

V. 11, n. 21, jan-jun, 2023



Ambivalências

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder - UFS

Dossiê

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E GÊNERO

METAS PARA CUMPRIMENTO
DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL ODS - ONU - 2030



ISSN 2318-3888



Ambivalências

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder - UFS

CONSELHO EDITORIAL

- Antônio Carlos Santos, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Cláudia Sousa Leitão, *Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Ernesto Seidl, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Frank Nilton Marcon, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- José Lindomar Coelho Albuquerque, *Universidade Federal de São Paulo, Brasil*
- Karl Marin Monsma, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Leticia Calderón Chelius, *Instituto Dr. José Maria Luis Mora, México*
- Laura Moutinho, *Universidade de São Paulo, Brasil*
- Lívia de Resende Cardoso, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Marcelo Alario Ennes, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Marcos Ribeiro de Melo, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Maria da Conceição Pereira Ramos, *Universidade do Porto, Portugal, Portugal*
- Maria Helena Santana Cruz, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Maria Margarida Moura, *Universidade de São Paulo, Brasil*
- Maria Natália Pereira Ramos, *Universidade Aberta de Portugal, Portugal*
- Oswaldo Mario Serra Truzzi, *Universidade Federal de São Carlos, Brasil*
- Paulo Sérgio da Costa Neves, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
- Rodrigo Constante Martins, *Universidade Federal de São Carlos, Brasil*
- Silvina Ines Jensen, *Universidad Nacional del Sur, Argentina*
- Sueli Siqueira, *Universidade Vale do Rio Doce, Brasil*
- Vitória Regia Fernandes Gehlen, *Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Wilton Carlos Lima da Silva, *Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Assis, Brasil*

EDITOR RESPONSÁVEL

Marcelo Alario Ennes

COMISSÃO EDITORIAL

Allisson Goes; Frank Nilton Marcon; João Dantas dos Anjos Neto; Marcelo Alario Ennes; Silvia Paverchi

EQUIPE TÉCNICA

Editoração Eletrônica: Allisson Goes

Design/Capa: Erna Barros

Revisão de inglês e espanhol: Percy Daniel Arce



Ambivalências

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder - UFS

CONTATO

revista.ambivalencias@gmail.com

<http://geppip.ufs.br/>

@ambivalenciasufs

<https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/index>

Ficha Catalográfica

Revista Ambivalências/Grupo de Pesquisa “Processos Identitários e Poder - GEPPIP”, Universidade Federal de Sergipe – n. 21 (Jan-Jun. 2023) – São Cristóvão – Sergipe: GEPPIP/UFS

Periódico Semestral

1. Sociologia; 2. Processos identitários; 3. Relações de Poder;
4. Meio Ambiente; 5. Migrações; 6. Relações Étnicas 7.
Relações de Gênero.

As informações e análises contidas nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, portanto, o endosso do Conselho Editorial do Revista Ambivalências.

Esta revista integra a Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS (www.seer.ufs.br).



Ambivalências

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder - UFS

EDITORIAL

Estamos lançando o 21º número da Revista Ambivalências que publica o **Dossiê "Educação, Política e Gênero (Metas para cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ONU - 2030)"** organizado por Nathalia C. Moreira (UFJF) e Silvia Paverchi (UFS)

Os artigos do dossiê mantêm diálogo com a temática básica da Revista Ambivalências que são os processos identitários entendidos como interseção entre a cultura e o poder por meio de reflexões sobre gênero, raça/etnia e sexualidade de modo intercruzado com questões relativas ao meio ambiente e educação dentro do contexto dos debates sobre a ODS/ONU – 2030. Maiores detalhes sobre estes artigos poderão ser encontrados na apresentação do Dossiê.

Neste sentido, o presente dossiê dá continuidade a apresentação de resultados de pesquisas sobre questões identitárias em uma perspectiva interdisciplinar a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas no campo das ciências humanas.

Destacamos a diversidade das instituições às quais pertencem as autoras e autores dos artigos. Além de várias universidades de diferentes regiões do Brasil, o Dossiê contempla pesquisadoras que vivem e trabalham em outros países como Portugal e Moçambique. Esta diversidade, revela o potencial de circulação nacional e internacional da Revista Ambivalências

Além do Dossiê, publicamos três artigos na seção livre. Do mesmo modo, seus autores e autoras são filiados e filiadas a diferentes instituições no Brasil. Todos os três textos,

dialogam com a questão identitária em contextos diversos como o migratório, o escolar ou o médico.

Aproveitamos para agradecer, mais uma vez, aos conselheiros, diagramadores, pareceristas, revisores e, especialmente, às organizadoras do Dossiê e a todos os autores e autoras pela colaboração que nos permitiram lançar mais um número da Revista Ambivalências.

Boa leitura!!

São Cristóvão, SE. Brasil.
Marcelo Ennes - Editor



Ambivalências


Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder - UFS

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ "EDUCAÇÃO, POLÍTICA E GÊNERO (METAS PARA CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ODS ONU - 2030)"

Nathalia Carvalho Moreira¹

Silvia Regina Paverchi²

 10.21665/2318-3888.v11n21p05-09

Apresentamos nesta edição da Revista Ambivalências o **Dossiê temático sobre "Educação, Política e Gênero (Metas para cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ONU - 2030)"**, que surgiu com o objetivo de agregar pesquisas que venham a convergir com um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030. Tais ODS, previstos na agenda pos-2015 da ONU para o milênio, visam reforçar os compromissos para crianças e adolescentes nas áreas de pobreza com foco em nutrição, saúde, educação, água e saneamento e igualdade de gênero. Neste contexto, este dossiê propõe uma análise transversal e interdisciplinar relacionando o objetivo número 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e o objetivo número 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

¹ Professora do Departamento de Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Campus Governador Valadares. E-mail: nathalia.arierom@gmail.com.

² Professora do Departamento de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Campus São Cristóvão. E-mail: silviapaverchi@yahoo.com.br.

Diante dos debates atuais em relação à política, gênero e diversidade na educação, em que a cidadania e os direitos humanos têm sido questionados em vários ângulos, discutir questões de gênero e educação torna-se uma realidade próxima e registrar este momento é de relevância histórica. Assim, este dossiê problematiza tal quadro, com discussões teóricas no campo dos estudos de gênero, política e educação, apresentando trabalhos de pesquisadores nacionais e internacionais, que contém metodologias distintas e cujas temáticas abordam a educação em sentido amplo, envolvendo mais especificamente: a) gênero, sexualidade, raça, b) políticas públicas, c) discursos, poder e práticas, d) produção de saberes, transformação, autonomia nos modos de vida e empoderamento; e) violências, vulnerabilidades, desigualdades, diversidades e direitos humanos e f) movimentos sociais, coletivos e organizações da sociedade civil.

A seguir apresentamos os textos, os quais abordam as referidas temáticas.

O primeiro trabalho, intitulado **“CRISES E PERSPECTIVAS PARA OS OBJECTIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM MOCAMBIQUE: DESCENTRALIZAÇÃO COMO MARCO DA AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO NAS LOCALIDADES-DISTRITO DE MARRACUENE”**, é uma pesquisa que aborda as crises internas e externas que têm abalado Moçambique. Tem como objetivo analisar os mecanismos implantados para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) no país, tendo como foco o distrito de Marracuene. É trabalho de natureza documental, seguido de aplicação de questionário para gestores da referida região, evidenciando, a partir das respostas, a necessidade de formação de gestores naquele distrito sobre a matéria de ODS.

O referido trabalho se insere nas temáticas: discursos de poder e práticas, políticas públicas; violências, vulnerabilidades, desigualdades, diversidades e direitos humanos.

Os 4 artigos mencionados a seguir abrangem as seguintes temáticas no âmbito da educação: a) gênero, sexualidade, raça, b) políticas públicas, c) discursos, poder e práticas, d) produção de saberes, transformação, autonomia nos modos de vida e empoderamento; e) violências, vulnerabilidades, desigualdades, diversidades e direitos humanos.

Assim, **“AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA COM A IGUALDADE DE GÊNERO DESDE O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO”** aborda a educação jurídica, com destaque para os vieses de gênero e de raça nos currículos dos cursos de Direito no Brasil; também, o enfrentamento à violência contra a mulher, os entraves ao crescimento profissional e pessoal, focando o ODS-5 relativo à igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas.

E objetivando refletir sobre a pobreza menstrual entre jovens em idade escolar **“REFLEXÕES SOBRE A POBREZA MENSTRUAL DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA”** é pesquisa teórica, embasada nos Estudos de Gênero, na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e dos ODS 4 e 5, Educação de Qualidade e Igualdade de Gênero. Busca apresentar a temática menstruação no currículo escolar brasileiro e identificar debates, na área das políticas públicas, sobre o combate à pobreza menstrual.

Fruto de pesquisa de mestrado em Relações Interculturais em Portugal, **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: O ACESSO À EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO DE MULHERES EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO FORÇADA EM PORTUGAL”** foca a realidade psicossocial de mulheres refugiadas em Portugal provindas do Iraque, Líbia e Síria. É pesquisa qualitativa, cujo principal objetivo é analisar, a partir de entrevistas semiestruturadas, as trajetórias migratórias, dificuldades para integração no âmbito da situação de refúgio, tendo como maior desafio o acesso à educação no país de chegada.

O artigo **“EU SOU A BRANQUINHA DO PAPAI’: AS INTERSECÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NUMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EM DEFICIÊNCIA VISUAL”**, traz, a partir de rodas de conversa, relato de experiência de uma docente de instituição especializada em deficiência visual. Enfatiza a interseccionalidade de gênero, raça e deficiência visual a partir da inexistência de abordagens cotidianas, nos ambientes escolar e familiar, das temáticas que versem sobre condição da mulher e violência na sociedade brasileira, bem como sobre racismo e escravidão. Denota a construção de estereótipos dos educandos eficientes visuais, a partir da fala de educanda deficiente visual negra em

sala de aula, evidenciada no título da pesquisa, sua ausência de identificação com a própria autodeclaração étnica.

Há, também, dois artigos relacionados à educação no contexto da diversidade e da igualdade e gênero. O primeiro, **“PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA E A INVENÇÃO DO “KIT GAY”** aborda o projeto brasileiro Escola sem Homofobia, pejorativamente referido “kit gay”. Partindo do diálogo com obra de Michael Foucault, traz quatro questões relacionadas ao referido projeto: a criação de uma verdade apoiada no conservadorismo; as estratégias de marginalização de sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade; a invenção de um falso conceito para impedir a entrada oficial nas escolas do tema sexualidade; o silenciamento de sujeitos, conteúdos e temáticas, a partir do depreciativo uso da expressão “kit gay”. O segundo artigo: **“VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE ESTUDANTES GAYS E NÃO GAYS: MASCULINIDADES EM DISPUTA”**, é resultado de pesquisa de mestrado sobre a construção da homossexualidade nos espaços escolares. Objetiva compreender a construção das masculinidades a partir de narrativas e experiências de estudantes gays e não gays vividas na escola. Se ancora nos métodos *Snowball*, grupo focal e entrevistas semiestruturadas com estudantes gays e não gays. A partir dos relatos se observou que a homossexualidade apareceu como maior desvio da masculinidade hegemônica, e forma de se relacionar que não deve ser exercida na escola. Observou-se ainda que estudantes gays mantém vínculos afetivos próximos entre si no ambiente escolar.

E, de forma transversal, os dois artigos finais ora apresentados abordam as temáticas: produção de saberes e transformação, bem como autonomia e modos de vida, conferidas em **“MIGRAÇÃO, COMIDA E IDENTIDADE: EXPERIÊNCIAS DE DEKASSEGUIS”**, que trata identidade e contexto migratório, a partir das experiências de dekasseguis relativas a hábitos alimentares e em **“HOMO FARMACUS: ABUSOS QUÍMICOS E SUAS (IM)PERTINÊNCIAS À RACIONALIDADE NEOLIBERAL”** que se insere nas temáticas: discursos, poder e práticas; violências, vulnerabilidades, desigualdades, diversidades e direitos humanos e traz reflexões sobre os abusos de substâncias químicas legais e ilegais na sociedade contemporânea.

Agradecemos os pesquisadores e autores pelos artigos que contribuíram com a nossa Revista, e a generosidade dos pareceristas que aceitaram o convite de ser o “olhar externo” tão necessário para a qualidade desse Dossiê e para a qualificação deste periódico.

Um agradecimento especial aos professores Doutores: Marcelo Alário Ennes, que nos convidou para a organização deste dossiê, e Alisson Góes, pela eficiente assessoria em todas as suas etapas e a Erna Barros, que nos presenteou com a arte da capa.

Boa Leitura!

As organizadoras.




GÉNERO E EDUCAÇÃO: O ACESSO À EDUCAÇÃO E O EMPODERAMENTO DE MULHERES EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO FORÇADA EM PORTUGAL¹

GENDER AND EDUCATION: ACCESS TO EDUCATION AND THE EMPOWERMENT OF WOMEN IN THE CONTEXT OF FORCED MIGRATION IN PORTUGAL

GÉNERO Y EDUCACIÓN: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN FORZADA EN PORTUGAL

Catariana Sampaio²

Natália Ramos³

 10.21665/2318-3888.v11n21p10-39

RESUMO

O presente artigo debruça-se sobre os resultados alcançados numa investigação, no âmbito do mestrado em Relações Interculturais, centrada em compreender a realidade psicossocial de mulheres refugiadas em Portugal. O principal objetivo foi analisar e refletir sobre as trajetórias migratórias, de resiliência e de integração, determinando quais as principais dificuldades e quais os principais fatores protetores presentes na situação de refúgio, de acordo com os significados que as mulheres atribuem às suas experiências. Nesse sentido, foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas e em profundidade a mulheres oriundas do Iraque, Líbia e Síria. O estudo desvelou um conjunto diversificado de dificuldades e de fatores protetores, sendo um dos temas mais prementes o acesso à educação. Assim, este artigo focar-se-á nas dificuldades e importância de acesso à educação para mulheres em contexto de migração forçada, na relação estabelecida entre o acesso à educação e a autonomia e empoderamento, bem como nas políticas públicas portuguesas nesta matéria, dando-se destaque ao estatuto do estudante em emergência por razões humanitárias, ao abrigo do qual sete das entrevistadas prosseguiram os estudos interrompidos pela guerra nos seus países de origem. Da investigação conclui-se a absoluta importância da garantia de acesso à educação para mulheres

¹ As autoras deste artigo são de nacionalidade portuguesa. Mantivemos o padrão o ortográfico original.

² Mestre em Relações Interculturais, pela Universidade Aberta, tendo defendido a dissertação subordinada ao tema “Mulheres e Migrações Forçadas em Portugal: Adaptação, Resiliência e Integração Social”. A sua dissertação foi a selecionada no edital anual do Observatório das Migrações do Alto Comissariado para as Migrações (OM/ACM, IP) para ser publicada em formato de livro e integrada na Coleção Teses. É investigadora colaboradora no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta (CEMRI/UAb). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5878-8545>. E-mail: catarinaasampaio93@gmail.com.

³ Professora Associada da Universidade Aberta, DCSG. Coordenadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI, UAb. Doutorada em Psicologia Clínica e Intercultural, Universidade de Paris V, Sorbonne. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8448-1846>. E-mail: maria.ramos@uab.pt.

refugiadas, tendo tal salvaguarda implicações no acesso ao emprego qualificado, no estabelecimento de redes sociais, na diminuição do stress da aculturação, da exploração laboral e de outras vulnerabilidades e, por fim, na conquista da autonomia e do empoderamento pelas mulheres.

Palavras-chave: Educação. Género. Migrações Forçadas. Interseccionalidade. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The current article exposes the findings of a study conducted as part of a master's degree in Intercultural Relations that aimed at understanding the psychosocial realities of women refugees in Portugal. The primary goal was to reflect on the migratory, resilience, and integration trajectories, identifying the key obstacles and protective variables present in the refugee scenario based on the meanings that the women ascribe to their experiences. In this regard, nine semi-structured and in-depth interviews with women from Iraq, Libya, and Syria were conducted. The study uncovered a slew of challenges and protective variables, with one of the most significant concerns being access to education. Thus, this article will focus on the difficulties and importance of access to education for women in the context of forced migration, on the relationship established between access to education and autonomy and empowerment, as well as on Portuguese public policies in this matter, with the student status in emergency for humanitarian reasons standing out, under which seven of the interviewees continued their studies that had been interrupted by war in their countries of origin. The study concludes that ensuring access to education for refugee women is critical, with such a safeguard having implications for access to qualified employment, establishing social networks, reducing acculturation stress, labor exploitation risk, among other vulnerabilities, and, finally, in the achievement of autonomy and empowerment by women.

Keywords: Education. Gender. Forced Migrations. Intersectionality. Human Rights.

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación realizada como parte de una maestría en Relaciones Interculturales con el objetivo de comprender las realidades psicosociales de las mujeres refugiadas en Portugal. El objetivo principal fue reflexionar sobre las trayectorias migratorias, de resiliencia e integración, determinando las principales dificultades y los principales factores protectores presentes en la situación de refugio, según los significados que las mujeres atribuyen a sus vivencias. En este sentido, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas y en profundidad a mujeres de Irak, Libia y Siria. El estudio reveló un conjunto de dificultades y factores protectores, siendo uno de los temas más apremiantes el acceso a la educación. Así, este artículo se centrará en las dificultades y la importancia del acceso a la educación para las mujeres en el contexto de la migración forzada, en la relación que se establece entre el acceso a la educación y la autonomía y el empoderamiento, así como en las políticas públicas portuguesas en esta materia. Se rendirá énfasis en el estatus de estudiante en emergencia por razones humanitarias, bajo el cual siete de los entrevistados continuaron sus estudios interrumpidos por la guerra en sus países de origen. La investigación concluye la absoluta importancia de garantizar el acceso a la educación de las mujeres refugiadas, repercutiendo tal salvaguarda en el acceso a un empleo calificado, en el establecimiento de redes sociales, en la reducción del estrés de la aculturación, la explotación laboral y otras vulnerabilidades y, finalmente, en el logro de la autonomía y empoderamiento de las mujeres.

Palabras clave: Educación. Género. Migraciones Forzadas. Interseccionalidad. Derechos Humanos.

Introdução

Nos últimos anos assinala-se um aumento significativo dos movimentos migratórios, especialmente aqueles de natureza forçada, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU). Entre 2010 e 2017, o número de migrantes forçados aumentou anualmente, e essa tendência também tem sido observada em Portugal, de acordo com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Um exemplo recente é o conflito armado na Ucrânia, que colocou mais de 10 milhões de pessoas em situação de migração forçada em 2022, sendo que 90% delas são mulheres e meninas, de acordo com a ONU. As ilações retiradas desta investigação empírica relacionam-se com vários dos objetivos da Agenda 2030 da ONU, nomeadamente, com o objetivo número 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; e com o objetivo número 5: alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas.

Num mundo cada vez mais polarizado e pautado pela ascensão de partidos e movimentos machistas, autoritários e xenófobos, como sucede na Polónia, Hungria, Afeganistão, mas não só, a prossecução destes objetivos da ONU revela-se ambiciosa e urgente no cumprimento e respeito pelos direitos humanos. O objetivo número 4 da Agenda 2030 da ONU procura garantir o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas, independentemente da sua origem social, género ou etnia. A educação é um direito humano básico e fundamental, essencial para o desenvolvimento humano sustentável e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Além disso, a educação é um importante meio para capacitar as pessoas a adquirirem habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar desafios e aceder a mais e melhores oportunidades. No entanto, muitas mulheres e meninas ainda enfrentam obstáculos no acesso à educação em todo o mundo, especialmente em países em desenvolvimento e em situações de conflito e de migração forçada. Por essa razão, garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para mulheres refugiadas em específico e para todas as mulheres e meninas em geral, é fundamental para alcançar o objetivo número 5 da Agenda 2030 da ONU. Além disso, é importante fornecer um ambiente seguro e inclusivo nas escolas para que as mulheres e meninas refugiadas possam aprender sem receios de

violência ou de discriminação de gênero. Sem embargo, o objetivo número 4 e o objetivo número 5 estão estreitamente relacionados, pois a educação de qualidade é um meio essencial para promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres e meninas em todo o mundo, incluindo as refugiadas.

O acesso à educação, ou a privação do mesmo, assim como várias implicações adjacentes, foram tema emergente nas entrevistas semiestruturadas e em profundidade realizadas a nove mulheres oriundas da Síria, da Líbia e do Iraque, na investigação na qual se baseia este texto. Em relação às políticas públicas que promovem a garantia do direito à educação, destacou-se o estatuto de estudante em situação de emergência por razões humanitárias.

Relativamente à estrutura, o presente artigo foca-se, primeiramente, na revisão da literatura sobre os conceitos relevantes relativos ao tema tratado: as desigualdades históricas de gênero, as vulnerabilidades adjacentes, a migração forçada no feminino e a relação das anteriores categorias com o acesso à educação. De seguida, identificam-se as opções metodológicas assim como os resultados. Logo depois, apresenta-se a discussão dos resultados onde são trabalhados os significados atribuídos pelas entrevistadas em diálogo com a revisão da literatura. Por fim, expõem-se as considerações finais.

1. Desigualdades de Género, Vulnerabilidades e Educação

Diversas sociedades apresentam uma hierarquia, que se considerou natural e que fortalece as assimetrias sociais e políticas, em que o homem está acima da mulher (BARROS, 2005). Fisher (2000) descreve a exclusão social das mulheres como secular e diferenciada e lembra que ao longo dos séculos foram atribuídas certas características às mulheres que as representavam como inferiores aos homens. De facto, a divisão em diferentes critérios, como o de gênero, que é uma construção social, surge a partir do senso comum das pessoas e da forma como elas se classificam ou classificam os outros (AGUIAR, 2007). O sexo, por sua vez, remete para a dimensão biológica e a sua

determinação diz respeito às características físicas geneticamente determinadas. Por outro lado, o gênero remete-se para a dimensão social que resulta em representações sociais, variáveis no tempo e na cultura, que têm contribuído para consideráveis assimetrias (AMÂNCIO, 2003). Com efeito, os papéis de gênero, como construção social que define papéis sociais, baseiam-se num conjunto de crenças que historicamente se refletiram em comportamentos, estereótipos, normas sociais, privilégios e obrigações atribuídos aos indivíduos com base no seu sexo (MEAD, 1935). As representações, crenças e concepções culturais de gênero, profundamente enraizadas nas sociedades, constituem avultados obstáculos e desafios para o alcance da igualdade de gênero (CALVINHO E RAMOS, 2014). Os efeitos desta construção social geraram um aglomerado de desafios acrescidos que se impõem às mulheres e que englobam dificuldades no acesso à educação, desigualdades sociais e de gênero e, inclusive, situações de extrema vulnerabilidade como quadros de violência doméstica. Este contexto potenciou, a partir dos anos 60, o surgimento de movimentos feministas globais que exigiam mudanças estruturais com vista à plena igualdade. Desde o direito à participação na vida pública, à exigência de um salário adequado ao serviço prestado, as mulheres tiveram (e continuam a ter) nas suas batalhas diárias de lutar contra estigmas, preconceitos e estereótipos fortemente enraizados nas culturas e sociedades ao longo dos tempos. O acesso à educação revelou-se um tema de destaque dos movimentos feministas que compreenderam que tal garantia produziria ainda mais progresso do que o direito ao voto. Esta convicção parte da tomada de consciência de que através da educação as mulheres seriam dotadas de capacidades para reconhecer e combater a opressão a que são sujeitas (POLO, 2018). De facto, é fundamental reconhecer que as assimetrias de gênero, enquanto construção social, são fortemente impulsionadas pela educação, através da qual, de tenra idade, as mulheres são direcionadas para o exercício de tarefas “femininas”, limitando a sua liberdade de escolha e autonomia. Tradicionalmente foram afastadas do acesso à educação formal, já que, na esfera privada, para ser uma boa mãe, dona de casa e esposa não se verificava essa necessidade (POLO, 2018). Com efeito, é precisamente a partir da garantia do acesso à educação que se poderá assistir à alteração de papéis e à aquisição de competências e de ferramentas com vista à autonomia e empoderamento das mulheres.

No que concerne especificamente às migrações forçadas numa perspectiva de gênero, o papel crescente das mulheres tem sido negligenciado em várias dimensões (RAMOS, DIAS, 2020c), por exemplo “como agentes económicos e de desenvolvimento tanto nos países de origem como nos de acolhimento, no envio das remessas para países de emigração em desenvolvimento, provocando mudanças progressistas que afetam mentalidades, hábitos de vida, educação, participação cívica e igualdade de gênero” (RAMOS, 2020, p. 410).

2. Mulheres em contexto de migração forçada e acesso à educação

Segundo Almeida (2021, p. 167), o acesso à educação por parte de migrantes é de extrema importância: “a educação representa uma das principais dimensões da integração com diversas subcategorias”. De facto, a educação tem o potencial de criar novas e melhores oportunidades, reduzindo as possibilidades de desemprego e de precariedade. No que diz respeito à reinserção no mercado de trabalho, de acordo com Almeida (2021, p. 35), existem adversidades acrescidas impostas aos migrantes e refugiados: “a reintegração no mercado de trabalho, adequado às qualificações, pode ser morosa e complexa, fruto de qualificações e educação não reconhecidas nos países de acolhimento, contribuindo para uma perda de identidade profissional”. Ademais, adquirir “uma qualificação adicional pode revelar-se um desafio para muitas mulheres que cuidam da família e do agregado familiar”. Isto significa que, além do desemprego, a ausência de oportunidades para aceder a trabalho qualificado, correspondente às habilitações, representa, igualmente, uma adversidade no processo de adaptação da pessoa migrante. Para as mulheres o desafio pode ser ainda maior por tradicionalmente terem de se dedicar a cuidar das diferentes gerações na família, como das crianças e dos idosos. Almeida (2021, p.165) refere que existem eixos fundamentais e preponderantes para a integração e adaptação positiva, destacando: “habitação autónoma; acesso à saúde geral e mental; acesso à educação; inserção no mercado de trabalho; e formação em língua portuguesa”. Por oposição, a ausência destas garantias e direitos traduz-se num acervo de dificuldades e de

problemas de adaptação que poderá contribuir para a diminuição de oportunidades e de bem-estar social e psicológico e aumentar vulnerabilidades, exclusão, adoecimento e *stress* da aculturação (RAMOS, 2004, 2008, 2009, 2020b).

Em resposta à crise humanitária vivida na Síria, foi fundada em novembro de 2013 pelo ex-presidente da República Portuguesa, Jorge Sampaio, a Plataforma Global de Assistência Académica de Emergência aos Estudantes Sírios, designada posteriormente como Associação Plataforma Global para Estudantes Sírios (APGES). A APGES entrou em fase operacional quando, em Março de 2014, uma “operação de resgate humanitário – organizada pela APGES, com o apoio do Governo português – permitiu que 45 estudantes sírios selecionados entre 1.700 candidatos retomassem os estudos universitários ao abrigo de um programa de bolsas de emergência” (APGES, sd). Desde que foi fundada, a APGES atribuiu mais de 550 bolsas de estudo, num esforço de contribuir na resposta ao conflito e concentrando-se nas necessidades da educação superior, uma área de intervenção humanitária que tem sido negligenciada pela comunidade internacional. De facto, este programa emerge da tomada de consciência de que a educação, enquanto direito fundamental, configura-se um fator protetor capaz de mitigar as repercussões psicológicas adjacentes às experiências traumáticas da exposição à guerra e à violência generalizada, oferecendo, simultaneamente, uma sensação de normalidade, estabilidade, estrutura e esperança para o futuro. Além disso, a educação assume um papel preponderante no contexto de guerra, uma vez que tem o potencial de gerar líderes e profissionais que serão fundamentais para a reconstrução e reestruturação dos países afetados. No fundo, a concessão do estatuto de estudante em situação de emergência é uma resposta humanitária de emergência que prevê uma bolsa que permite aos estudantes que cessaram os estudos, por conta dos conflitos e da guerra instalados nos seus países de origem, prosseguir a vida académica em países considerados seguros. Vale a pena referir que a APGES encoraja particularmente as mulheres a candidatarem-se.

Foi após esta iniciativa da APGES que surgiu, no Direito português, o Decreto-Lei n.º 62/2018 sobre a alteração do Estatuto do Estudante Internacional, que veio facilitar o processo de concessão deste estatuto a estudantes em mobilidade forçada. Segundo este decreto, no contexto “da promoção de políticas ativas de acolhimento e apoio a refugiados,

peças deslocadas e peças com estatuto idêntico ao de refugiado, o Governo português tem defendido, quer internamente quer nos fóruns internacionais, designadamente nas Nações Unidas, uma abordagem que assegure o respeito e a defesa dos direitos humanos, assumindo um papel pioneiro na defesa do contributo do ensino superior em situações de emergência, enquanto instrumento de proteção, facilitador da integração e da preparação para a fase de reconstrução dos países destruídos pela guerra”. É, pois, reconhecida pelo governo português a imprescindibilidade de favorecer os procedimentos que permitam que pessoas refugiadas prossigam os seus estudos e, por isso, demonstrou neste Decreto-Lei disponibilidade no acolhimento de estudantes “em situações de deslocação forçada devido a conflitos armados, violência generalizada e violação de direitos humanos nos seus países de origem, contribuindo para apoiar mais eficazmente os processos de reintegração das pessoas afetadas por esse tipo de situações, bem como os processos de reconstrução futura das suas comunidades e países”. Deste modo, o governo português considerou fundamental “remover os constrangimentos legais atualmente existentes ao acolhimento dos estudantes em situações de emergência humanitária no ensino superior”. Para tal, estabelece que “o enquadramento legal para o ingresso dos estudantes em situações de emergência humanitária nas instituições de ensino superior, até agora omissas, salvaguardando que a estes estudantes seja garantido o acesso integral à ação social, incluindo a atribuição de bolsas de estudo, e a sua equiparação excecional aos estudantes nacionais para efeitos de pagamento de propinas, taxas e emolumentos”. Assim, ao conceder o “acesso destes estudantes aos mecanismos de atribuição de bolsas de estudo, Portugal coloca-se numa posição de liderança no apoio aos estudantes em situação de emergência por razões humanitárias”. É de salientar que, em muitos casos, este tipo de oportunidades são a última esperança para determinadas pessoas conseguirem abandonar os seus países de origem e, assim, escapar à violência generalizada, a diversos perigos, a violações de Direitos Humanos e, muito possivelmente, a alguma vez conseguirem retomar os seus estudos.

É de ressaltar a particular importância deste tipo de respostas por parte do Estado português para auxiliar a integração social de mulheres e meninas, salvaguardando os seus direitos. Reflita-se sobre os acontecimentos recentes, por exemplo, no Afeganistão, onde as mulheres têm sido absolutamente privadas da vida pública e obrigadas a abandonar a

escola e o ensino superior sendo-lhes, agora, totalmente vedado o acesso à educação. É deste novo e complexo contexto que se dá a tomada de consciência de que é fundamental assegurar não só a continuidade destes programas para estudantes em emergência humanitária, como de os expandir. Nesse sentido, refira-se que a APGES se encontra a desenvolver a “*Rapid Response Mechanism for Higher Education in Emergencies*” (RRM). Trata-se de uma plataforma informal que obteve o financiamento da Fundação “la Caixa” (FLC), e que procura atribuir “bolsas de estudo de emergência e destina-se a estudantes em situação de emergência humanitária, refugiados ou estudantes em mobilidade forçada, cujos países de origem atravessam guerras que os impedem de prosseguir a sua formação académica”, alargando “o seu campo de aplicação e tornar-se um verdadeiro mecanismo de resposta rápida para o ensino superior nas emergências, podendo apoiar potencialmente qualquer estudante oriundo de um país em conflito ou que tenha sido destruído por uma catástrofe natural” (FLC, sd). Fundamentalmente, esta é uma evolução do programa inicial que torna elegíveis nacionais de qualquer país em guerra ou devastado por uma catástrofe natural.

3. Metodologia e Resultados

Neste ponto serão apresentados os resultados da investigação empírica, particularmente as experiências, oportunidades, dificuldades e frustrações das participantes, com especial destaque no que se refere ao acesso e qualidade da educação no país de acolhimento, Portugal. São ainda expostas questões relacionadas com a adaptação e a vida em Portugal, assim como, as opiniões das entrevistadas relativamente à discriminação baseada no género sentida a nível académico e profissional nos seus países de origem.

Saliente-se que neste estudo, optou-se por não estabelecer contacto com organizações ou instituições envolvidas com a população migrante. Essa decisão foi motivada pela **perceção** de que a presença de intermediários institucionais poderia influenciar a maneira como as mulheres relatariam as suas experiências de migração, especialmente no que diz respeito ao apoio social e institucional recebido, potencialmente afetando os

resultados. Portanto, optou-se por uma abordagem direta. A primeira entrevista foi obtida através do contacto de uma amiga da investigadora, que apresentou a participante. Subsequentemente, entrou-se em contacto com uma refugiada que havia concedido uma entrevista a um jornal, contudo, a mesma não estava disponível para participar nesta pesquisa. Apesar disso, forneceu os contactos das participantes que viriam a ser a segunda, terceira e quarta entrevistadas. A quinta entrevistada foi encontrada após a visualização de um documentário no qual esta havia participado. Após concluir a sua entrevista, mencionou ter uma amiga interessada em participar, o que possibilitou a inclusão da sexta participante.

Na busca por uma sétima participante, entrou-se em contacto com uma cidadã síria mencionada num blog. Esta mulher optou por não participar na investigação, mas facultou o contacto de outra jovem que se tornou a sétima participante deste estudo. As oitava e nona participantes também foram encontradas através de pesquisas na internet, tendo as entrevistadas solicitado que fosse mantida em sigilo a fonte que levou a que fossem encontradas.

É importante ressaltar que, numa fase inicial, estabeleceram-se contactos preliminares com o propósito de fornecer esclarecimentos relevantes antes de agendar as entrevistas individuais com cada uma das participantes. Procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista semiestruturada para direccionar as discussões, e as informações partilhadas pelas entrevistadas foram meticulosamente recolhidas e tratadas. Para garantir a integridade do processo, solicitou-se a todas as participantes a assinatura de um termo de consentimento informado.

Este documento também formalizou o compromisso de confidencialidade, sendo as participantes devidamente informadas de que os seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios, preservando, assim, a sua privacidade.

As entrevistas, semiestruturadas e em profundidade (MACK et al., 2005) tiveram uma duração entre uma a duas horas. Foram gravadas e transcritas e, procedeu-se à criação de códigos e de categorias (CRESWELL, 2014). Numa fase posterior, nesta investigação

predominantemente qualitativa, procedeu-se à análise de conteúdo, no qual foram trabalhados os temas de acordo com os significados que as entrevistadas atribuíram às suas experiências e trajetórias, assumindo os textos um papel fundamental para representar a realidade (FLICK, 2005).

Interpretar os dados no contexto da análise de conteúdo envolveu analisar sistematicamente e dar sentido aos dados textuais obtidos nas entrevistas. O processo de interpretação seguiu diversas etapas, que incluíram: 1) Familiarização com as transcrições das entrevistas; 2) Codificação dos dados para identificação dos temas; 3) Categorização de temas relacionados em grupos significativos; 4) Interpretação dos temas no contexto dos objetivos da investigação; e 5) Validação da interpretação por verificação de pares e revisão da literatura.

As entrevistadas são oriundas do Iraque, da Síria e da Líbia, residem em Portugal há mais de um ano; as suas idades situam-se, à data das entrevistas, entre os 20 e os 32 anos; e a escolaridade varia entre a frequência de licenciatura e a de doutoramento. Vieram para Portugal em contexto de migração forçada, tendo chegado ao país recetor em diferentes anos. A entrevistada que reside em Portugal há menos tempo chegou em 2019 e a que está neste país há mais anos chegou em 2015.

Nuria

Nuria tem 32 anos, é casada, tem uma filha, é muçulmana e natural de Bagdade, no Iraque.

No seu país de origem, formou-se em Medicina Geral e Familiar e exerceu a profissão até fugir do país com o marido e a filha. Em 2019, chegou a Portugal com o estatuto de refugiada, após cinco anos na Turquia.

As frustrações e os entraves que tem encontrado no acesso à educação são invocados diversas vezes na entrevista de Núria, assim como o transtorno que tal facto lhe causa

Eu sou médica, por isso preciso de estudar... Para mim há dificuldades nos estudos. Este é o problema. Talvez noutros casos não tenham este problema.

Para mim é e sinto que não encontrei aquilo que esperava em Portugal”. Sem embargo, a entrevistada revela que lhe teria sido garantido que reconheceriam o seu diploma iraquiano em Medicina e que, uma vez ultrapassada essa burocracia, poderia estudar na faculdade de Medicina para obter as equivalências necessárias para exercer a profissão em Portugal, “disseram para vir, porque podia estudar e trabalhar, mas ao fim de três ou quatro anos ainda não consegui. Neste momento quero tratar do processo que me prometeram. Eles mentiram e não fizeram nada com os meus documentos”. Contudo, tal ainda não se verificou e, por isso, Núria considera o acesso à educação “Muito mau. É o meu maior problema. É mau, não só para mim mas também para os meus amigos refugiados [...] É o meu maior problema”. Este constrangimento impede Núria, médica iraniana, de exercer a sua profissão no país de acolhimento, encontrando-se, de momento, a trabalhar num call center.

A entrevistada revela nunca se ter sentido discriminada por ser mulher quer em Portugal, quer no Iraque ,

“porque eu vivia como os homens”, admitindo que essa foi a sua experiência e que para outras mulheres poderá ser e/ou ter sido diferente: *“é diferente de caso para caso”*. Admite-se que tal se possa dever à sua condição familiar, social e profissional.

Djamila

Djamila tem 27 anos, é solteira e sem filhos. Define-se como ateia e é natural de Damasco, capital da Síria.

No seu país de origem, Djamila licenciou-se em Engenharia Informática, mas teve de interromper a progressão dos seus estudos nesta área, por causa da guerra que se instalou no país. Em 2018, chegou a Portugal ao abrigo do programa da APGES, que lhe concedeu uma bolsa para continuar o seu percurso académico.

Sobre a discriminação no país de origem Djamila reflete

“Posso dizer-te que tudo lá funciona à base da discriminação. Não podes ser contratada para tal posição porque pertences a tal religião, não podes ser contratada para tal posição porque és mulher. Tudo estava limitado, literalmente tudo”. Acrescentando que “tu não expressas a tua própria opinião política, não podes discutir política ou podes ser presa se alguém achar que tu és contra o governo [...] também não discutimos a religião, não é permitido lá. [...] Eu enfrentei muitas dificuldades para discutir sobre religião, porque eu costumava falar alto e livremente e isso não é possível no nosso país [...] partilho muita coisa

no Facebook, não contra [existir] a religião, mas a criticá-la. É difícil para as pessoas, por isso perdi muitos amigos na universidade”. A este respeito, recorda ainda um evento em particular: “um rapaz recusou-se a trabalhar comigo num projeto, porque eu não cubro o meu cabelo e porque sou ateia, e ele era um muçulmano extremista”. Acrescentando ainda que “outras pessoas nem sequer cumprimentam ou apertam a tua mão, porque és uma mulher. É preciso ter muito cuidado com os extremistas, não se pode trabalhar em qualquer lado. A minha família insistiu que eu trabalhasse na mesma área onde vivíamos porque uma mulher que não cobre o cabelo...eu estou exposta a mais perigo que as outras pessoas”.

Djamila afirma que a mudança de país e, por inerência, de rotina, foi algo positivo, confessando que na Síria não era possível sair de casa para praticar *hobbies*, por exemplo. Considera ainda que “*tudo é positivo desde que eu cheguei aqui [Portugal], quase tudo*”.

Durante toda a sua entrevista Djamila demonstra que sempre foi uma aluna muito aplicada:

[...] eu era uma pessoa muito dedicada desde criança, estava sempre a estudar, a tentar adquirir mais conhecimento e era uma pessoa muito aberta”. Isto, porque “eu sabia que estudar, aprender, e ser uma das melhores da turma, da universidade, levaria a algum lugar. E foi isso que eu fiz.

Sobre a educação em Portugal descreve-a como “*incrível*”, afirmando que “*os professores ajudaram-me imenso*”, lecionando, inclusive, em inglês para que compreendesse melhor “*foi mesmo incrível e inesperado*”. O acesso ao ensino superior para prosseguir os seus estudos foi facilitado por via da APGES, e foi pelo facto de ver os seus estudos interrompidos na Síria que se pôde candidatar a esta bolsa. Além disso, o seu percurso e sucesso académico permitiram que encontrasse um bom emprego em Portugal.

Safira

Safira tem 31 anos, é solteira e sem filhos, é muçulmana e natural da Síria. No seu país de origem teve de interromper os seus estudos em Arquitetura, no ensino superior, por causa da guerra que se instalou no país. Em 2015, chegou a Portugal ao abrigo da APGES, que lhe concedeu uma bolsa para retomar os seus estudos.

Foi quando a guerra no seu país de origem se intensificou, assim como as consequências adjacentes, que a entrevistada, com o incentivo dos pais, irmão e irmã, iniciou uma pesquisa de bolsas de estudo, com o objetivo de sair do país, assim como, de continuar os estudos:

eu venho de uma família que é instruída, os meus pais são ambos professores então mesmo antes da guerra, para eles, os filhos deviam viajar para adquirir mais conhecimento e para expandir diferentes horizontes [...] depois de começar a guerra disseram ‘agora tens mesmo que ir.

O irmão de Safira já tinha saído do país, através de uma bolsa de estudos noutro país europeu, e Safira conseguiu o mesmo feito: *“a minha família ajudou-me, eles queriam que eu me candidatasse a bolsas”*, procurando, *“na internet por bolsas, o meu irmão já tinha partido antes de mim então ele estava a ver se eu me podia juntar a ele”*. Apesar disso, Safira recorda que *“quis voltar depois de quatro meses [...] eu comprei o bilhete para voltar”*, porém, depois conheceu o namorado que, a par da mãe, a convenceram a permanecer em Portugal. Ainda assim, a entrevistada evidencia a dificuldade de adaptação ao novo país e revela que as suas relações de amizade se estendem, na prática, apenas ao namorado:

“sinto-me uma estranha, mesmo depois de seis, quase sete anos aqui, ainda me sinto. O meu namorado torna isso um pouco mais fácil, mas sem ele... quando estou sozinha sinto-me perdida”. Safira acabou por conversar com uma psicóloga que lhe disse *“estás a carregar muita raiva de casa”*, admitindo que

[...] estava zangada, eu sei, eu estava muito zangada [...] estava deprimida, eu estava numa depressão profunda nessa altura [...] a depressão é algo que pode puxar muito para baixo. [...] Eu lembro-me que tive uma dor no ombro, o médico disse-me que era por causa do stress, então tive que ir ao psicólogo, porque aparentemente a depressão estava a afetar o meu músculo, eu não consegui mover o ombro durante três dias.

Durante a entrevista, Safira coloca em evidência uma dualidade que se adivinha difícil de ultrapassar e de uniformizar:

Os maus pensamentos estão sempre presentes. Vão sempre estar. Nada se resolveu, o problema ainda existe. Eu ainda estou longe, eu ainda estou só, eu ainda não tenho amizades [...] Portugal nunca será como a Síria e a Síria nunca será como Portugal. E é assim que deve ser, devem existir diferentes cores por

todo o mundo [...], mas quando estás num país estrangeiro por muito tempo, metade de ti está aqui e a outra metade está lá [no país de origem].

Em resposta às questões relativas à discriminação em Portugal, Safira deixa algumas críticas em relação a alguns portugueses com os quais teve contacto: *“é como se olhassem para ti como inferior... [porque] tu tens que estar grata por estar aqui... porque agora estás longe desse país [Síria]. Não. Eu amo o meu país”*.

A entrevistada foi integrada numa faculdade portuguesa, por via da bolsa atribuída pela APGES, que lhe permitiu fugir do contexto de guerra e retomar os estudos interrompidos.

Safira afirma que nunca se sentiu discriminada no país de origem em função do género.

Hana

Hana tem 29 anos, é solteira e sem filhos, é ateia e natural da Síria. No seu país de origem teve de interromper os estudos na área de Farmácia, no ensino superior, por causa da guerra que se instalou no país. Chegou a Portugal há três anos, ao abrigo da APGES.

Conta que a guerra era a *“maior dificuldade”*, todavia, desabafa *“eu enfrentei muitas dificuldades e desafios como mulher no meu país”*. Hana aponta o vestuário como uma dessas adversidades, salientando que tinha que ter em atenção a forma como se apresentava na comunidade: *“usar alguma roupa na rua, que causa desconforto [...] as pessoas podem fazer comentários”*. Além disso, para Hana o desafio era ainda maior: *“como sou ateia desde os dezoito, dezessete anos... expressar que és ateia no meu país, numa comunidade conservadora... foi difícil para mim, enquanto mulher. Para um homem... não interessa, ele pode fazer o que quiser, está sempre bem. Mas para uma mulher, é como se ela estivesse a envergonhar a família”*. A entrevistada recorda também que quando tinha de se deslocar à faculdade receava pela sua segurança:

[...] ir e voltar todos os dias para a universidade era um desafio [...] [não vivia] exatamente no centro da cidade [...] então demorava cerca de 45 minutos [para chegar à universidade] [...] por vezes demorava 1 hora e meia ou, às vezes, tinha que ir a pé para casa, porque, por causa das bombas, não havia autocarros [...] [nesses casos] demorava três horas ou três horas e meia [a chegar a casa].

Foi quando a bolsa de estudos lhe foi atribuída que Hana conseguiu sair do seu país de origem e terminar o ciclo de estudos, interrompido pela guerra. Por isso, a entrevistada considera que o acesso à educação foi: *“fácil para mim porque estava integrada na APGES que trata do processo, então para mim foi muito simples, muito fácil”*.

Lâmia

Lâmia tem 20 anos, é solteira, cristã convertida e natural da Líbia.

No seu país de origem, era uma estudante, no país de acolhimento encontra-se a fazer uma licenciatura. Juntamente com a mãe chegou a Portugal há seis anos, com o estatuto de refugiada.

Sobre se tinha dificuldades acrescidas na Líbia em razão da pertença de género, indica que

[...] eu não, porque eu era uma criança, então não senti isso. Mas acho que a minha mãe e a minha tia, sim. A minha mãe é ortodontista e professora na universidade, acho que para ela foi muito mais difícil, porque os homens dominam. Então, especialmente na Líbia ou no mundo arabe, acho que para ela sim.

O acesso à educação também auxiliou Lâmia no processo de integração, em várias dimensões. Por um lado, trata-se de um lugar de encontros, propício aos contactos sociais e à concretização de laços de amizades, que a própria considera um apoio muito importante. Por outro, Lâmia sente a convicção de que está a seguir um caminho que permitirá continuar o legado da tia: *“Eu agora estou a estudar ciência política e vou entrar em Direito depois. Para continuar o que ela [a tia] talvez queria para mim. E isso ajuda muito”*. Além disso, a prossecução de estudos superiores permitirá a Lâmia, à partida, conseguir um emprego mais qualificado no futuro.

É ainda se salientar o interesse que a participante revela pela vida cívica e política em Portugal, demonstrando familiarização com o sistema político e vontade de participar nos diversos atos eleitorais: *“eu gostava de votar agora, no dia 30 [eleições legislativas de janeiro 2022], mas aqueles que não são portugueses não podem votar nesta eleição, só nas*

autárquicas. [...] Eu estou a aprender mais sobre os partidos aqui, mas é muito confuso". Lâmia revela, ainda, que em Portugal começou a praticar Taekwondo.

Raissa

Raissa tem 32 anos, é solteira e sem filhos, é atea e nasceu na Síria. Na sua terra natal, teve de interromper os seus estudos na área das Ciências, no ensino superior, devido ao cenário de guerra que se instalou naquele país. Durante o ano de 2018, chegou a Portugal ao abrigo da APGES, que lhe concedeu uma bolsa para retomar os seus estudos.

Além dos problemas e dificuldades decorrentes do contexto bélico, de um modo geral transversais a todos os cidadãos e cidadãs, Raissa revela que se sentia discriminada enquanto mulher,

[...] todos os dias. [...] Onde eu trabalhava, na empresa médica, o escritório era muito próximo da minha cidade, mas esta localidade era muito diferente em termos de cultura. Na minha cidade eram muito liberais e naquela cidade as pessoas eram muito religiosas e muito focadas na religião e não aceitavam o facto de que eu era uma jovem mulher a trabalhar num cargo mais elevado que muitos homens [...] eu tive que dizer não a muitas coisas que eles queriam que eu aceitasse. [...] Eles não aceitavam o facto de que eu não usava lenço [islâmico], então tornou-se muito difícil, a certa altura, eles queriam que eu mudasse a minha forma de vestir, foi muito mau". Raissa considera que as alterações decorrentes da migração foram benéficas: "muito positivas, eu não estava muito bem, não era feliz nos meus empregos, mas precisava de trabalhar. Não havia segurança.

No país de acolhimento sente que há uma maior liberdade e igualdade:

[...] eu tenho muitos mais direitos aqui do que eu tinha na Síria e sou totalmente livre. Sinto que sou igual a toda a gente e que tenho uma voz. [...] antes aceitei coisas, porque não podia dizer uma palavra sobre isso, mas agora sei que tenho direitos.

Foi em virtude da atribuição de bolsa para terminar os estudos, interrompidos pela guerra no país origem, por parte da APGES, que Raissa pôde viajar para Portugal e ter, automaticamente, o acesso ao segundo ciclo de estudos no ensino superior. A entrevistada avalia a educação em Portugal como: "*muito boa, fiquei surpreendida*". Assinala ainda que

a frequência no mestrado lhe ofereceu conhecimentos que, na sua opinião, irá utilizar no futuro como profissional.

Zaya

Zaya nasceu na Síria, tem 31 anos, é muçulmana, solteira e sem filhos. Na sua terra natal, viu-se obrigada a cessar os seus estudos em Engenharia Informática, no ensino superior, por conta dos graves conflitos sentidos no país. Há seis anos, veio para Portugal sobre a alçada da APGES, que lhe atribuiu uma bolsa para retomar os seus estudos.

Zaya também se deparou com alguns obstáculos decorrentes do facto de ser mulher:

Quando eu fui para a Universidade, tive algumas dificuldades, mas não posso dizer discriminação, eu não posso dizer isso. Senti isso [discriminação], quando comecei a trabalhar, porque a cidade onde eu trabalhava era muito mais religiosa do que minha cidade natal. E, ainda me lembro de, algumas vezes, receber comentários ou de pessoas a olhar-me de forma diferente, porque eu não usava o hijab [...] por exemplo, eu tive que mudar a maneira de me vestir, quando ia trabalhar, apenas para me encaixar na comunidade. Embora eu estivesse a trabalhar numa universidade, a área em redor não era aberta [...] quando eu estava a trabalhar, trabalhei lá por um ano, ouvi alguns comentários, de algumas pessoas, apenas porque sou mulher e não usava hijab. Algumas pessoas sentiam-se superiores a nós porque, de certa forma, não somos tão bons quanto eles porque eles são religiosos, eles têm mais fé [...] na minha cidade natal as coisas eram melhores, crescer era bom, mas ainda assim existiam algumas diferenças, por exemplo, nós [meninos e meninas] tínhamos escolas diferentes e os rapazes estavam sempre a vir à escola das meninas. Então tu sentes que eles têm um pouco mais de liberdade do que nós [...].

Para mudar de vida começou a procurar e a candidatar-se a bolsas de estudo, até que viu a sua candidatura aceite pela APGES:

Eu estava à procura de qualquer oportunidade para sair. Sabia que era difícil ficar lá pessoal e profissionalmente, não podia fazer mestrado [...] estava a trabalhar na minha área, mas as circunstâncias do trabalho não eram muito confortáveis e então eu estava à procura de qualquer oportunidade, qualquer bolsa de estudos. Eu sabia que meu caminho seria uma bolsa, porque eu não me podia dar ao luxo de ir embora de outra maneira [...] Deixei literalmente tudo para trás. Foi uma decisão que eu tive que tomar, ou sair ou ficar, eu precisava de mudar. Eu não estava muito feliz e não aceitava a realidade lá, nem a nível pessoal, porque eu sabia que não era a vida que eu queria para mim. Provavelmente se eu ainda estivesse lá, eu ainda estaria a trabalhar, tinha a minha casa, agora provavelmente eu estaria casada, eu não sei, mas não era aquilo que eu queria para mim. Nós temos limitações lá porque somos mulheres, em termos de

relacionamentos, não é fácil lá. As pessoas assumem que tu tens que ficar e casar e ter filhos, mas não era isso que eu queria para mim. Naquela época eu queria ter mais liberdade, eu queria ter mais experiências, antes de tomar a decisão de me casar e isso foi uma das coisas que me fez sentir que não me encaixava lá. Eu era diferente, digamos. Eu sempre senti que precisava de ter mais liberdade para experimentar essas coisas antes de me decidir. Não posso casar com o primeiro homem que aparece à porta e sim, essa era uma das coisas que eu realmente queria abandonar. Eu não aceitei essa diferença entre homem e mulher. Eles dão muita importância a se uma mulher é virgem ou não, isso nunca foi importante para mim, mas também era algo sobre o qual eu nunca poderia falar. Então sim, eu queria sair. Eu só queria sair, eu queria poder ser capaz de me construir numa comunidade diferente [...] Eu sabia que mudar-me, mudaria totalmente a minha vida e, então, eu mudaria a vida dele [do irmão] [...] eu sabia que era uma decisão que mudaria tudo.

Para Zaya, o acesso à educação foi facilitado por conta da bolsa de estudos que lhe foi atribuída pela APGES:

[...] a educação também foi fácil para mim, porque eu tinha a bolsa que era responsável por tudo, eu não tive que pagar [...] o acesso à educação foi fácil com a bolsa de estudos, especificamente até em termos da aprendizagem do português, tivemos apoio no instituto e até a universidade oferecia aulas para aprender português a estudantes estrangeiros.

Sandra

Sandra tem 23 anos, é solteira, sem filhos, é muçulmana e veio da Síria. Em 2018, na sequência de ver aprovada a sua candidatura a uma bolsa para estudantes sírios em situação de emergência, da APGES, veio para Portugal, com o intuito de prosseguir os estudos superiores.

A par de privações de bens essenciais, Sandra revela que existem questões de género que limitam o empoderamento da mulher na Síria. Recorda, especificamente, as exigências em relação ao vestuário na sua cidade natal e a dificuldade de prossecução de uma carreira profissional:

“não me senti discriminada por atos, mas pelo que as pessoas falam [...] por exemplo, às vezes, há gente que diz - és mulher e tal, o mais importante para ti é casar e ter filhos, a tua profissão não é muito importante. Estas coisas são negativas, não dão motivação e sentimos que estamos a fazer isso [estudar] e, provavelmente, não vamos beneficiar daquela licenciatura que estamos a fazer. [...] A minha cidade especialmente é mais reservada e as pessoas lá são mais reservadas. Acho que a nível de vestuário não há muita liberdade. Eu dificilmente encontro uma mulher que não utiliza lenço ou que está a andar de roupa normal,

com uma camisola curtinha, por exemplo, e umas calças. Acho que neste sentido deveria haver mais liberdade, andar na rua como quisermos”.

Apesar de se **sentir bem integrada e considerar** que em Portugal não sofreu discriminação baseada no género, descreve experiências de hostilidade que foram desde vulgos olhares a um incidente grave que a marcou profundamente *“Houve uma situação de discriminação muito grande [...] eu fiquei numa situação em que me acusaram de uma coisa que eu não fiz e era muito estranho e sem nenhuma evidência e era uma situação de discriminação”*. Foi após esse incidente que tomou a decisão de alterar a forma como se apresenta, recorrendo a alterações do vestuário que preferiu não especificar.

Para Sandra, a mulher migrante tem que superar mais desafios do que o homem, principalmente pela forma como se veste: *“em qualquer país, a vida das mulheres é sempre mais difícil do que a dos homens, porque o vestuário da mulher vai ser influenciado pela comunidade, sempre”*.

Não obstante todas as adversidades e desafios que enfrentou, a entrevistada afirma que se percebe como uma mulher autónoma em Portugal, algo que considera positivo: *“acho que estar independente, viver sozinha, ter a responsabilidade de todos os aspetos da minha vida é uma experiência muito positiva para qualquer pessoa”*.

O acesso de Sandra ao ensino superior foi facilitado pela APGES, uma oportunidade que considera *“não se pode perder”*. Todavia, a entrevistada parece compreender que, para refugiados não envolvidos neste tipo de programas, o acesso à educação pode ser mais complexo, *“na APGES dão muitas oportunidades a alunos refugiados que estão a viver aqui, em Portugal, para entrarem na universidade. Eu conheci uma pessoa que estava lá, refugiada, depois entrou na Universidade Católica em Lisboa. Acho muito bem. E acho que muita gente precisa destas oportunidades, porque se não vai ser difícil”*.

A entrevistada afirma que atualmente está envolvida em diversas atividades da vida académica. Além disso, Sandra acrescenta que em Portugal vai ao ginásio.

Maryam

Maryam nasceu na Síria, tem 24 anos, é solteira, sem filhos, e é muçulmana. Em 2018, Maryam chegou a Portugal com o intuito de terminar os seus estudos superiores. A APGES foi essencial nesta deslocação, tendo em conta que atribuiu uma bolsa de estudos à entrevistada e a auxiliou no processo migratório.

Na sua própria perceção não é fácil ser mulher na Síria, sobretudo pela opressão e controlo masculino:

Sim, na Síria, em geral, é difícil ser mulher. Na minha cidade em particular há aquele controlo dos homens. No geral, muitos homens, até por exemplo no caminho, eles acham que têm o direito de, por exemplo, falar contigo mal, se acharem, por exemplo, que o teu vestuário não é adequado. O vestuário é muito normal, não é, por exemplo, uma coisa muito exposta ou assim. Mas se eles acharem que não é apropriado, sim. Alguns homens podem falar e, em geral, sim, há controlo dos homens, em particular na minha cidade.

Também Maryam passou por um episódio de discriminação e optou, a dada altura, por alterar o vestuário:

Não, não por ser mulher. Mas por ser diferente sim, por causa do vestuário [...] a principal coisa é o vestuário. Porque todas as pessoas a todo o tempo estão a olhar para nós ou para mim. Eles sabem que somos migrantes e pronto, se calhar há pessoas que não querem ser antipáticas, mas é óbvio que as pessoas olham para mim, de uma maneira diferente, por causa do meu vestuário.

O facto de estar a estudar na universidade é perspectivado por Maryam como um recurso integrador,

Aprender a língua claro e tentar ser produtiva na Universidade. Em geral, mas também na Universidade era muito importante [para se sentir integrada]”. Maryam reforça a ideia de que o sucesso académico é muito importante no processo de integração, inclusive na forma como a mulher migrante é percecionada pela sociedade: “Quando nós [Maryam e a irmã] começamos a passar os exames a fazer as coisas bem, as pessoas mudaram um bocadinho a ideia. Porque as pessoas têm uma ideia que as mulheres com lenço e assim, são fracas e não são produtivas e assim. Mas pronto, quando conseguimos fazer as coisas, as pessoas aceitaram-nos melhor. Sim, começamos a ter mais amigos e os professores ajudaram e sim. Eram muito simpáticos.

Refira-se ainda que, relativamente ao acesso à educação, a entrevistada viu o seu processo facilitado, já que a bolsa atribuída pela APGES encarrega-se da questão:

a APGES providenciou-me esta oportunidade e não fiz as coisas. Eu mandei só os documentos para a APGES e eles ajudaram e deram-me a oportunidade [...] Não tenho muita experiência na realidade, porque pronto, a APGES disse-me - esta vai ser a tua universidade e começa a estudar.

Ressalte-se que a entrevistada se considera mais ativa no país de acolhimento

[...] aqui eu comecei a fazer mais coisas. Na Síria não fazia muitas coisas, só estudar e algumas vezes ver algumas amigas [...] agora estou a participar nas jornadas de Medicina. Há possibilidade, pronto quem quiser pode fazer, mas algumas vezes, pronto, eu fico preguiçosa, não faço muitas atividades e também não tenho muito tempo, porque aqui eu vivo sozinha [sem os pais], tenho mais responsabilidades do que tive na Síria. Tento fazer mais coisas, independentemente do meu estudo na Universidade”. Maryam ainda não pode exercer o direito de voto, mas gostaria de o poder fazer: “eu gostaria, quer dizer, ser portuguesa, de ter oportunidade de votar. Eu gostaria de votar aqui. Eu acho que a minha voz vai contar”.

Discussão de Resultados

O acesso à educação e ao emprego traz consequências benéficas no processo de integração da pessoa migrante, carregando repercussões nas dimensões sociais e laborais, bem como, no que diz respeito à saúde física e psíquica (RAMOS, 2004, 2008, 2009). Por outro lado, quando esse direito é negado produz consequências negativas no desenvolvimento e inclusão da pessoa migrante (RAMOS, 2004). Ademais, a privação do acesso à educação das mulheres migrantes resulta numa dificuldade acrescida na obtenção de emprego qualificado contribuindo para o cancelamento da identidade profissional (RAMOS, 2010, 2020; ALMEIDA, 2021).

Saliente-se ainda que a participação mais igualitária na sociedade contribui para a coesão social e o bem-estar, mas também para a promoção dos direitos e da cidadania (RAMOS, 2010a).

No que concerne ao acesso à educação, a principal adversidade relatada diz respeito a dificuldades no reconhecimento de diploma e certificação de equivalência académica que, conseqüentemente, se traduz na impossibilidade de acesso ao emprego qualificado. Esta

dificuldade é sentida por Nuria, que, até à data da entrevista, não obteve o reconhecimento do seu diploma iraquiano em medicina. Tal situação impede a entrevistada de ingressar no ensino superior e concluir as equivalências necessárias e exigidas em Portugal para poder exercer medicina.

Lâmia chegou a Portugal numa idade muito jovem, mais concretamente dez anos, tendo sido rapidamente integrada no sistema de ensino português.

As restantes sete entrevistadas viajaram para Portugal após lhes serem atribuídas bolsas de estudo, para estudantes sírios em situação de emergência, e, por esse motivo, não se depararam com obstáculos no acesso à educação.

Com efeito, Djamilia, Hana, Safira, Raissa, Zaya, Maryam e Sandra, tiveram o seu processo de entrada em Portugal e na Universidade facilitado por via da APGES. Estas participantes da investigação revelam que lhes foi possibilitado sair da Síria e retomar os seus estudos interrompidos pelo conflito, graças à obtenção da bolsa de estudos, por parte desta instituição, e identificam este elemento como um fator protetor preponderante no seu processo de integração, desenvolvimento, autonomia e empoderamento.

Os testemunhos reunidos nesta investigação vão de encontro ao consenso científico do estabelecimento do acesso à educação como um fator protetor, com influência no processo de integração e enquanto indicador mensurável de integração e desenvolvimento humano e social (RAMOS, 2004; ALMEIDA, 2021).

Considerando que oito das nove entrevistadas apontaram o acesso à educação como um fator protetor, e que o caso de Nuria está de momento suspenso por detalhes burocráticos, conclui-se que se trata de um fator protetor fundamental no processo de integração, desenvolvimento, autonomia, igualdade de género e empoderamento.

Com base nos seus relatos, entende-se que para a maioria das participantes, a migração constitui uma oportunidade de continuidade dos estudos, de empoderamento e de alteração de papéis de género. De facto, algumas das entrevistadas manifestaram sentir

desigualdades sociais baseadas no gênero nos seus países de origem, bem como a vontade de romper com os padrões e costumes mais tradicionais. Tal é visível, principalmente, nas narrativas de Djamila, Hana, Zaya e Raissa, que expõem planos de vida sustentados na sociedade de acolhimento, substancialmente desviados do modelo tradicional feminino, desafiando preconceitos relacionados com identidade e gênero patentes nos seus países de nascença. Lâmia situa-se igualmente neste paradigma, sendo, no entanto, a sua percepção baseada na observação da experiência da mãe e da tia, já que esta entrevistada era muito jovem quando saiu da Líbia.

Maryam e a Sandra, apesar de apontarem também preconceitos e atitudes discriminatórias no país de origem, baseados no gênero, em Portugal experimentaram episódios de discriminação instigados em razão da identidade religiosa e étnico-cultural. As entrevistadas relataram que esses episódios as levaram a proceder a alterações de vestuário. Em termos identitários trata-se de uma decisão que se associa a um maior risco de vulnerabilidade psíquica. Aqui, evidencia-se um conflito identitário decorrente da opção de rutura com símbolos que sempre fizeram, durante as suas vidas, parte da sua identidade e autoafirmação. Por outro lado, as duas jovens revelam extrema maturidade, capacidade de resiliência e esforço de adaptação ao tomar essa decisão que, acreditam, auxiliou a integração na sociedade. Revelam ainda que em Portugal são mais ativas, fazem mais coisas e estão mais envolvidas na vida académica, cívica e política do que na Síria.

Para a entrevistada Nuria, a migração não teve um impacto significativo na sua vida no que diz respeito a questões de gênero e de empoderamento, pois, segundo a própria, já no Iraque se sentia uma mulher autónoma e empoderada. Concebe-se que, possivelmente, essa percepção se prende com a sua condição familiar, socioeconómica, académica e profissional no seu país de origem.

Apesar de ter conseguido prosseguir os seus estudos, Safira é a que relata um maior constrangimento na adaptação à sociedade acolhedora. Com base no seu testemunho, constata-se, em parte, um reforço do papel tradicional da mulher, eventualmente pela percepção de ameaça à preservação dos seus padrões religiosos e culturais. De facto, denota-se a presença de conflito identitário, associado a sintomas depressivos e pós-

traumáticos, assim como o sentimento de divisão entre duas culturas com valores muito diferentes, difíceis de compreender e integrar.

Com base na análise dos relatos, constata-se que as entrevistadas demonstram diferentes formas e níveis de envolvimento na sociedade de acolhimento. Notavelmente, algumas mulheres atribuem um significado especial à sua participação cívica e política em Portugal, nomeadamente Lâmia, Maryam e Sandra.

Lâmia emerge como uma participante significativamente envolvida na vida social e cívica, demonstrando um conhecimento sólido sobre seus direitos no contexto político português. Esta participante menciona inclusive o seu papel como eleitora em eleições locais, e demonstra vontade em participar nos outros processos eleitorais, assim que seja elegível para o efeito.

Por sua vez, Maryam e Sandra relatam envolvimento cívico a nível local, principalmente através de movimentos associativos ligados à faculdade. Ambas expressam o desejo de participar ativamente nos processos eleitorais em Portugal, enfatizando a importância desses momentos como oportunidades para que as suas opiniões sejam consideradas.

Estes testemunhos revelam um comprometimento significativo por parte destas mulheres em participar na vida cívica e política do seu país de acolhimento. As suas aspirações de participação ativa e o seu entendimento dos processos políticos demonstram a importância da inclusão e do envolvimento destes grupos na construção de sociedades mais justas e igualitárias.

A migração foi para todas as entrevistadas, à exceção de Núria que já era formada em Medicina, decisiva para a continuidade e conclusão dos estudos, assim como, à exceção de Safira, para a alteração de papéis de género, a emancipação cívica e política, o acesso a emprego qualificado e o aumento do grau de autonomia e poder de decisão.

Considerações finais

Duas entrevistadas entraram em Portugal com o estatuto de refugiadas, sete com a bolsa de estudante em situação de emergência por razões humanitárias, da APGES. Fica patente nas entrevistas que estas bolsas foram cruciais para as sete mulheres conseguirem sair do país em conflito de um modo seguro e prosseguir os seus estudos.

Neste sentido, há a afirmar que programas como o da APGES devem ser estimulados e amplamente apoiados, já que oferecem uma deslocação segura a estas mulheres, assim como, a oportunidade de continuar os estudos, fornecendo, simultaneamente, maior grau de autonomia, estabilidade e esperança para o futuro, figurando-se, muitas vezes, a única alternativa.

O objetivo 4 da Agenda 2030 que procura assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos é fundamental para o desenvolvimento sustentável, pois reconhece a educação como um catalisador para a igualdade e o empoderamento. Iniciativas como a da APGES, ao oferecerem oportunidades educacionais a estudantes em mobilidade forçada, estão ativamente envolvidas na realização deste objetivo.

A migração forçada **coloca** vários desafios para os envolvidos, levando, entre outras consequências, a interrupções significativas na educação. Ao restaurar o acesso à educação para estudantes em emergência por razões humanitárias, não se colmata apenas a lacuna educacional, mas também **se promove a autonomia e a resiliência** desses indivíduos e beneficia-se as suas comunidades. A educação oferece um sentido de normalidade, estabilidade e de esperança no futuro, no contexto caótico que é o da migração forçada. Além disso, o investimento na educação de migrantes forçados contribui para a formação de líderes e construtores do futuro dos países devastados pela guerra. Esses e essas estudantes, se retornarem ao seu país de origem ou contribuirão para a diáspora, levarão consigo conhecimentos e habilidades que serão essenciais para a reconstrução, a estabilidade e a prosperidade dos países.

O objetivo número 5 da Agenda 2030 reconhece a necessidade de empoderar mulheres e meninas e eliminar as desigualdades de género. No contexto da migração forçada, as mulheres e meninas frequentemente enfrentam desafios adicionais, incluindo riscos de violência de género e um acesso limitado à educação, sobretudo quando são originárias de países e famílias conservadoras. Ao criarem-se oportunidades educacionais para mulheres e meninas em situação de migração forçada estar-se-á a desafiar ativamente as normas de género prejudiciais ao empoderamento feminino.

Além disso, a educação é um instrumento de transformação social capaz de **contribuir para** o empoderamento das mulheres, oferecendo não apenas habilidades práticas, mas também confiança e capacidade de liderança, preparando-as para desempenhar papéis ativos na sociedade e na reconstrução das suas comunidades.

Relativamente à vida em Portugal, as participantes manifestam a existência de uma maior liberdade (particularmente quanto ao vestuário, relações sociais, à participação cívica e política, aos estudos e à escolha e exercício da profissão), constatando-se uma alteração de papéis de género que instiga maior independência e autonomia. Apenas Safira evidencia um certo grau de reforço do papel tradicional da mulher, verificando-se um maior *stress* de aculturação. No testemunho de Zaya é inequívoco que desigualdades de género e prossecução de empoderamento motivaram a partida. A esse propósito, verifica-se que os motivos que suscitaram a migração forçada são diversos, no entanto, todos os relatos evidenciam as dificuldades para a continuidade dos estudos e/ou das atividades profissionais, acompanhados da predominância de sentimentos relacionados com medo, incerteza, ansiedade e *stress*, desencadeados por exposição à violência, ameaças diretas e/ou indiretas à vida e insegurança.

A privação do acesso à educação pode limitar as oportunidades das mulheres e meninas, bem como perpetuar desigualdades de género. As mulheres e meninas que recebem uma educação de qualidade são mais capazes de exercer os seus direitos, participar mais plenamente na vida familiar, na vida cívica, política e económica das suas comunidades e de se protegerem a elas, bem como aos seus filhos da violência e discriminação de género. A educação de qualidade também é um meio essencial para promover a autonomia e o

empoderamento das mulheres e meninas nos diversos setores das suas vidas, seja a nível pessoal como profissional e no âmbito privado e coletivo.

Referências

AGUIAR, M. M. A construção das hierarquias sociais: Classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 36/37, ed. 20, p. 83-88, 2007. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/AGUIAR-MARCIO.Aconstrucaodashierarquiasociaisclasse-raca-generoeeticidade.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

ALMEIDA, S. **Políticas, instituições e percursos migratórios de mulheres e meninas refugiadas em Portugal e na Dinamarca**. Lisboa: Alto Comissariado Para As Migrações, I. P. (ACM, I.P.), 2021. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/Tese+54.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

AMÂNCIO, L. O gênero no discurso das ciências sociais. **Análise Social**, v. 38, ed. 168, p. 687-714, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/18123>. Acesso em: 15 maio 2023.

ASSOCIAÇÃO PLATAFORMA GLOBAL PARA ESTUDANTES SÍRIOS. **The global platform at a glance**. Disponível em: <https://globalplatformforsyrianstudents.org/index.php/the-network>. Acesso em: 15 maio 2023.

BARROS, J. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, v. 40, ed. 175, p. 345-366, 2005. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218709941G9oFF7ya2Ux18EW0.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

CALVINHO, M.; RAMOS, N. Violência conjugal contra a mulher, saúde e gênero: contributos para melhorar as práticas profissionais e as políticas de prevenção da violência. **Revista Ambivalências** - UFS, v. 2, ed. 3, p. 42-69, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3302>. Acesso em: 15 maio 2023.

CRESWELL, J. Research design: **Qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. Lincoln: University of Nebraska, 2014.

DECRETO-LEI Nº 27/2008 de 30 de junho da Assembleia da República. **Diário da República**: I Série nº 124, 2008, pp. 4003-4018. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/27-2008-456263>. Acesso em: 15 maio 2023.

ENNES, M.; GOES, A.; MENESES, C. (Orgs.). **Migrações internacionais sob múltiplas perspectivas**. Aracaju: Criação Editora, 2021.

FISHER, I. **A trabalhadora rural: Conscientização política e social na empresa agrícola moderna**. Pernambuco: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2000.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FUNDAÇÃO “LA CAIXA”. Bolsas de estudos superiores para estudantes sírios. Disponível em: <https://fundacaolacaixa.pt/pt/programas-sociais/cooperacao-internacional/bolsas-de-estudos-superiores-para-estudantes-sirios>. Acesso em: 15 maio 2023.

MACK, N. et al. **Qualitative research methods: A data collector’s field guide**. North Carolina: Family Health International, 2005.

MEAD, M. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. New York: William Morrow, 1935.

POLO, P. **O acesso das mulheres à educação e a igualdade de direitos de gênero**. Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5346/Pri-scila%20Polo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAMOS, M. C. Migrações e gênero – trabalho, empreendedorismo e discriminações. Em **Anais eletrônicos do 9º seminário internacional fazendo gênero: Diásporas, diversidades, deslocamento**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, p. 1-9.

RAMOS, M. C. Mobilidade humana internacional, políticas migratórias e direitos humanos: Avanços e recuos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, ed. 1, p. 405-421, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v24n1p405-421>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAMOS, N. **Psicologia Clínica e da Saúde**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

RAMOS, N. **Saúde, migração e interculturalidade. Perspectivas teóricas e práticas**. João Pessoa: EDUFPB, 2008.

RAMOS, N. Saúde, migração e direitos humanos. **Mudanças: Psicologia da saúde**, v. 17, ed. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3127>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAMOS, N. Gênero e migração - Questionando dinâmicas, vulnerabilidades e políticas de integração e saúde da mulher migrante. Em: **Anais eletrônicos do 9º seminário internacional fazendo gênero: Diásporas, diversidades, deslocamentos**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010b, p. 1-9. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5843>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAMOS, N. **Desafios globais contemporâneos da comunicação e da saúde das populações migrantes e refugiados**. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la*

Comunicación, ALAIC, São Paulo, v. 19, n. 35, 2020b, p.38-49. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10554>

RAMOS, N.; DIAS, M. Migrações contemporâneas e feminização: Impactos e desafios para as políticas públicas e para a integração nas cidades. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 456-473, 2020c. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10096>. Acesso em: 15 maio 2023.

SAMPAIO, C. **Mulheres e migrações forçadas em Portugal: Adaptação, resiliência e integração social**. Lisboa: Alto Comissariado Para As Migrações, I. P. (ACM, I.P.), 2023. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/Tese+OM+57.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

Recebido: 15.05.2023
Aprovado: 30.06.2023



REFLEXÕES SOBRE A POBREZA MENSTRUAL DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA


REFLECTIONS ON THE MENSTRUAL POVERTY OF STUDENTS IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

REFLEXIONES SOBRE LA POBREZA MENSTRUAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA

Gabriela Bieger Reyes¹

Denise Regina Quaresma da Silva²

Hildegard Suzana Jung³

 10.21665/2318-3888.v11n21p40-60

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a pobreza menstrual entre jovens em idade escolar e se justifica pela importância de jogar luzes sobre este tema bastante invisibilizado, na busca por condições menstruais dignas para jovens estudantes através do acesso às informações corretas sobre seus corpos. Trata-se de um estudo de cunho teórico, qualitativo, cujo aporte teórico advém dos Estudos de Gênero e da obra freireana e dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 - Educação de Qualidade e 5 - Igualdade de Gênero, bem como a apresentação da temática menstruação no currículo escolar brasileiro, além de identificação de discussões na área das políticas públicas de combate à pobreza menstrual. Relacionando os achados com os elementos presentes na obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e intersecções com os ODS, concluímos que a falta de informações precisas sobre a menstruação afeta significativamente a dignidade dos jovens estudantes. Além disso, há lacunas na inclusão da educação menstrual no currículo escolar brasileiro, o que ressalta o papel fundamental da educação básica na promoção da igualdade de gênero e na garantia de uma educação de qualidade. Garantir a dignidade menstrual de jovens em idade escolar não apenas promove a igualdade de gênero, mas também melhora a qualidade da educação. Portanto, é crucial implementar políticas públicas educacionais eficazes para combater a pobreza menstrual, pois isso contribui para o alcance dos ODS 4 e 5, criando um ambiente educacional equitativo para todas e todos.

Palavras-chave: Educação Básica. ODS. Gênero. Pobreza Menstrual. Formação de Professores.

¹ Licenciada em História (FEEVALE). Mestranda em Educação (Universidade La Salle Canoas). E-mail: profgabriellareyes@gmail.com.

² Pós Doutora em Estudos de Gênero pela UCES (2011). Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano Universidade La Salle Canoas. E-mail: denise.silva@unilasalle.edu.br.

³ Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade La Salle Canoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

ABSTRACT

This study aims to reflect on menstrual poverty among young school-age individuals and is justified by the importance of shedding light on this largely overlooked topic in the pursuit of dignified menstrual conditions for young students through access to accurate information about their bodies. It is a theoretical and qualitative study, with theoretical contributions from Gender Studies, Freirean works, and Sustainable Development Goals (SDGs) 4 - Quality Education and 5 - Gender Equality. Additionally, it addresses the inclusion of menstruation as a topic in the Brazilian school curriculum and identifies discussions in the field of public policies to combat menstrual poverty. By relating the findings to elements present in Paulo Freire's work 'Pedagogy of the Oppressed' and intersections with the SDGs, we conclude that the lack of accurate information about menstruation significantly affects the dignity of young students. Furthermore, there are gaps in the inclusion of menstrual education in the Brazilian school curriculum, emphasizing the crucial role of basic education in promoting gender equality and ensuring quality education. Ensuring menstrual dignity for young school-age individuals not only promotes gender equality but also enhances the quality of education. Therefore, it is crucial to implement effective educational public policies to combat menstrual poverty, as this contributes to the achievement of SDGs 4 and 5, creating an equitable educational environment for all.

Keywords: Basic Education. SDGs. Gender. Menstrual Poverty. Teacher Training.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la pobreza menstrual entre jóvenes en edad escolar y se justifica por la importancia de arrojar luz sobre este tema que suele ser bastante invisibilizado, en la búsqueda de condiciones menstruales dignas para jóvenes estudiantes a través del acceso a información precisa sobre sus cuerpos. Se trata de un estudio de carácter teórico y cualitativo, con contribuciones teóricas provenientes de los Estudios de Género, la obra de Paulo Freire y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 - Educación de Calidad y 5 - Igualdad de Género. Además, aborda la inclusión del tema de la menstruación en el currículo escolar brasileño e identifica discusiones en el ámbito de las políticas públicas para combatir la pobreza menstrual. Al relacionar los hallazgos con los elementos presentes en la obra 'Pedagogía del Oprimido' de Paulo Freire y las intersecciones con los ODS, concluimos que la falta de información precisa sobre la menstruación afecta significativamente la dignidad de los jóvenes estudiantes. Además, existen lagunas en la inclusión de la educación menstrual en el currículo escolar brasileño, lo que resalta el papel fundamental de la educación básica en la promoción de la igualdad de género y en garantizar una educación de calidad. Asegurar la dignidad menstrual de los jóvenes en edad escolar no solo promueve la igualdad de género, sino que también mejora la calidad de la educación. Por lo tanto, es crucial implementar políticas públicas educativas efectivas para combatir la pobreza menstrual, ya que esto contribuye al logro de los ODS 4 y 5, creando un entorno educativo equitativo para todas y todos.

Palabras clave: Educación Básica. ODS. Género. Pobreza Menstrual. Formación de Docentes.

Introdução

No ano de 2015 a Organização das Nações Unidas lançou a Agenda 2030, um plano de ação em busca da paz e da liberdade através do desenvolvimento sustentável de pessoas e nações. Como proposta para atingir tal meta, foram definidos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) que, nos próximos quinze anos deverão guiar ações

para o combate à pobreza em todas as suas formas e concretizar direitos humanos para todos, independente de gênero, raça ou condição social

O objetivo deste estudo é refletir sobre a pobreza menstrual entre jovens em idade escolar com um enfoque qualitativo, que tem aporte teórico baseado nos estudos de gênero e na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), além do relatório publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2021, bem como na legislação brasileira vigente no ano de 2023. O estudo também explora a relação entre os ODS e a pobreza menstrual, destacando sua relevância na agenda global de desenvolvimento sustentável.

A presença das discussões de gênero e sexualidade no contexto escolar geram uma série de questionamentos e discursos, que muitas vezes não possuem nenhum embasamento teórico, somente repetem de forma automática frases de efeito e senso comum, principalmente por setores conservadores da sociedade. Esse tipo de discurso mitifica e estigmatiza tudo aquilo que não segue o padrão heteronormativo, além de apagar discussões relevantes e naturais sobre o corpo humano, como os ciclos menstruais. Dessa forma, considera-se a pobreza menstrual enquanto um dos problemas que obstrui o caminho pela igualdade de gênero

Procura-se olhar para a pobreza menstrual sob a perspectiva da luta pela garantia dos direitos humanos para jovens estudantes que são oprimidas pela privação de sua dignidade menstrual pelo currículo escolar. Isso dificulta o acesso à informação e ao debate sobre a natureza desses corpos, uma vez que se concebe o currículo escolar enquanto o conjunto de conteúdo a serem ensinados e as relações entre docentes/estudantes/comunidade travadas no meio ambiente escolar. Além disso, a falta de condições sanitárias adequadas em muitas escolas brasileiras agrava ainda mais essa problemática. Dessa forma, a pobreza menstrual pode ser interpretada como privação dos direitos básicos, afetando principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade, tanto social quanto econômica.

A temática deste estudo surge no contexto das discussões sobre o dia 28 de maio, considerado o Dia Internacional da Higiene Menstrual (CDNH, 2020) e dos atravessamentos do tema com o cotidiano escolar de jovens estudantes da educação básica, bem como da relação direta do tema com os ODS, que podem ser vistos enquanto um norte para se pensar nos desafios contemporâneos no campo da educação. Essa data suscitou algumas memórias do período escolar referentes ao ciclo menstrual de estudantes no ensino fundamental. Uma das autoras mencionou que pedia aos pais para comprar absorventes de fluxo intenso, pois não havia papel higiênico nos banheiros da escola; fazia isso para evitar a necessidade de trocar de absorventes na escola. Ela também compartilhou que, por volta da sétima série, no início dos anos 2000, a escola reuniu todas as alunas em uma sala privada para discutir um ato de vandalismo ocorrido na escola: uma menina, por não ter papel higiênico, limpou sua menstruação com a mão e limpou sua mão nas paredes do banheiro. A todo momento, conforme as memórias desta autora, a escola reforçou o caráter vândalo de tal ato, sem acolher e sem buscar as condições necessárias para que as estudantes pudessem tratar dignamente de sua higiene menstrual. Foram a partir destas experiências enquanto aluna que menstruava que afloraram a indignação e a vontade de lutar por uma escola mais equânime para estudantes que vivenciam a pobreza menstrual cotidianamente.

É válido destacar que este estudo está inserido nas discussões do Grupo de Pesquisa ComGênero e na construção de um projeto de dissertação do PPG Educação da Unilasalle Canoas, que abordará a temática da pobreza menstrual pelo olhar de estudantes do nono ano do ensino fundamental público de um município do Rio Grande do Sul/RS.

Primeiramente, são apresentados como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se relacionam com a pobreza menstrual entre estudantes da Educação Básica. Isso auxilia no entendimento de como a pobreza menstrual se encaixa nas metas globais de desenvolvimento sustentável. Em seguida, são definidos os conceitos de menstruação e pobreza menstrual. É importante estabelecer essas definições antes de aprofundar as discussões posteriores, para que todos tenham uma compreensão comum dos termos. Por fim, são abordadas considerações específicas sobre como a pobreza menstrual afeta a dignidade das estudantes na Educação Básica. Por meio dessas seções, busca-se oferecer

uma análise abrangente da pobreza menstrual entre estudantes da Educação Básica, destacando sua importância nos ODS e seu impacto na dignidade menstrual no contexto educacional.

1. Intersecções entre os ODS e a pobreza menstrual de estudantes na Educação Básica

Na busca por um mundo melhor para todos as nações e povos a Assembleia Geral das Nações Unidas de 2015 criou a Agenda 2030, importante compromisso social assumido pelo Brasil e outras 193 nações, que agrupa 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que refletem proposições para a paz e prosperidade para todas as camadas das sociedades, a serem desenvolvidas até o ano de 2030. O tema pobreza menstrual possui intersecção com oito ODS: 5 - Igualdade de Gênero; 4 - Educação de Qualidade; 3 - Saúde e bem-estar; 6 - Água potável e saneamento; 12 - Consumo e produção responsável; 8 - Trabalho decente e crescimento econômico; 1 - Erradicação da pobreza; e 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes (ONU, 2023).

No campo do ODS 5 - Igualdade de Gênero, ao olhar para jovens estudantes, busca-se o empoderamento de meninas em relação aos seus corpos. Este empoderamento é uma ferramenta para acabar com a discriminação de gênero, assegurando o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva, além de adotar e fortalecer políticas públicas de promoção da igualdade de gênero. Considera-se a dignidade menstrual enquanto consequência da autonomia corporal feminina, relacionando-a ao indicador 5.6 “[...] assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva” (ONU, 2023) e ao indicador 5.6.1.: “[...] visa medir a proporção de mulheres de 15 a 49 anos que tomam suas próprias decisões conscientes sobre relações sexuais, uso de anticoncepcionais e cuidados de saúde reprodutiva”. (UNFPA, 2021).

A presença de tal marcador é importante pois pela primeira vez foi explorado a dimensão da liberdade ou não de meninas e mulheres sobre a capacidade de fazerem escolhas

próprias sobre sua saúde sexual e reprodutiva, além da autonomia corporal, escolhas estas que somente são plenamente conscientes se há acesso à informações corretas sobre seus corpos.

Tal ação se dá através do ODS 4 - Educação de Qualidade, onde as reflexões deste estudo podem iluminar os caminhos para se pensar uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para estudantes que sofrem com a pobreza menstrual, além da busca pela eliminação de disparidades de gênero na educação. Configura-se enquanto ideia central deste objetivo a promoção da capacitação e empoderamento de alunas como forma de possibilitar que estudantes em situação de vulnerabilidade tenham mais e melhores oportunidades de desenvolvimento (ONU, 2023).

A falha de acesso à informação correta está diretamente ligada ao ODS 3 - Saúde e Bem-Estar, que preconiza assegurar acesso à informação e educação em saúde sexual e reprodutiva, bem como de promover o bem-estar para todas, em todas as idades, como forma de assegurar uma vida saudável, considerada essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas (ONU, 2023)

Como forma de promover o desenvolvimento sustentável, a pobreza menstrual é um tema que também abrange o acesso ao ODS 6 - Água Potável e saneamento, para as condições sanitárias mínimas para a efetividade da higiene menstrual e dignidade humana; bem como ao ODS 12 - Consumo e produção responsável, quando busca-se alternativas que aliem a redução dos custos dos produtos de higiene menstrual e o uso de estratégias e materiais de fácil acesso e de baixo impacto ambiental, como forma de contornar os altos custos dos produtos de higiene menstrual, um dos pilares da pobreza menstrual (ONU, 2023).

A formação básica de meninas visa prepará-las para a vida em sociedade, estando diretamente relacionada com o ODS 8 - Trabalho decente e crescimento econômico, ao considerar que as prepara para o mundo do trabalho, libertando-as de um círculo vicioso de fracasso escolar, baixa qualificação profissional e poucas perspectivas de empregos de

qualidade, quebrando a roda transgeracional de pobreza feminina, diretamente ligada ao ODS 1 - Erradicação da pobreza (ONU, 2023).

Todas as intersecções entre pobreza menstrual e educação presentes nos ODS anteriormente apresentados buscam atender ao ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes, como forma de acabar com violências de gênero e proporcionar uma sociedade mais justa para jovens estudantes brasileiras.

O acesso à informação correta sobre menstruação e pobreza menstrual é um dos meios para se atingir os ODS anteriormente apresentados, pois muitos mitos e tabus sobre o tema impossibilitam o pensamento criativo para a resolução de problemas inerentes à existência da pobreza menstrual. Dessa forma, apresentamos considerações pontuais sobre o ciclo menstrual feminino.

2. Acesso à informação correta - afinal, o que é menstruação?

Conforme Bahia (2021) e UNFPA e UNICEF (2021), a menstruação é um fator biológico presente em corpos do gênero biológico feminino, salvo aqueles com condições de saúde adversas. Ela serve como um indicador de não fecundação ovular ao longo do ciclo menstrual, que normalmente tem uma duração de vinte e oito dias. Durante o período fértil do ciclo menstrual feminino, o revestimento uterino (endométrio) passa por um processo de espessamento, preparando-se para uma possível fecundação. Quando a fecundação não ocorre, o útero contrai-se involuntariamente para eliminar o excesso de tecido endometrial. Nesse processo, alguns vasos sanguíneos podem se romper. A menstruação compreende a mistura do tecido endometrial e do sangue eliminados durante essas contrações uterinas involuntárias, sendo expelidos através do canal vaginal. A duração desse processo pode variar de pessoa para pessoa, geralmente ocorrendo ao longo de um período de três a sete dias (MARQUES; MADEIRA; GAMA, 2022).

Apesar de majoritariamente a menstruação ser definida como questão de mulheres e meninas, também é válido o uso do termo pessoas que menstruam pois, conforme UNFPA e UNICEF (2021), além de meninas e mulheres cisgênero – que se reconhecem no gênero biológico na qual nasceram -, homens transexuais e pessoas não binárias também menstruam. Apesar de englobar vários grupos populacionais, conforme Bahia (2021), nossa abordagem se concentrará nos indivíduos do sexo feminino, visto que representam a maioria significativa das pessoas que experienciam a menstruação.

Sobre as primeiras vivências do ciclo menstrual, é relevante ressaltar que a menarca é a primeira menstruação, indicando o “[...] início da produção hormonal cíclica” (BAHIA, 2021, p.10). Lima *et al* (2014) complementam afirmando que a menarca pode ser considerada um dos marcos mais significativos da vida de uma pessoa, ocorrendo geralmente entre os 12 e 13 anos de idade, período em que as pessoas se encontram em idade escolar. Conforme relatório do UNFPA e UNICEF (2021), em cerca de 90% das pessoas a menarca ocorre entre 11 e 15 anos de idade. Dessa forma, indivíduos que estão cursando o ano indicado para a sua idade passarão entre três e sete anos de sua vida escolar menstruando.

Dentre os efeitos da menstruação no corpo humano, Lima et al. (2014) afirmam que “O período menstrual comumente é acompanhado por uma variedade de sintomas, como a cefaleia, uma condição dolorosa e incapacitante...” (LIMA et al., 2014, p. 257). Além da cefaleia, também conhecida como dor de cabeça, a força das contrações uterinas pode gerar dor abdominal, também chamada de cólica. Esses são alguns dos sintomas mais recorrentes aos quais jovens estudantes estão expostas e que podem interferir em seu rendimento escolar, conforme Marques, Madeira e Gama (2022). “Do ponto de vista da saúde emocional, a falta de boas condições para o cuidado da saúde menstrual pode causar desconforto, insegurança e estresse, além de contribuir para o aumento da discriminação e do estigmatização” (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 14). Esse estresse é ampliado pela irregularidade dos ciclos menstruais durante esta fase de crescimento, o que, segundo Lima (2021), pode resultar em um fluxo inesperado de sangue, manchando o uniforme e tornando as estudantes alvo de bullying e preconceito.

Para além das questões físicas, a forma como a sociedade busca invisibilizar pode causar estresse em jovens estudantes, uma vez que a menstruação

Põe em xeque o bem-estar, desenvolvimento e oportunidades para as meninas, já que elas temem vazamentos, dormem mal, perdem atividades de lazer, deixam de realizar atividades físicas; sofrem ainda com a diminuição da concentração e da produtividade (UNFPA; UNICEF, 2021, p.12).

Ademais, as tentativas de esconder o fato de estar menstruada, de não deixar nenhum colega ou professor perceber por receio de julgamentos sociais também pode ser um elemento estressante presente no cotidiano destas estudantes. É relevante ressaltar que, por conta do estigma que o ato de menstruar possui na sociedade atual, segundo falam Bahia (2021) e UNFPA e UNICEF (2021), este tema muitas vezes é tratado de forma superficial e dismórfico.

A experiência escolar deixa uma marca indelével nos corpos dos estudantes que dela provaram, uma vez que, de forma muito eficaz e sutil, impregna as identidades dos sujeitos através de dispositivos e práticas, tornando-os sujeitos *escolarizados*. Essa marca de identidade é representada na forma como se aprende a olhar o outro e a si mesmo, a ouvir, falar e para quem calar, se desenvolve uma postura física, se identifica o que é bom e decente e a necessidade de rejeitar os indecentes, conforme aponta Louro (2022). Tais práticas podem perpetuar mitos, tabus e estigmas sobre a natureza dos corpos que ali se formam, quando deixam de seguir o padrão masculino aceito socialmente.

Segundo Goffman (1981), o termo estigma provém da cultura grega que utilizava o termo para referir-se a todos os sinais corpóreos que evidenciavam algo excepcional ou maléfico sobre o status moral daquele que o portava. O estigma era aquilo que diferia pejorativamente o estigmatizado da população dita normal.

Apesar do sangue ser considerado elemento sagrado em diversas culturas, representando em si o maná da vida e da morte, o sangue menstrual não possui mesmo prestígio, possuindo o caráter de estigma em nossa sociedade. Ele desperta, conforme Sardenberg (1994), sentimentos de aversão e/ou nojo, podendo causar vergonha e constrangimento à mulher menstruada. A autora afirma que em diversas culturas o sangue menstrual é

caracterizado enquanto agente poluidor, com poderes mágicos maléficos, cujas singularidades negativas estendem-se à mulher menstruada; assim a mera presença do mensturo já é vista como perigo em potencial. Pode-se perceber uma mudança na forma como a sociedade convive com a menstruação à partir da década de 1950, onde:

A menstruação passou, nesse período, de tema privado para público (tornando-se interesse de mercado); o momento, antes tratado fundamentalmente como um marco de “passagem” da infância para a vida adulta, era vinculado, estreita e diretamente, à sexualidade e à capacidade reprodutiva das mulheres; mais tarde, no entanto, com o advento dos absorventes e de outros produtos industrializados e com a medicalização da menstruação, de certa forma, essas questões ficaram secundarizadas e ganharam maior destaque a higiene e a proteção do corpo, a limpeza e a aparência (LOURO, 2022, p. 29).

Dessa forma, o desenvolvimento de produtos de higiene menstrual em massa e suas respectivas campanhas de marketing auxiliaram na secularização e atenuação dos mitos e estigmas relacionados ao tema; todavia ressalta-se que tal impacto não atingiu todas as camadas socioeconômicas das populações que menstruam da mesma forma, deixando de lado aqueles sem capacidade econômica de consumir tais produtos.

UNFPA e UNICEF (2021) ressaltam que o aspecto econômico é um dos principais fatores na definição dos grupos femininos mais afetados pela pobreza menstrual, que incluem mulheres em situação de rua, população carcerária e estudantes da educação básica. Sobre as estudantes, estas não têm controle sobre o orçamento familiar, o que dificulta o acesso à produtos de higiene menstrual, pois um pacote de absorventes pode custar o mesmo que um quilo de alimento, sendo este último uma prioridade para a sobrevivência da família.

Para que se consiga superar tais problemas é necessário possibilitar a troca de experiências em sala de aula, pois é na horizontalidade do processo de ensino/aprendizagem que estigmas são dissolvidos e inovações são concebidas.

3. Pobreza menstrual X Dignidade menstrual na Educação

Na sociedade ocidental contemporânea, a escola emerge como espaço de debate sobre questões sociais, onde se constroem e reproduzem as relações, desiguais ou não, entre os sujeitos, conforme Louro (2022). A autora ressalta que não é válido buscar justificativas para as desigualdades no campo biológico mas, sim, nos arranjos sociais, na forma como as representações de gênero são constituídas em diferentes contextos sociais. Também é válido destacar que, mesmo ao lidar com eventos biológicos como o ciclo menstrual, não se deve considerá-lo como algo preestabelecido, mas sim reconhecer que seus significados são constantemente redefinidos ao longo do tempo, da mesma forma como acontece em todas as discussões relacionadas a gênero e sexualidade. O contexto escolar tem sido moldado em torno da figura masculina, com o homem sendo considerado a referência padrão em todos os discursos legitimados socialmente, onde “Mais uma vez se consagra a ideia que o feminino é um desvio construído a partir do masculino.” (LOURO, 2022, p. 74). Ainda,

Em nossa sociedade a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (LOURO, 2022, p. 18).

Esse padrão é considerado o ponto de referência predominante, tão enraizado na cultura que não requer mais uma identificação explícita. Por outro lado, aqueles que não se conformam com esse padrão, os “outros” sujeitos sociais, são destacados e definidos em relação a essa norma. Em outras palavras, eles são percebidos e rotulados com base em sua diferença em relação a um padrão normativo predominante opressivo, que submete os “outros” a serem constantemente reconhecidos e identificados em relação a uma norma que não reflete a diversidade da sociedade. Consequentemente, por não fazerem parte diretamente do padrão normativo, os ciclos menstruais e a pobreza menstrual são temas tratados de forma coadjuvante nos currículos até então, por não representarem um assunto prioritário na sociedade moldada sob padrões masculinos.

A menstruação é um elemento natural que está presente no cotidiano escolar, de forma implícita e explícita. O início do ciclo menstrual geralmente se dá ao longo da Educação Básica, principalmente no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Este é um dos elementos que marcam a puberdade em meninas, a entrada na adolescência, o início da vida fértil e, muitas vezes, o início também das vivências sexuais. As mudanças nos corpos e nos hábitos podem implicar na capacidade de concentração dessas estudantes, bem como nas relações sociais dentro do cosmos da sala de aula.

Em vigor entre os anos de 1997 e 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), isto é, a forma como os conhecimentos se estruturam e se articulam na comunidade escolar brasileira, compreendiam os estudos sobre gênero e sexualidade enquanto passíveis de elaboração no ambiente escolar. Juntamente com outras áreas, a Orientação Sexual era apresentada enquanto Tema Transversal (PCN, 1997), ou seja, seus conteúdos, incluído a menstruação, poderiam ser desenvolvidos ao longo de todo o currículo, em disciplinas e anos variados, o que possibilitava o ensino sobre o ciclo menstrual para meninas antes que este se iniciasse, preparando-as para as mudanças que enfrentariam então. Todavia no ano de 2017 foi aprovada a terceira versão da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que substituiu os PCNs e deixou uma lacuna sobre as temáticas de gênero no currículo escolar.

Explicitamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a menstruação é um dos temas trabalhados na disciplina de Ciências, unidade temática Vida e Evolução, Objetos de Conhecimento - Mecanismos reprodutivos e Sexualidade, no 8º ano do Ensino Fundamental, conforme as propostas curriculares nacionais vigentes (BNCC, 2018). É necessário destacar que nas discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular as questões referentes às temáticas Gênero e Sexualidade foram suprimidas do texto final, pelo Conselho Nacional de Educação - órgão redator da BNCC - a pedido do Ministério da Educação (TOKARINA, 2017). Dessa forma, tais temáticas foram relegadas ao aspecto biológico discutido ao longo do estudo do aparelho reprodutor feminino. Essa decisão está relacionada a um movimento conservador que tem se manifestado nos últimos anos nas bancadas políticas brasileiras, para as quais as questões relacionadas à busca pela igualdade de gênero são consideradas irrelevantes.

Sobre possibilitar tais discussões em sala de aula, Freire (1987) fala que no campo da educação não existe *falar para* alguém; quem *fala para* não está educando, é necessário *falar com* as estudantes em sala de aula, fomentar o diálogo sobre suas vivências, sobre seus corpos e sobre como as transformações naturais destes interferem na sua vivência escolar. É criar espaços de educação horizontal, não autoritária e opressora, pois educar não é transferir conhecimento, é possibilitar a circulação e transformação desse conhecimento, é conceber que todas as envolvidas são autoras dos saberes que foram ali produzidos. Também é lutar contra uma educação bancária, conceito definido por Freire (1987), que desumaniza, tratando a estudante como objeto e retirando dela o papel de protagonista em sua própria jornada de conhecimento.

Freire (1987) também trabalha com alguns conceitos que auxiliam no entendimento do *não olhar* para a necessidade de dignidade menstrual das estudantes. O autor inicia a obra *Pedagogia do Oprimido* com a seguinte dedicatória: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, lutam” (FREIRE, 1987, p. 12). Quem são esses esfarrapados do mundo no ambiente escolar, senão aquelas privadas da capacidade plena de construir seu conhecimento devido à falta de dignidade para lidar com os ciclos naturais de seus próprios corpos? São as estudantes que, *sobretudo lutam* contra as adversidades que a sociedade lhes impõe, contra a falta de saneamento básico, a falta de poder decisório no orçamento familiar e o alto preço dos produtos de higiene menstrual, além do tabu existente sobre a menstruação. Por ser uma luta contra tão grandes obstáculos e andarem sozinhas, muitas não têm forças para trilhar todo o caminho da educação básica. Acabam por permanecer em ciclos transgeracionais de pobreza, sem conhecimento sobre seus corpos e sem condições para lidar com eles, aumentando cada vez mais a desigualdade de gênero no país (UNFPA e UNICEF, 2021).

Paulo Freire desenvolve suas ideias dentro da concepção de uma pedagogia crítica, que concebe o sentido da pedagogia enquanto meio formador de sujeitos que possam formar conhecimento. E que estes sujeitos, ao se formarem e formarem conhecimento, possam transformar a sociedade que eles habitam (FREIRE, 1987). Dessa forma, o acesso à informações corretas sobre os ciclos naturais que os corpos biologicamente femininos

vivenciam é necessário para que este conhecimento comece a tomar forma e empodere jovens estudantes para lutarem contra as opressões que a sociedade lhes impõe.

Percebe-se que a pobreza menstrual, que emerge quando mulheres não têm condições mínimas para lidarem com sua menstruação de forma digna, pode ser um dos fatores que levam jovens estudantes a abandonarem a educação básica, o que propicia a permanência destas estudantes em círculos transgeracionais de pobreza feminina, aumentando a desigualdade de gênero na sociedade.

O silenciamento e a omissão de discussões sobre a menstruação invisibilizam, conforme UNFPA e UNICEF (2021), um fenômeno fisiológico e recorrente, o que fomenta mitos, tabus e estigmas que impactam de forma global no *status quo* de pessoas que menstruam. "Omitir-se diante desses temas, mesmo que dividam opiniões, é dar oportunidade ao preconceito dentro da própria escola" (FETTER; SILVA, 2022, p. 7). Assim, tabus e estigmas podem restringir a participação de estudantes em atividades físicas, brincadeiras e a convivência com círculos de amizades, atos importantes para o pleno desenvolvimento de competências relevantes para a formação global do ser humano.

Apesar de englobar uma parte significativa da população, a menstruação não é tratada historicamente enquanto tema do campo da educação. No Brasil, a dignidade menstrual é definida como a aptidão de uma pessoa para lidar com a sua menstruação de forma correta, conforme Bahia (2021). Conforme UNFPA e UNICEF (2021), a dignidade menstrual vai de encontro com a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, além da autonomia corporal e autodeterminação de gênero dos indivíduos. Quando a dignidade menstrual se apresenta enquanto privilégio, como percebe-se no Brasil, o oposto aflora: a pobreza menstrual.

Os absorventes externos são usados pela maioria da população; estima-se que cada mulher use cerca de 20 absorventes por ciclo, totalizando cerca de 10.000 absorventes ao longo da vida reprodutiva feminina, conforme Ernandes (2018). Em casos de pobreza menstrual tal quantidade de absorventes é drasticamente reduzida, principalmente pela incapacidade de compra deste produto. A carga tributária média dos absorventes é de

27,25%, de acordo com a receita Federal; desta porcentagem, 9,25% (1,65% de PIS e 7,60% de COFINS) são tributos federais e 18% (ICMS) são tributos estaduais, conforme Halabe e Pires (2021). No Brasil o absorvente não é tributado como artigo de higiene pessoal mas, sim, como artigo de luxo, o que eleva o valor de venda e aumenta o distanciamento entre mulheres e meninas, com poucas ou nenhuma condições financeiras, do mínimo de dignidade para tratar de seus fluxos menstruais.

No campo das políticas públicas a discussão sobre a pobreza menstrual tem sido fomentada por movimentos da sociedade civil. Suas pautas chegaram à agenda de parlamentares, em sua maioria mulheres, que nos últimos cinco anos aprovaram diversos dispositivos legais para auxiliar na busca pela humanização da menstruação (BAHIA, 2021). À medida que Paulo Freire trabalha com o processo de afirmação dos seres humanos enquanto pessoas, o autor fala que: [...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p.16).

Por conseguinte, a desumanização dos estudantes que estão menstruadas não é um elemento inerente à sua condição biológica feminina, mas, sim, uma construção social possível de ser alterada, principalmente através de atos públicos e políticos.

Em uma sociedade cujo corpo político é formado majoritariamente por homens e que, por conta de sua condição biológica, não menstruam, a pobreza menstrual geralmente é tida como fato social de menor prioridade. Dentre os esforços contra o uso da menstruação enquanto elemento social opressor destacam-se, conforme Bahia (2021) projetos de lei no Rio de Janeiro para a redução da tributação dos absorventes; em São Paulo, que além da redução tributária, promove a educação menstrual, o fomento à pesquisa sobre o tema e o desenvolvimento e produção de absorventes de baixo custo.

Já na esfera federal o Conselho Nacional dos Direitos Humanos publicou uma recomendação, no ano de 2020, para a mitigação da pobreza menstrual e a isenção de impostos dos absorventes, além da aprovação e regulamentação do Projeto de Lei nº 4.968/2019, que institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas

escolas públicas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2019). Nesta recomendação o CDNH (2020) trabalha com a justificativa de que a saúde menstrual é um direito humano básico e reafirma o dia 28 de maio enquanto Dia Internacional da Higiene Menstrual, voltado à garantia de políticas públicas para a saúde menstrual. Também reintera a necessidade de legislação sobre o assunto, pois 50,77% da população brasileira tem sexo biológico feminino, sendo as principais usuárias do Sistema Único de Saúde (CNDH, 2020).

Dentre as consequências da pobreza menstrual, destaca-se que esta provoca:

[...] acesso desigual a direitos e oportunidades, o que contribui para retroalimentar ciclos transgeracionais de inequidades de gênero, raça, classe social, além de impactar negativamente a trajetória educacional e profissional (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 4).

Ainda, a pobreza menstrual afeta diretamente a saúde. Quando falta acesso à produtos de higiene menstrual, há relatos em UNFPA e UNICEF (2021) e Bahia (2021) de indivíduos que utilizam de métodos alternativos para conter a menstruação, como folhas de jornal, de árvores e, até mesmo, miolo de pão, além do reuso de absorventes ou a baixa frequência na troca destes. A ineficiência da higiene menstrual acaba gerando problemas como alergias e irritações, além da síndrome de choque tóxico, que pode levar ao óbito. No campo emocional e educacional é baixo o índice de pesquisas na área que trabalhem especificamente com os impactos da menstruação no processo de construção do conhecimento em jovens da educação básica.

Em indivíduos em idade escolar, a pobreza menstrual está ligada ao absenteísmo escolar, o que leva ao comprometimento da qualidade da educação básica dessas pessoas. Por conta da pobreza menstrual, segundo Lima (2021), jovens estudantes perdem em média 45 dias letivos por ano (em um universo de 200 dias letivos), tornando a menstruação mais um fator de desigualdade de gêneros na educação básica.

Com o tempo, esse comprometimento aumenta a desigualdade entre homens e mulheres, segundo Silva *et al* (2020), Motta e Brito (2022) e Lima (2021). A busca por dignidade menstrual proporciona no campo econômico e social o rompimento do ciclo de pobreza, o que gera autonomia financeira. Ainda conforme os autores, no campo da saúde, há

diminuição de doenças relativas à precariedade da higiene menstrual e melhores condições de planejamento familiar pois, uma vez que se amplia o acesso à informações corretas sobre o ciclo menstrual muitos mitos sobre o processo reprodutivo são quebrados.

As concepções pedagógicas de Paulo Freire partem do princípio de que o ser aprendente é um sujeito e, portanto, deve ser respeitado em sua posição de sujeito. Na escola, estudantes que menstruam têm sua dignidade desrespeitada quando a própria escola, que deveria ser um espaço de formação integral do ser humano, escolhe não olhar para as demandas básicas dessas pessoas, seja por conta da precariedade sanitária, seja pela construção do Plano Político Pedagógico - PPP - vigente. A participação de toda a comunidade escolar na construção do PPP é relevante para a correta abordagem dos temas pertinentes a realidade escolar onde esta comunidade se encontra pois, "Estar mediando e gerindo a gestão pedagógica, é construir relações de equidade e o respeito às diferenças" (FETTER; SILVA, 2022, p.9). Portanto, a horizontalidade na jornada do conhecimento, defendida por Freire (1987), deve ser comum às políticas de cada escola.

É importante ressaltar que o ambiente escolar deve ser espaço que possibilite uma "Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 1987, p. 17). Ou seja, que trabalhe a pobreza menstrual *com* estudantes e não *para* estudantes, que possibilite a tomada de consciência de seu lugar no mundo e que, a partir disso, possa a escola auxiliar na luta pela libertação do círculo vicioso da pobreza a qual jovens estudantes da educação básica que menstruam encontram-se expostas.

Reflexões finais

O presente estudo buscou apresentar reflexões sobre a pobreza menstrual de jovens estudantes da educação básica. A pobreza menstrual pode ser combatida com o acesso à

informação correta e desmistificação do ciclo menstrual no contexto escolar, bem como acesso a produtos de higiene menstrual. Na busca pela dignidade menstrual, deve-se pensar a menstruação enquanto tema presente e relevante no currículo escolar, com sua discussão em diferentes momentos e estágios da educação básica de forma clara e sem preconceitos, o que otimiza o acesso à escola neste período da vida das estudantes.

Considerando as reflexões apresentadas, embora a menstruação não seja um tema diretamente abordado na obra freireana, há sim correlação entre o pensamento freireano e este elemento da natureza humana. Jovens estudantes da educação básica em situação de risco, seja social e/ou econômico, são privadas do pleno exercício de suas atividades escolares e têm sua educação básica comprometida pelas condições de pobreza menstrual a que são submetidas. Elas são oprimidas na constituição de sua cidadania, principalmente quando suas vivências e necessidades pelo conhecimento dos próprios corpos são negligenciados por uma educação bancária, que visa somente a repetição dos conteúdos programados, não englobando também conhecimentos pertinentes à formação global das estudantes.

Na escola, a busca pela dignidade menstrual envolve a abordagem do ciclo menstrual em várias idades e espaços do currículo escolar, e não somente quando do estudo sobre a reprodução humana. Também é importante não fazer distinção de gênero na abordagem destes temas, pois o conhecimento sobre menstruação por meninos colabora na formação de uma rede de apoio para as pessoas que menstruam, além de elucidar questões pertinentes ao planejamento familiar.

Seguindo os pressupostos dos ODS 4 - Educação de Qualidade e 5 - Igualdade de Gênero, dentre as possibilidades de luta da sociedade na busca pelo fim da pobreza menstrual encontra-se o uso de terminologia adequada relacionada à menstruação, o diálogo sobre o ciclo menstrual no ambiente escolar, com estudantes de idades variadas e com a inclusão de todos os gêneros nas discussões sobre a temática. No campo político, a proposição de políticas públicas educacionais e legislações locais e nacionais que envolvam a diminuição da tributação e/ou distribuição de absorventes e ampliação da

oferta de saneamento básico apresentam-se enquanto meios para a promoção da dignidade menstrual para jovens estudantes e todas as pessoas que menstruam.

Este estudo demonstrou que a falta de informações precisas sobre a menstruação e a escassez de recursos adequados afetam significativamente a dignidade das jovens estudantes. Além disso, identificou-se a ausência de educação menstrual no currículo escolar brasileiro, destacando o papel fundamental da educação básica na promoção da igualdade de gênero e na garantia de uma educação de qualidade.

Assegurar condições menstruais dignas para as jovens em idade escolar não só promove a igualdade de gênero, mas também melhora a qualidade da educação. Portanto, é essencial implementar políticas públicas educacionais eficazes para abordar a pobreza menstrual, o que contribuirá para alcançar os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável e criar um ambiente educacional mais justo e equitativo.

Referências

BAHIA, Letícia. **Livre para menstruar**: Pobreza menstrual e a educação de meninas. São Paulo: Girl Up/ Herself Educational, 2021. Disponível em: <https://livreparamenst.wpengine.com/download/4102/>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.214-de-6-de-outubro-de-2021-38671758>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998. [v.10] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CDNH, Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Recomendação nº 21, de 11 de dezembro de 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/SEI_MDH1638484Recomendacao21.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

ERNANDES, Camila Carvalho. **A quebra de tabus sobre menstruação e práticas sustentáveis**. 2018. 33 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pampa, São Gabriel, 2018.

FETTER, S. A.; SILVA, Denise Quaresma da. A ideologia do azul e do rosa: sexualidade e gênero na educação. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo. a. 19. n. 1. p. 6-19. jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2329/2968>. Acesso em: 22 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4^a Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALABE, Maria T; PIRES, Emílio E. P. A pobreza menstrual e o sistema tributário brasileiro: tributação como instrumento de promoção da efetividade e eficácia do princípio da dignidade humana. **X Jornada Internacional Políticas Públicas** - JOINPP-UFMA. São Luis: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1062_1062612d6737f32f7.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

LIMA, A. S. *et al.* Prevalência de cefaleia e sua interferência nas atividades de vida diária em adolescentes escolares do sexo feminino. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 256-261, June 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/PQYKtMSZGd9YpT8gqNN8rtj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

LIMA, Paola. O que é pobreza menstrual e por que ela afasta estudantes das escolas. **Agência Senado**. Publicado em: 29 jun. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/o-que-e-pobreza-menstrual-e-por-que-ela-afasta-estudantes-das-escolas>. Acesso em: 22 maio 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARQUES, Patrícia; MADEIRA, Tiago; GAMA, Augusta. Menstrual cycle among adolescents: girls' awareness and influence of age at menarche and overweight. **Rev. paul. pediatr.** v. 40, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/nKc4WcFrP9bhp3Vpqq5Q5Nr/?lang=en>. Acesso em: 22 maio 2022.

MOTTA, M.C.C; BRITO, M.A.P.R. Pobreza menstrual e a tributação dos absorventes. **Confluências**. Niterói/RJ. V.24, N.1. pp. 33-64. jan/abril. 2022.

ONU. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SARDENBERG, Cecilia M.B. De sangrias, tabus e poderes: a menstruação numa perspectiva sócio-antropológica. **Estudos feministas**, p. 314-344, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43903673>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, N. S. B *et al.* Impacto da dismenorrea em adolescentes escolares. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 49, 12 jun. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/3308>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

TOKARNIA, Mariana. MEC retira termo "orientação sexual" da Base Curricular. **Agência Brasil**. Publicado originalmente em 07 abr. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 14 abr. 2022.

UNFPA. **Relatório Situação da População Mundial 2021: Meu corpo me pertence: Reivindicando o direito à autonomia e à autodeterminação**. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/swop2021-report-br_web_0.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNFPA; UNICEF. **Pobreza menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos**. [S.l.]: Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA)/ Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_maio2021.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

Recebido: 15.05.2023
Aprovado: 30.06.2023




**VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE ESTUDANTES GAYS E NÃO GAYS:
MASCULINIDADES EM DISPUTA**

**EVERYDAY PRACTICES OF GAY AND NON-GAY STUDENTS IN A PUBLIC
SCHOOL: MASCULINITIES IN DISPUT**

**EXPERIENCIAS COTIDIANAS DE ESTUDIANTES GAYS Y NO GAYS:
MASCULINIDADES EN DISPUTA**

Patrick dos Santos Silva¹
Heloísa Raimunda Herneck²
Jairo Barduni Filho³

 10.21665/2318-3888.v11n21p61-79

RESUMO

O presente artigo visa apresentar o resultado da pesquisa de mestrado: “A construção da homossexualidade nos espaços escolares: vivências e descobertas” cujo objetivo foi compreender a construção das masculinidades por meio de narrativas e experiências no contexto escolar de estudantes gays e não gays. A metodologia utilizada foi a técnica *Snowball* (bola de neve), além da organização de um grupo focal e de entrevistas semiestruturadas. Com base nas narrativas produzidas por estudantes gays e não gays foi possível inferir que as expectativas em busca do “homem de verdade” inseridas nos núcleos sociais vivenciados por eles não são únicas, sendo então distintas de acordo com as perspectivas e experiências de cada sujeito com o seu ciclo social. A homossexualidade apareceu, nesse contexto, como uma masculinidade subordinada, maior desvio da masculinidade hegemônica, e constantemente apontada como forma de se relacionar que não deve ser exercida na escola. Também ficou visível no relato dos estudantes a importância dos ciclos de relações estabelecidas para o enfrentamento de situações de violência ou de implicações por exercerem masculinidades e sexualidades não-hegemônicas. Os estudantes homossexuais optam, dessa forma, por manterem vínculos afetivos próximos com outros sujeitos homossexuais, pois se sentem mais acolhidos e mais seguros, criando guetos homossexuais nas escolas.

Palavras-chave: Masculinidades. Homossexualidade. Espaço Escolar.

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (2018) e Mestre pela Universidade Federal de Viçosa (2022). E-mail: patrick.s.ufv@gmail.com.

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Pedagogia pela UFV. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1758-6138>. E-mail: hherneck@ufv.br.

³ Doutor em Educação. Professor na Universidade Estadual de Minas Gerais. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1050-5825>. E-mail: rfbarduni@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of the master's research "The construction of homosexuality in school spaces: experiences and discoveries," whose objective was to understand the construction of masculinities through narratives and experiences in the school context of gay and non-gay students. The methodology applied was that of the Snowball technique, in addition to the organization of a focus group and semi-structured interviews. Based on the narratives produced by gay and non-gay students, it was possible to infer that the expectations in search of the "real man" inserted in the social nuclei experienced by them are not unique. Hence, they are different according to the perspectives and experiences of each subject within his social cycle. Homosexuality appeared, in this context, as a subordinate masculinity, a greater deviation from hegemonic masculinity, being constantly pointed out as a way of relating that should not be exercised at school. It was also visible in the students' reports the importance of the cycles of relationships established to face situations of violence or implications for exercising non-hegemonic masculinities and sexualities. Homosexual students choose, therefore, to maintain close affective bonds with other homosexual subjects, as they feel more welcomed and safer, creating homosexual ghettos in schools.

Keywords: Masculinities; Homosexuality; School Environment.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar el resultado de la investigación de maestría: "La construcción de la homosexualidad en los espacios escolares: experiencias y descubrimientos" cuyo objetivo fue comprender la construcción de las masculinidades a través de narrativas y experiencias en el contexto escolar de estudiantes homosexuales y no homosexuales. La metodología utilizada fue la técnica de Bola de Nieve, además de la organización de un grupo focal y entrevistas semi-estructuradas. A partir de las narrativas producidas por alumnos homosexuales y no homosexuales fue posible inferir que las expectativas en busca del "hombre real" insertadas en los núcleos sociales vividos por ellos no son únicas, siendo entonces diferentes de acuerdo con las perspectivas y experiencias de cada sujeto con su ciclo social. La homosexualidad aparecía, en este contexto, como una masculinidad subordinada, una desviación importante de la masculinidad hegemónica, y constantemente señalada como una forma de relación que no debería ser ejercida en la escuela. También fue visible en los relatos de los alumnos la importancia de los ciclos de relaciones establecidos para enfrentar situaciones de violencia o de implicaciones para el ejercicio de masculinidades y sexualidades no hegemónicas. Estudiantes homosexuales optan, de esta forma, por mantener vínculos afectivos estrechos con otros sujetos homosexuales, porque se sienten más acogidos y seguros, creando guetos homosexuales en las escuelas.

Palabras clave: Masculinidades; Homosexualidad; Espacio Escolar.

Introdução

O presente artigo se propõe a trazer os resultados de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação que se propôs a investigar as vivências de estudantes gays e as relações estabelecidas com a comunidade escolar, de uma instituição pública do ensino fundamental e médio da Zona da Mata Mineira. A temática é considerada de grande relevância na atualidade tendo em vista ataques autoritários da extrema direita que esteve no poder no Brasil de 2018 a 2022. É relevante frisar que tivemos no país uma

ascensão em governos de esquerda Lula e Dilma e uma queda das políticas voltadas para o público LGBTQIA+ especialmente no último governo bolsonarista.

A partir disso, podemos compreender que vivemos em um contexto ainda de grandes impactos nocivos para a população LGBTQIA+, contudo, nutre-se a esperança de uma retomada desse fortalecimento político em 2023, no terceiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Em que pese um novo cenário favorável as políticas LGBTQIA+, é preciso que este projeto em construção chegue às escolas, ao cotidiano escolar, já que é um cenário de disputas, conflitos, negociações e violências.

Ainda, as discussões referentes a Corpo, Gênero e Sexualidade estão presentes nas mais diversas sociedades, com enunciações distintas entre si, no tempo e no espaço. Conforme os discursos os gêneros moldam e legitimam determinados comportamentos, excluem outras possibilidades que deveriam ser tão legítimas quanto as demais. Assim, trouxemos para o centro das atenções nesta pesquisa os pronunciamentos e desdobramentos desses discursos referentes a homossexualidade, ouvindo dos próprios estudantes as suas estratégias de resistência e as violências sofridas no ambiente escolar. De modo geral, compreendemos gênero como expectativas socialmente construídas a partir dos órgãos sexuais pênis e vagina. Para Scott (1995), a categoria gênero “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (p.89).

O binarismo acaba legitimando a heterossexualidade como única maneira possível de se envolver afetivo sexualmente e tende a não se posicionarem a favor da diversidade. Ademais, o preconceito que a comunidade não heterossexual sofre pode vir a ser reproduzido não só pelos estudantes, mas também pelos funcionários das instituições escolares.

Nesse sentido, a problematização da pesquisa está baseada nos dados produzidos a partir das narrativas dos estudantes gays e não gays para compreender a construção das masculinidades no contexto escolar. Dessa forma, buscamos compreender as vivências gays nesse contexto, bem como as estratégias usadas por eles no ambiente escolar para

defender seu direito de existência. É importante ressaltar que, devido a COVID-19 e o isolamento social por dois anos, os dados foram produzidos no segundo ano do período remoto (2021), quando já era permitido encontros de poucas pessoas em ambientes abertos e seguindo as normas de segurança de saúde. Optamos, então, pelo uso do método conhecido como *Snowball* (bola de neve) para conseguirmos um grupo de estudantes gays e não gays para compor com a pesquisa⁴. Utilizamos do grupo focal como metodologia para produção das narrativas, que trouxeram as memórias dos estudantes gays e não gays, referente aos anos anteriores ao isolamento social, quando estavam em convívio na escola no ano de 2019.

Para o aprofundamento das narrativas realizamos entrevistas individuais. As discussões sobre gênero e sexualidade na escola possuem respaldo na Constituição Brasileira, no Artigo 3º, inciso IV, que diz do dever desse espaço de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), escrito no Art. 2º das suas diretrizes, no inciso III, sobre o papel da instituição escolar de promover a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como, no inciso x, de realizar a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.”

A construção de masculinidades na prática cotidiana

Pensar em masculinidades nos remete diretamente ao que se discute sobre coisas de homem ou de quais modos um “homem de verdade” deve se portar perante a sociedade. Esses pensamentos são construídos a medida em que, segundo Jablonka (2021): “as sociedades atribuem a cada sexo um código de conduta, misto de direitos e deveres, que chamamos de gênero”. (p.26). Assim, formou-se historicamente para um sujeito do sexo

⁴ Os participantes homossexuais da pesquisa foram: Afonso, 18 anos – vendedor; Ivan, 17 anos – estudante; Roberto, 18 anos – estudante e Felício, 18 anos – estudante. Os participantes heterossexuais foram: Débora, 18 anos – estudante; Caio, 18 anos – estudante e Grazi, 18 anos – estudante.

masculino o pensamento que ser/coisas de homem é jogar futebol, brincar com carrinhos, ser agressivo, bagunceiro, extrovertido, não demonstrar sentimentos, não realizar atividades domésticas, se relacionar com o máximo de mulheres possíveis e, futuramente, ser provedor de um lar heterossexual.

Incumbidos desses pensamentos, estudantes homossexuais parecem desenvolver estratégias para se enquadrarem nas expectativas de masculinidades reforçadas pelas instituições sociais:

Até o quinto ano eu tentava muito parecer heterossexual, já tinha gente que me chamava de veadinho e tals, e tipo, eu andava muito com meninas, mas eu tentava andar com meninos também, para mostrar que eu não era gay: eu jogava futebol com os meninos, tentava socializar com todo mundo, e na hora do recreio também com os meninos das outras salas. (Roberto).

Eu fingia ser hétero, mas obviamente não conseguia. Mesmo que eu não conseguisse transmitir a vibe heterossexual, o pessoal perguntava “você é hétero” e eu respondia “com certeza!”. Então vai daquilo desde tentar encaixar nos padrões ... tentar conversar com alguma menina, tentar ficar com uma menina, assim, eu tentava reafirmar a todo momento uma coisa que eu não era. Mesmo sabendo que não me encaixa naquele modelo de macho, machão, eu falava que era hétero ainda mais quando o ambiente era desconhecido, que eu não sabia o que iria acontecer. (Ivan).

Ao destacarem as seguintes falas “*tentava muito parecer heterossexual*” e “*eu fingia ser hétero*”, Roberto e Ivan apontam a primazia do padrão hegemônico de masculinidade, a heterossexualidade, que todos os homens de verdade devem seguir. Desse modo, as estratégias desenvolvidas visavam excluir o máximo possível qualquer suspeita da homossexualidade, ainda que não fossem bem-sucedidos nesta prática, tal como citado por esses estudantes.

Na narrativa de Roberto, o fato dele ter convivência com as meninas era uma quebra evidente do padrão masculino, então, para que cessassem as ofensas por suspeitas de sua sexualidade, o estudante procurava interagir com os meninos mesmo que essa proximidade em seu cotidiano não fosse agradável, pois, como alega, situações de homofobia eram constantes:

Desde pequeno eles falam tipo muita merda sobretudo, aí eu ficava desconfortável porque homofobia rolava demais, né? Eles falam algumas coisas que eram pesadas demais. (Roberto).

Trata-se de uma violência social que as instituições, sobretudo a educacional, absorvem e discursos que legitimam o modelo tradicional do sistema patriarcal. Como aponta Jablonka (2021): “a dominação masculina não é definida pela lei do mais forte: ela se baseia menos no uso da violência do que no poder das leis, das instituições e dos costumes” (p.129). Logo, estamos falando de um modelo normativo de uma masculinidade hegemônica a ser seguida, legitimada e idealizada a todos que possuem um pênis e que devem se comportar como tal.

A construção de narrativas de masculinidade que refletem modos de agir e se portar de rapazes variam nas diferentes culturas e temporalidade. É de fácil percepção compreender que as expectativas para rapazes na zona urbana do Brasil são diferentes das expectativas dos inseridos na zona rural. Aliás, mesmo que os padrões para rapazes das zonas urbanas privilegiadas sejam diferentes dos das zonas periféricas, essas diferenças, por sua vez, se perpetuarão nas expectativas concebidas aos estudantes em cada uma dessas localidades. Desse modo, os referenciais de masculinidades esperados pelos estudantes e reforçados nos recintos educacionais não são únicos. Entretanto, compreendemos a correspondência entre sexo masculino e orientação sexual heterossexual como o principal fator idealizador da masculinidade ideal, por isso, a insistência em vigiar e punir aqueles que demonstrem qualquer indício da homossexualidade.

As masculinidades, as quais na prática serão reproduzidas pelos rapazes, não estão em plena conformação com um modelo de masculinidade hegemônica. Primeiro, devido às concepções por trás de uma hegemonia não serem unitárias, e sim variáveis de acordo com a localização, temporalidade e os diferentes campos de estudo nas ciências sociais e humanas. Segundo, porque os rapazes utilizam de recursos para explorar os inúmeros caminhos possíveis dentro das representações de masculinidade hegemônica. Para Connell (1995), pensar em masculinidades significa compreender que:

diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social e (...) uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela (189).

O projeto relacional (resistências, aproximações e tensionamentos) da construção de masculinidade é realizado pelos estudantes no ambiente escolar, independente da orientação sexual, e divergentes formas de masculinidades são contempladas e estão em disputas. A seguir, o estudante narra como distintos grupos aparecem principalmente no horário do intervalo, *“que era o respiro, era quando você podia ser você mesmo em qualquer espaço”* (Débora). O horário do intervalo é o encontro de uma possível liberdade, digo possível pois mesmo que mais flexível, a vigília para com os estudantes continuava. Nesse tempo de aproximadamente vinte minutos, que por diversas vezes se estendia para além do estabelecido, era quando os estudantes podiam estar próximos a suas “tribos” sem as divisões por turmas.

Eu sempre vi no intervalo as pessoas divididas como se fossem tribos, porque elas são subdivididas em grupos e você consegue visualizar isso muito forte: tem aquelas pessoas na fila da merenda, tem a tribo do esporte que são os meninos que estão sempre na quadra; tem os simpatizantes do esporte que estão lá assistindo os meninos a praticarem o esporte; tinha o grupinho do baralho; tem a galera LGBT que anda mais junta entre si, mas claro que tem amigos próximos heterossexuais, mas não costumam andar muitos juntos. Sempre alguém pertencia a um grupo ... sempre tinha um grupo de pessoas que comungavam da mesma ideia (Caio).

Pelo trecho da fala do Caio, podemos perceber que distintos grupos aparecem no ambiente escolar, há uma pluralidade no espaço. Uma vez que há vários grupos, que se relacionam e disputam entre si, logo, as concepções de masculinidades, além de agirem no campo individual de cada ser - pois cada indivíduo tem suas particularidades, famílias distintas e trajetórias únicas -, agem coletivamente, visto que os grupos tendem a comungar das mesmas ideias e se apresentam de formas mais semelhantes.

No grupo do truco eles não deixavam as meninas participarem. Exemplo: alguma menina falava “ah! vamos jogar truco?”, aí os meninos falavam “não”. Por que nós somos meninas? Meninas é ruim no truco? E na real nem é, a Aline dava um show no truco em qualquer um. Uma vez sobre o papo cabeça⁵ ouvi uma frase muito

⁵ Espaço de resistência realizado e coordenado pelos próprios estudantes dentro da escola com discussões de temas diversos, tais como machismo, homofobia, sexismo, racismo, assédio e quaisquer outros que fossem indicados como pautas, era visto por boa parte dos meninos como “só para veadinho” e para mulheres.

homofóbica: “ah! Mas o papo cabeça Débora é só para viadinho”. Eles tinham essa visão totalmente distorcida, machista mesmo, de ser [o papo cabeça] lugar de meninas e de homossexuais. O grupo do truco nunca ia no papo cabeça, uma vez foi porque eu estava, o pessoal da educação física estava, eles também nunca iam, mas esse dia juntou um turmão e foi, mas tirando isso nunca iam, nunca participavam de outras coisas. A feira de sociologia era um desastre, era pedir para determinadas pessoas morrerem, era o trabalho mais difícil e para mim era o trabalho mais fácil: não tinha que fazer nada, só tinha que ir lá participar das oficinas, apresentar um trabalho ou fazer um relatório e pronto! Mas achavam que existia ainda aquele paradigma de que tal atividade é feita para menina, tal atividade para menino. (Débora).

Nesse relato é perceptível como determinada narrativa de masculinidade molda os comportamentos dos sujeitos. No primeiro momento, os meninos não deixam as meninas jogarem truco, o que podemos deduzir que é por acreditarem que tal jogo não é uma ocupação feminina. Além do mais, o jogo de truco parece representar uma sociabilidade de gênero, ou seja, aquele espaço de dominação masculina como botecos, praças, saunas. No caso do horário de intervalo escolar, o jogo de truco se transforma naquele momento de ser homem, de compartilhar os códigos de como jogar, imitando e buscando superar o adversário. Segundo Jablonka (2021):

O aprendizado do masculino também é coletivo e público, através de ritos de passagem em que os códigos de gênero são transmitidos aos jovens” (p.89).

Mesmo que existissem meninas com habilidades mais evidentes que os meninos para o jogo, a elas a prática recreativa era negada. A estudante Grazi disse que, no convívio com os meninos na escola, eles sempre deixavam claro as suas percepções sobre as atividades e espaços que as mulheres deveriam ocupar, e a prática de truco ou de futebol não eram permitidos: a regra era clara, esporte para os meninos era o futebol e para as meninas era o vôlei.

Outra percepção na narrativa que evidencia os referenciais de masculinidade hegemônica é a rejeição ao papo cabeça. De certo modo, percebemos que a organização da ação incomodava os estudantes que se percebiam como pauta das discussões, seja por prática ou por concordarem com os pensamentos segregadores. Assim sendo, aquilo que é novo sempre apresenta uma possibilidade de confronto, de desnaturalizar a estrutura hegemônica, seja da masculinidade ou do tradicionalismo escolar. Como aponta Dayrell (1996):

O processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva” (p.137).

Isso quer dizer que, ao lermos narrativas que nos fala desse cotidiano de enfrentamento, é apresentado uma escola viva, uma escola que as tensões estão postas e são passíveis de modificar pensamentos, trazendo à tona as dimensionalidades dos sujeitos humanos em uma arena de conflitos.

Dayrell (1996) também, aponta que esses estudantes que chegam à escola são sujeitos socioculturais, uma vez que trazem as suas culturas, pensamentos ou projetos, além de usarem o espaço escolar para criarem, inclusive, a existência dessas experiências, “a escola é parte do projeto dos alunos” (DAYRELL, 1996, p.144).

O papo cabeça parecia um espaço de luta coletiva, algo importante no combate e levantamento de estratégias em relação às formas de opressões ocorridas em ambiente escolar. Entretanto, foi possível notar que a totalidade dos estudantes presentes eram mulheres, alguns alunos declaradamente homossexuais e poucos garotos, principalmente ligados as práticas esportivas da escola. Essa observação corroborou com a versão apresentada por Débora sobre a percepção dos estudantes de que apenas homossexuais e mulheres frequentavam esse espaço. A menção “*A Feira de Sociologia da escola*”, citado por Débora, similar ao papo cabeça, é encarada como uma atividade de mulheres e gays devido aos temas que são tratados. Tal fato parece colocar a Feira como espaço feminino em que ocorreria a sociabilidade de gênero feminino, incluindo os gays.

Cada indivíduo tem uma relação singular com as instituições sociais que o cerca, portanto, terá e produzirá distintas concepções de referências de masculinidades. Em uma família altamente conservadora, os ideais de masculinidade transmitidos aos demais serão diferentes de uma família que tende a ter um posicionamento mais flexível, como, por exemplo, com maior aceitação a diversidade sexual e de gênero. Desse modo, os sujeitos masculinos produzirão estratégias de masculinidades de acordo com as suas realidades, com maiores ou menores liberdades.

Sobre a capacidade individual de rapazes de utilizarem das aproximações e distanciamentos de aspectos de masculinidades hegemônicas de maneira conveniente e contextual, compreendendo as multiplicidades de acordo com a realidade inserida, Connell e Messerschmidt (2013) definem que a masculinidade

Não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e (...) em um cenário social particular (p.250).

Felício narrou que desde bem cedo ele cresceu ouvindo o que homem podia ou não fazer: “*homem não brinca de boneca*”, “homem não pode chorar”, “menino não fica andando com menina”, mas, que à medida que foi crescendo, antes mesmo de compreender a sua orientação sexual, ele já se dava conta de que as coisas não precisam ser tão explicitamente separadas desse jeito:

Eu sempre me questionava por que eu não podia brincar de boneca, qual era o problema disso, se era uma simples brincadeira. Minhas amigas na escola brincavam e eu queria também. Achava supernormal, eu não via problema, os outros que falavam que tinha. Desde pequenos eram os outros que implicavam comigo, falavam que eu não podia fazer isso, fazer aquilo ... que era coisa de mulherzinha. Eu nem ligava, à medida que fui crescendo, eu tinha meu grupinho e pronto. (Felício).

A união entre as concepções de masculinidade e a realização nas práticas cotidianas não são tão correspondentes, como podemos perceber até o momento por meio das referências e narrativas. Uma vez que alcançar o ideal de masculinidade não é uma tarefa fácil, e, em certo momento, tampouco desejadas. Ainda, os rapazes, participantes dessa pesquisa, se posicionam estrategicamente de acordo com as suas conveniências, não sendo cúmplices desse modelo dominante masculino. Da mesma maneira que as políticas de masculinidade conferem benefícios, o caminho para alcançá-las pode vir a ser doloroso, angustiante e instável. Portanto;

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

A angústia para seguir os padrões masculinos não é percebida apenas em sujeitos homossexuais. Similarmente, rapazes heterossexuais são condicionados a acompanhar o modelo heteronormativo que muitas vezes não corresponde a suas práticas e gera angústia, confusão e desapontamento. Quantas crianças, que possam vir a ser ou não homossexuais, não foram reprimidas pela escola, amigos ou familiares por apresentarem características lidas como femininas? Quantos meninos não se sentiram excluídos na infância por optarem pela dança em vez do esporte, prioritariamente o futebol? Quantos rapazes são prometidos nas brincadeiras entre os pais a uma outra menina, sem sequer cogitarem a possibilidade dessas crianças serem homossexuais?

A insistência nestas práticas causa sofrimento não só aos que são vigiados, mas também aqueles que estão na função de vigia, reproduzindo o que fizeram consigo no passado. É uma mobilização cíclica, que tende a perpetuar, em graus diferentes de permissividades, de geração a geração. E é isso que Barduni Filho (2017) chama como estratégia de pedagogização masculina, nesse movimento:

As manifestações de carinho, ternura, paciência, afetividade são vistas como fragilidade masculina. Ao homem são colocadas provas árduas na expectativa de que ele as supere satisfatoriamente, sem fraquejar nem pedir “arrego”. (p.27).

A vigília constante é feita por todos: avôs, pais, tios, irmãos, amigos e, não podemos deixar de citar também, as mulheres. Por isso, é preciso lembrar sempre que, segundo Jablonka (2021):

O patriarcado não é uma maquinação, mas um maquinário, e nem todos os homens são seus cúmplices, nem todas as mulheres são suas vítimas (p.97).

No que se refere à vigilância, a fala de uma estudante heterossexual sobre o afinco das funcionárias da escola em exercer a vigilância de corpos homossexuais, com intuito de reprimir ou evitar qualquer comportamento afetivo homossexual, pode confirmar o discutido:

Começou aquela história de colocar a câmera ligada para ver quem entrava e saía do banheiro (risos), não dentro do banheiro, né? Mas tipo assim, foi bem no início do ano letivo, primeiro bimestre, aquela coisa de Carla e Beatriz ficar andando

no corredor para ver quem entrava e quem saía [do banheiro] para ver quem estava fazendo o quê e tinha pessoas bem específicas que isso acontecia, sabe? E isso nunca aconteceu comigo, mas uns certos alunos vigiavam e não era porque eram alunos ruins, alunos como eles rotulam “alunos problemas que saem para fazer outras coisas”, era só por causa da sexualidade (Débora).

No relato, a aluna apresenta uma percepção evidente de como a sexualidade era objeto de mais vigilância, superando “os alunos problemas”. Ainda, expressa que

a preocupação era o que ocorria dentro do banheiro masculino, uma vez que a inserção no recinto proporcionaria maior contato entre os rapazes e dificultava a vigília” (Débora).

Foucault (1997), sobre a organização de espaços seriais que produzem um controle das movimentações dentro da arquitetura escolar, aponta para a regra das localizações funcionais que colégios, a partir do século XVIII, utilizam para controlar e disciplinar os corpos de seus estudantes. Segundo Foucault (1997):

Os lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (p.139).

Apesar de não serem identificados por Débora como tal, não seriam também os homossexuais “alunos problemas”, uma vez que geram situações conflituosas na escola, tais como discriminações, estranhamentos, enfrentamentos e fogem à “normalidade” esperada pela comunidade escolar em uma sociedade heteronormativa?

Assim sendo, as câmeras seriam uma forma de controle para verificar quem entra e quem sai, durante quanto tempo permanecem no banheiro e para quais possíveis finalidades. Logo, é um recurso elencado para auxiliar na vigília dos corpos e estratégia de adestramento, que é nomeado por Foucault (1997) como olhar hierárquico. Conscientes do funcionamento das câmeras, os alunos sentirão a coerção e o receio da descoberta de suas possíveis práticas indesejadas, interrompendo taticamente a frequência. Essa ação possui semelhanças com o exemplar prisional arquitetônico Panóptico de Bentham, no qual a visibilidade é uma armadilha. O efeito do panóptico segundo Foucault (1997): é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (p.191). No caso da escola, evita a cola, o barulho e

as dissipações juvenis. Assim, as câmeras, como instrumentos desse panóptico moderno, observa e faz registros/anotações de todos sem ser visto e os sujeitos nunca possuem a certeza, de fato, de quando estão sendo observados, cientes apenas do “funcionamento automático de poder”, visível e inverificável. Ao questionar quais alunos eram vigiados, Débora responde prontamente: “os alunos homossexuais, os meninos”.

Logo, a arquitetura da escola não é neutra e, embora essa arquitetura seja pensada em relação a uma funcionalidade, a exemplo, o corredor que leva a sala de aula, Dayrell (1996): diz que “os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (p.147). Dessa forma, o banheiro se torna um local de subversão da ordem, uma heterotopia. Para Hara (2012), em uma leitura foucaultiana, a heterotopia é “contra lugares que contestam e invertem o espaço real em que vivemos” (p.46). Assim, são lugares outros dos quais julgamos, nos apropriamos e interpretamos de diferentes modos, por isso, o banheiro escolar pode vir a se tornar um lugar de pegação, de pornografia, de brigas, de fuga da aula - vadiagem. Enfim, mil utilidades a depender da imaginação e função paralela a oficial que esse venha a assumir pelos estudantes.

Débora, ainda, narra que a desconfiança não veio em vão, em anos anteriores, já encontraram rapazes entre si tendo relações sexuais no banheiro. Todavia, disserta que a troca de afetividade heterossexual ocorre na escola, inclusive com práticas sexuais dentro das salas de aula nos intervalos e em outros locais, sem a mesma forma de controle, repressão ou reprovação:

Pelo que eu entendi nos outros anos tinham acontecido situações de pegarem os alunos homossexuais transando no banheiro e héteros também na caixa de água, na quadra, não sei o quê... uma confusão! Só que isso [o controle] acontecia com mais frequência com os homens. Quando podia ficar dentro da sala de aula só ficava caszinho hetero e ninguém nunca falou nada. Era uma implicância com um grupo de alunos homossexuais, mas tinham um grupo bem específico de alunos heterossexuais que ficavam tendo relações sexuais dentro da sala de aula, todo horário de recreio e nada acontecia e quando aconteceu acabou que prejudicou todo mundo né. O recreio é muito cheio, eles fecharam o corredor de baixo sempre no recreio e a gente não podia ir lá nem para usar o banheiro. (Débora).

A estudante enfatiza a diferença do tratamento em relação a reprovação entre o sexo homossexual e o heterossexual que não é uma situação arbitrária, mas intencional. Como alegou, a mesma situação sexual, apenas em locais diferentes, teve repercussão bem maior quando aconteceu entre os rapazes. Segundo Louro (1997, p. 80), “(...) a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero (p.80)”.

“Se tem uma coisa que eu odeio é homem cis hetero”

No ambiente pesquisado, a primeira percepção que temos é que ocorre um jogo de negociações entre os sujeitos, obviamente explicitada pela narrativa dos estudantes entrevistados. Desse modo, os alunos homossexuais alegaram que naturalmente preferem se relacionar, manter amigos ou mesmo estar perto de pessoas LGBTQIA+ ou de mulheres. A seguir, as narrativas de Felício e Ivan sobre os seus ciclos de relações exemplifica tais relações:

Eu ficava mais no grupo com amigas, tinha mais amigas, então os meninos era mais quando estava dentro da sala de aula que conversava as vezes, ou as vezes mexia e brincava, era essas coisas, mas a maior parte do tempo mesmo eu ficava com o grupo de amigas minha (Felício).

As duas pessoas principalmente que eu ando são meninas hétero, mas só que eu consigo fazer piada de boa; tem uma outra pessoa que ela é bi, às vezes ela fala que é lésbica, mas enfim ... a gente consegue conversar melhor, tem assuntos em comum, e fica melhor assim (Ivan).

Na primeira narrativa, Felício declara que há um convívio com os rapazes heterossexuais, brincadeiras etc., mas que se limita a um espaço recluso, dentro da sala de aula. Essa fala estabelecesse conexão com a teoria de Connel e Messerchmidt (2013) acerca do posicionamento de aproximação e distanciamento de perspectivas de masculinidades por

conveniência, tal como da vigília e da preocupação dos rapazes heterossexuais em se manterem o mais próximo possível de um ideal de masculinidade hegemônica.

Em um ambiente fechado, com comunicação coletiva, esses rapazes desenvolvem uma relação de cumplicidade com sujeitos LGBTQIA+, só que em situações nas quais a masculinidade deles pode ser questionada por terceiros, evitam o contato, a fim de manter os privilégios da masculinidade hegemônica. Assim, com tal comportamento dos rapazes heterossexuais, é possível questionar a naturalização dessa heterossexualidade, pois, como aponta Louro (1997):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (p.27).

Na segunda narrativa, Ivan traz que mesmo que tenha o convívio com meninas heterossexuais, a proximidade com pessoas LGBTQIA+ é mais apazível, visto que conseguem conversar melhor, por partilharem de experiências comuns e se compreenderem mais. Esse pensamento foi apresentado por todos os sujeitos da pesquisa. Ainda, o estudante complementa:

Eu tenho essas amizades com essas duas meninas que são muito importantes pra mim, só que eu sei que a minha relação com elas não vai ser igual à que eu tenho com uma pessoa LGBT, que é diferente, que a pessoa me entende, uma menina lésbica ou, sei lá, uma pessoa bi, elas me entendem mais do que se eu estivesse conversando com essas pessoas hétero. (Ivan).

Nos relatos de Ivan sobre o seu ciclo de convivência, é explícito a preocupação do estudante no convívio com heterossexuais, principalmente homens. Em alguns momentos, o estudante chegar a ser mais incisivo:

Se tem uma coisa que eu odeio é homem cis hétero, então, eu tento ficar o mais longe possível, (...) e eu me sinto mais seguro assim também porque mesmo que a pessoa me respeite, sendo hétero, em algum momento ela pode dar mancada e me fazer ficar triste, sabe? Eu sempre evitei o máximo que eu puder [rapazes heterossexuais], mas tem alguns que eu converso tranquilamente, são de boas e vão querendo aprender sempre um pouco mais. (Ivan).

Ivan demonstra apreensão e afastamento com “homem cis hétero”. Em sua perspectiva, sempre vai ter um ponto de conflito entre as partes, por isso, como prática de resistência, prefere evitar. Devemos problematizar até que ponto esse afastamento entre rapazes heterossexuais e homossexuais são táticas de resistência estabelecida por esses meninos gays, ou se não ocorre de fato uma exclusão desses sujeitos pelos meninos héteros. O relato abaixo está em conformidade com a afirmação anterior:

Tem algumas pessoas que não conversam comigo porque eu sou gay, mas eu também não ligo, não estou nem aí para a pessoa na minha vida, então eu fico mais com as pessoas que eu tenho afinidades e tals. Às vezes chega uma pessoa nova, aí gente conversa, se é muito hétero top a gente nem conversa mais, mas é muito essa questão da afinidade mesmo (Afonso).

Podemos compreender que o motivo estabelecido por Afonso para o distanciamento de determinadas pessoas é a sua orientação sexual. O rapaz alega não se importar com essa exclusão, já que se sente mais à vontade com as pessoas com quem tem afinidades, como implícito em seu discurso, os sujeitos LGBTQIA+.

Ainda assim, mesmo que os sujeitos homossexuais se apresentem confortáveis com as relações desenvolvidas, cabe questionar quais medidas são estabelecidas no cotidiano pelos agentes escolares para propiciar melhor convívio entre os diferentes sujeitos e a pluralidade de ideias e concepções. Corroborando com essa perspectiva, os agentes escolares percebem a resistência nas relações estabelecidas entre sujeitos homossexuais e heterossexuais? É imprescindível para ação da escola, o conhecimento das condutas do público que atende. Como diz Dayrell (1996):

na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou ao contrário, dificulta sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. (p.149).

De qualquer modo, é preciso que as escolas se atentem para o trabalho com as diferenças em seu cotidiano para que não permita nem a discriminação ou a naturalização de uma subordinação. A narrativa do estudante heterossexual Caio nos ajuda a entender:

Eu sempre percebia que os grupos se dividiam por questões de afinidade, de ideias, atividades em comum, de gostos e por isso eu acredito que era uma coisa

natural, era sempre assim: “eu conheci sicrano, comecei a andar com fulano” e é um andar com o outro até aquilo virar um grupo e quando você via, realmente, o intervalo virava grupos. Eu sempre achei interessante que esses grupos de alguma forma sempre buscavam se respeitar entre si e não impor a sua ideia, a sua crença para os outros grupos, sempre foi muito plural nesse sentido, os alunos entre si pelo menos sempre foram muitos solidários (Caio).

O estudante corrobora com a narrativa de Afonso sobre a aproximação dos sujeitos por afinidades, adicionando gostos, ideias e atividades em comum a justificativa. É percebido durante a narrativa a intenção do sujeito em apontar que mesmo havendo os diferentes grupos, há existência de respeito entre as tribos. Todavia, será mesmo de “maneira natural” que se formam? Quais sujeitos possuem os privilégios de poder nas relações estabelecidas? Quais grupos possuem mais voz dentro da comunidade escolar e na sociedade? Ainda, a estudante Débora questiona algumas das observações anteriores:

Eu percebia que realmente o [nome da escola] era dividido por tribos, mas as vezes não era questão só de afinidade. Eu vejo que as tribos são feitas, com certeza, por afinidade, gosto, mas muitas vezes porque elas dividem as mesmas dores. (...) Não só os gostos de “eu quero estar nesse espaço”, “eu vou ocupar”, mas sim também pela dificuldade de ser aceito também em outros lugares. Eu percebo muito e principalmente os meus amigos que eram homossexuais e tinham a sexualidade diferente da minha eram tratados e vistos de outras formas, não podiam ocupar os mesmos espaços que eu ocupava, não eram vistos da mesma maneira. Eu já tive que ir na direção conversar um trem que não tinha nada a ver de um amigo gay, que a história nem era comigo, mas porque se não tivesse “alguém bem visto”, não iria ser escutado e se fosse escutado, não seria escutado verdadeiramente (Débora).

Na narrativa, a estudante reconhece as divisões em grupos, todavia, ultrapassa a questão das afinidades e do gosto ao pontuar demais aspectos que levam a essas separações, tal como situações de dificuldades, preconceito e exclusões. Débora aponta que alunos homossexuais são excluídos por sua orientação sexual, indicando que eles não são ouvidos e reconhecidos de modo igual aos demais. Ao fim, relata uma situação em que a sua voz, enquanto mulher heterossexual, foi necessária para validar o discurso de outro aluno homossexual, apontando estratégia de invisibilidade desses sujeitos. Portanto, observa-se que a política feminista, a qual significa, segundo Jablonka (2021) “o conjunto de ações que favorecem a emancipação das mulheres em detrimento do sistema patriarcal” (p.275) é deslocada a favor de um aluno homossexual, ou seja, uma estudante fazendo justiça de gênero a favor de uma masculinidade subordinada.

Considerações Finais

Com base nos estudos realizados, compreendemos que os ideais de masculinidade hegemônica ao variar cultural e temporalmente fazem com que as expectativas em busca do “homem de verdade”, inseridas nos núcleos sociais vivenciados pelos estudantes, não sejam únicas, sendo, então, distintas de acordo com as perspectivas e experiências de cada sujeito com o seu ciclo social. Como já notamos, a vigília em prol de manter a heteronormatividade é uma relação cíclica, perpassada de geração a geração por pais e filhos. Então, todos os envolvidos estão atentos a fim de podar o mínimo de desvio em torno dos papéis de gênero.

Ainda que a masculinidade hegemônica conviva cotidianamente agrupadas a diversas outras formas de masculinidades, e os rapazes utilizam de negociações, aproximações e distanciamentos de acordo com as suas conveniências, a homossexualidade aparece aqui como um exemplo claro de forma de masculinidade subordinada, maior desvio da masculinidade hegemônica, e, constantemente, apontada como forma de se relacionar que não deve ser exercida em hipótese alguma.

É visível no relato dos estudantes a importância dos ciclos de relações estabelecidas para o enfrentamento de situações de violência, solidão e implicações direcionadas às pessoas que exerçam as formas de masculinidades e sexualidades não-hegemônicas. Os estudantes homossexuais optam, dessa forma, por manterem vínculos afetivos próximos com outros sujeitos homossexuais, pois sentem-se mais acolhidos e mais seguros, criando guetos homossexuais nas escolas.

Assim, o distanciamento de rapazes homossexuais e heterossexuais é justificado por meio de discursos de afinidade, acolhimento, gosto, etc. Aliás, o questionamento que fica é até qual ponto esse distanciamento é facultativo a esses estudantes LGBTQIA+ ou se esses meninos são na verdade excluídos pelos demais, e colocados a pensar que se agrupam com similares por afinidades.

Vale destacar que em nossa sociedade estruturada por princípios heteronormativos, os homossexuais são indivíduos que possuem um estigma, não aceitos plenamente em sociedade. A existência do estigma é imprescindível para a criação dos guetos, afinal, são aqueles que possuem características diferentes do esperado pelas convenções sociais que se organizam em função de suas marginalizações.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

CONNEL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. 2013, v.21, n.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1224>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 40ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HARA, Tony. **Ensaio sobre a singularidade**. São Paulo: Intermeios; Londrina: Kan Editora, 2012.

JABLONKA, Ivan. **Do patriarcado às novas masculinidades**. Tradução: Julia da Rosa Simões. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Editora: Vozes. 1997.

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


Recebido: 04.04.2023
Aprovado: 27.06.2023



PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA E A INVENÇÃO DO “KIT GAY”
SCHOOL PROJECT WITHOUT HOMOPHOBIA AND THE INVENTION OF
THE “KIT GAY”
PROYECTO ESCUELA SIN HOMOFOBIA Y LA INVENCION DEL “KIT GAY”

Larissa Priscila Bredow Hilgemberg¹

Ana Paula Andrade²

 10.21665/2318-3888.v11n21p80-104

RESUMO

A proposta deste estudo é compreender o projeto Escola sem Homofobia, sua alcunha “kit gay” e as possíveis heranças à sociedade e educação brasileira tendo como ponto de partida a análise foucaultiana. A partir do diálogo com Foucault, a pesquisa pretende delinear quatro questões relacionadas à invenção do “kit gay”: a primeira é a criação de uma verdade em função das relações de poder para apoiar uma demanda política e social, aliada ao conservadorismo; a segunda, se refere às estratégias de marginalização de sujeitos que não seguem as regras heteronormativas; a terceira é a invenção de um pseudoconceito para barrar a entrada oficial de um tema incômodo – a sexualidade – nas escolas, auxiliando uma estrutura disciplinar historicamente constituída; a quarta questão é o silenciamento não apenas dos sujeitos, mas dos conteúdos e temáticas, transformando o Escola sem Homofobia em “kit gay”.

Palavras-chave: Masculinidades. Homossexualidade. Espaço Escolar.

¹ Centro Universitário Internacional. E-mail: larissa.h@uninter.com.

² Universidade Estadual de Minas Gerais. E-mail: ana.andrade@uemg.br.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the “Escola sem Homofobia” project, its nickname “kit gay” and the possible legacies to Brazilian society and education, taking Foucauldian analysis as a starting point. Based on the dialogue with Foucault, the research intends to outline four questions related to the invention of the “kit gay”: the first is the creation of a truth based on power relations to support a political and social demand, allied to conservatism; the second refers to the marginalization strategies of subjects who do not follow heteronormative rules; the third is the invention of a pseudo-concept to bar the official entry of an uncomfortable topic – sexuality – into schools, helping a historically constituted disciplinary structure; the fourth issue is the silencing not only of the subjects, but of the contents and themes, transforming the School without Homophobia into a “kit gay”.

Keywords: Diversity. Basic Education. Escola Sem Homofobia, Foucault. Public Policy.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprender el proyecto “Escola sem Homofobia”, su apodo “kit gay” y los posibles legados para la sociedad y la educación brasileñas, tomando como punto de partida el análisis foucaultiano. A partir del diálogo con Foucault, la investigación pretende esbozar cuatro cuestiones relacionadas con la invención del “kit gay”: la primera es la creación de una verdad a partir de relaciones de poder para sustentar una reivindicación política y social, aliada al conservadurismo; el segundo se refiere a las estrategias de marginación de sujetos que no siguen reglas heteronormativas; el tercero es la invención de un pseudoconcepto para impedir el ingreso oficial de un tema incómodo –la sexualidad– en las escuelas, ayudando a una estructura disciplinaria históricamente constituida; el cuarto tema es el silenciamiento no sólo de sujetos, sino de los contenidos y temáticas, transformando la Escuela sin Homofobia en un “kit gay”.

Palabras clave: Diversidad; Educación Básica. Escola sem Homofobia. Foucault. Políticas Públicas.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo terceiro, no capítulo IV, afirma que um dos objetivos fundamentais da república brasileira é a promoção do bem integral, sem discriminação ou qualquer tipo de preconceito (BRASIL, 1988). Entretanto, desde antes da promulgação da Constituição de 1988 e também depois, temos no Brasil, de forma geral, uma sociedade segregadora, que discrimina e exclui minorias, sejam elas por sua origem, identidade de gênero, sua raça ou credo.

No campo da diversidade sexual e de gênero, a contradição entre a lei e a prática se traduz em sofrimento e violência contra a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outros (LGBTQIAP+). Por conta disto, no início dos anos 2000, criou-se o Programa Brasil

sem Homofobia, com objetivo de promover cidadania e combater a violência e a discriminação contra LGBTQIAP+.

Compreendendo que a escola se mostra como um espaço importante de diálogo e reflexão acerca das relações humanas e de formação da cidadania, em 2008 há a criação de um projeto derivado do Brasil sem Homofobia, o Escola sem Homofobia, que se somaria a outros esforços, incluindo o Brasil sem Homofobia, no enfrentamento à homofobia e respeito às diversidades.

Porém, grupos sociais e políticos negavam (e seguem em negativa) que a escola seja um espaço de educação sexual e de gênero, bem como, recusaram que essa temática deveria ser desenvolvida com jovens e crianças, sob a alegação que este é um assunto para a família e que deve ser desenvolvido a partir de questões religiosas e morais. Logo, o projeto Escola sem Homofobia é vetado e seu conceito inicial é transformado em outra concepção, ou seja, no pseudoconceito “kit gay”.

O presente artigo pretende compreender a invenção do “kit gay” a partir do apagamento do projeto Escola sem Homofobia, de forma a refletir sobre diferentes aspectos envolvidos nesta invenção.

A metodologia utilizada se baseia em pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e de análise do discurso foucaultiana. A partir do diálogo com Foucault, busca-se delinear quatro questões relacionadas à invenção do “kit gay”, que são: a criação de uma verdade para apoiar demandas políticas e sociais, aliadas ao conservadorismo; a marginalização de sujeitos que não seguem regras heteronormativas; a invenção de um pseudoconceito para barrar a entrada oficial de um tema incômodo – a sexualidade – nas escolas; e o silenciamento não apenas dos sujeitos, mas dos conteúdos e temáticas.

Este trabalho se caracteriza como uma primeira etapa de pesquisa para compreender os conceitos e diálogos para, num segundo momento, relacioná-los aos documentos e materiais analisados.

1. A criação do kit gay e algumas possíveis heranças

O projeto “Escola sem Homofobia” foi idealizado a partir do projeto macro denominado “Brasil sem Homofobia”, que tem como meta o combate à violência, discriminação e desigualdades contra a comunidade LGBTQIAP+. Assim, o “Escola sem Homofobia” era composto por um kit com um caderno explicativo, seis boletins, três audiovisuais com guias, um cartaz e uma carta de apresentação e foi lançado em meados dos anos 2000 (BRASIL, 2008).

O projeto foi idealizado e implementado em conjunto pela *Global Alliance for LGBT Educattion* (GALE), a ONG *Reprolatina*, Ecos (Comunicação em Sexualidade) e *Pathfinder* do Brasil e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) acompanhados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008; BERGAMASCHI, 2018).

O projeto, assim, tencionou a busca por “desocultar a ordem que coloca a heterossexualidade como natural, normal e única possibilidade de os sujeitos viverem suas sexualidades, por meio de dinâmicas de trabalho [...] que favoreçam a reflexão e incentivem mudanças” (BRASIL, 2008, p.12), foi um exemplo de êxito no trabalho entre Estado e sociedade civil e levou em consideração pesquisas, entrevistas e vasto arcabouço teórico para alcançar o material finalizado (BERGAMASCHI, 2018; CASADO, 2020).

O Escola sem Homofobia tinha como objetivo trazer luz à compreensão acerca do conceito de gênero e diversidade sexual, bem como desenvolver respeito em relação às diferenças e transformar imagens estereotipadas acerca da comunidade LGBTQIAP+, de forma a trazer conhecimentos e fomentar senso crítico de educadores e educandos acerca do tema, aliando-se ao Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2008; FALEIROS, 2016).

Porém, o projeto “Escola sem Homofobia”, bem como seu kit que deveria ser distribuído nas escolas brasileiras, foi duramente reprimido e encontrou resistência de parlamentares ligados a grupos conservadores e fundamentalistas que justificavam que o

projeto era uma apologia ao “homossexualismo”³ e a perversões sexuais como a pedofilia (BERGAMASCHI, 2018). Assim, “a pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não ‘entrarão’ na escola”. (LOURO, 1997, p.129).

Entre os principais opositores do projeto estavam os deputados Jair Messias Bolsonaro e Marco Antonio Feliciano. De acordo com Bergamaschi (2018, p.87): “suas declarações e suas militâncias tiveram considerável impacto em como o poder público tratou a questão da discriminação contra LGBTs”. É o deputado Jair Messias Bolsonaro que apelida o Projeto Escola sem Homofobia, também conhecido como kit anti-homofobia, de “kit gay”, em sessão ordinária na Câmara dos Deputados, no qual apresentou receio pelo material e se expressou de forma homofóbica e preconceituosa (CASADO, 2020).

Gava (2019) indica que a pressão contra o material estava criada não mais apenas no campo político, mas também social, pressão esta encabeçada por grupos religiosos. Todo este movimento contra os estudos de gênero e diversidade na educação conduziram uma parcela da sociedade a um pânico moral, no qual se questionava a ideia de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos:

Neste cenário, a Educação é entendida, por setores conservadores e progressistas da sociedade brasileira, como uma arena importante para disputas que coloca em cena de um lado discursos e retóricas conservadoras baseados em preceitos morais e religiosos que ignoram os marcos legais brasileiros e do outro, falas em que a instituição escolar é parte de uma estrutura de concretização de um projeto de país que tem como referência valores como a laicidade e ideias democráticos. (GAVA, 2019, p.1).

O projeto Escola sem Homofobia recebe uma mácula em torno de si e a partir da pressão de grupos políticos, religiosos e sociais, a presidenta Dilma Rousseff veta o material, que ainda não havia sido distribuído nas escolas, julgando-o impróprio (BERGAMASCHI,

³ O termo homossexualismo denota uma doença mental, como foi considerado até 1990. Porém em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade de rol de doenças mentais e ajustou o termo de homossexualismo para homossexualidade, considerando que não é uma doença, mas uma orientação sexual, conforme apresenta a Organização das Nações Unidas – ONU. Assim, a utilização deste termo se apresenta de forma nociva.

2018). Apesar do material nunca ter chegado às escolas, o apelido infeliz “kit gay” já havia ganhado a boca das pessoas (MARACCI, 2019).

Mas, a oposição aos estudos de gênero e diversidade na escola não se restringiu ao veto do Projeto Escola Sem Homofobia. Após o veto outros eventos demonstram a força da organização do grupo conservador.

Os textos base do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 receberam alterações estratégicas, com a supressão de palavras como gênero e diversidade sexual e qualquer sinônimo que remetesse aos conceitos, num processo de homogeneização da identidade de gênero e de heteronormatização (MONTEIRO, 2017).

Outras interferências na educação pelo campo político continuaram a ocorrer. No ano de 2015, o pastor Marco Feliciano, um dos personagens da invenção do “kit gay”, propôs o projeto de lei de número 3235/2015, indicando alteração na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A proposta indicava que acrescentasse um artigo à lei:

Art. 234-A Veicular a autoridade competente, em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e projetos governamentais, termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’, ‘questões de gênero’ e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a ideologia de gênero. Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa. (BRASIL, 2015, p.1).

O projeto de lei (BRASIL, 2021) foi recebido pela Comissão de defesa dos direitos da mulher em setembro de 2016 e tanto arquivado quanto desarquivado no ano de 2019. No ano de 2021 o PL 3235/2015 foi adicionado a outros dois projetos de lei, do mesmo teor.

Os projetos de lei encontram-se em tramitação e não são casos isolados. Ao longo dos últimos anos, inúmeros projetos de lei foram elaborados com o intuito de proibir o ensino da “ideologia de gênero”. Projetos municipais, estaduais e federais, que criminalizam a

suposta “ideologia de gênero”, que alteram leis já postas ou que propõem novas leis (MONTEIRO, 2017; GAVA, 2019).

De acordo com Maia (2019), o termo Gênero indica uma relação de poder e não somente um papel social de um corpo biológico. Ainda, para Gava (2019) citando Scott (1995), gênero é um elemento que constitui as relações sociais e se funda nas diferenças entre os sexos.

O termo “ideologia de gênero” foi forjado entre uma parcela conservadora da sociedade, principalmente ligada a setores cristãos. Sua estruturação é identificada em parte da igreja católica a partir da década de 1990, como uma resposta às discussões acerca de gênero ocorridas nas conferências da Nações Unidas. Entre os argumentos daqueles que são contra a “ideologia de gênero” encontramos questões religiosas, questões morais e a defesa que “este tipo de discussão” deve ser exclusiva da família (CASTRO, 2017; MONTEIRO, 2017; GAVA, 2019).

Gava (2019) indica alguns exemplos apresentados pela igreja católica contra o que chamam de “ideologia de gênero” como o livro *Léxicon: termo ambíguos e discutíveis sobre a vida em família e questões éticas* de 2003 e a Carta aos Bispos da Igreja sobre Colaboração de Homens e das Mulheres na Igreja e no Mundo de 2004, ambos os textos questionam os estudos de gênero e suas premissas, se opondo ao feminismo e à homossexualidade.

De acordo Miskolci e Campana (2017), a refutação à “ideologia de gênero” se apresenta como resistência aos avanços frente a direitos sexuais e reprodutivos e não é uma luta pontual nem apenas brasileira, pelo contrário, por toda a América Latina encontramos grupos que combatem aquilo que chamam de ideologia.

Não há, entretanto, nenhum dado, base ou referência que certifique a existência da chamada ideologia de gênero (Furlani, 2016; Junqueira, 2018). Em contrapartida,

[...] é oportuno reiterar que, no vasto e consolidado campo dos estudos de gênero e afins, há teorias (no plural) que contemplam diferentes disciplinas, matrizes teóricas e políticas, nas quais gênero é um disputado conceito (e não uma teoria e muito menos uma ideologia) com múltiplas acepções e implicações críticas e políticas. (JUNQUEIRA, 2018, p.486).

O “kit gay” também serviu de pauta para o palanque partidário nas eleições presidenciais de 2018. Casado (2020) lembra que o tema foi arduamente utilizado por Bolsonaro enquanto candidato e teve um papel importante em sua eleição como presidente da República Federativa do Brasil, uma vez que houve todo um engajamento de lideranças religiosas, principalmente as evangélicas em prol do candidato e contra o candidato que foi apelidado de “pai do kit gay”, Fernando Haddad.

Neste sentido, a candidatura do ex-presidente Bolsonaro se deu também no campo ideológico. Arruda (2020) reflete que tais disputas ideológicas utilizadas em espaços como as escolas sinalizam uma disputa estratégica complexa que visa reproduzir e legitimar crenças e ideologias e se opor a outras também no processo de subjetivação dos estudantes, o que pode colocar em risco a própria função da escola e da democracia.

Desta forma, a criação de um “kit gay” e de uma “ideologia de gênero” andam lado a lado, uma vez que “tudo indica que os empreendedores morais contra a ‘ideologia de gênero’ são grupos de interesse conservadores que buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas” (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 743).

Nota-se que o veto do projeto Escola sem Homofobia fortaleceu o poder de “barganha política das lideranças religiosas cristãs na nova administração presidencial” (CASADO, 2020, p.11), bem como deu fôlego à parcela da sociedade que se diz a favor da “família, igreja e Estado” e que se opõe, senão rechaça, qualquer identidade ou posição que se mostre contra a norma e padrão heteronormativo.

2. A invenção do “kit gay” e quatro questões a serem observadas

Tratar sobre estudos de gênero e diversidade na escola ou propor um projeto como o Escola sem Homofobia, se torna, para aqueles adeptos ao discurso da “ideologia de gênero”, algo perigoso e fora das normas morais. Para estes a escola deve propor conteúdos e currículos neutros e acríticos e não deve ser papel da escola a educação moral e sexual dos estudantes, mas, sim, somente da família ou da igreja. Desta forma, desenvolvem-se dispositivos e estratégias no interior e no exterior da escola para que se apague determinados temas e conteúdos, bem como sujeitos são marginalizados e silenciados, de forma que os silêncios produzam conhecimentos, ensinando o que se pode e o que não se pode falar (GAVA, 2019; XAVIER, 2020).

Concomitante a estes dispositivos também se verifica a criação de verdades (ou de uma verdade) em função de relações de poder, de forma a apoiar as demandas de uma parcela conservadora e moralista, bem como a criação de um pseudoconceito para que uma estrutura disciplinar escolar seja mantida.

2.1. A criação de uma verdade em função das relações de poder

Antes de identificar a primeira questão, faz-se necessário compreender o conceito de verdade. Para Foucault (2006), não existe uma única e intemporal verdade, mas há um conjunto de mecanismos que compõe verdades a partir de enunciados e discursos, considerados verdadeiros.

As verdades, assim, são instituídas nas sociedades a partir de seus períodos históricos e regimes, como aponta Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Para que a invenção do “kit gay” se transformasse em verdade, diversos enunciados foram ditos e reforçados nas falas de políticos, como nos exemplos:

- Discurso de Jair Messias Bolsonaro acerca do projeto Escola sem Homofobia na Câmara dos Deputados: *“Atenção, pais de alunos de 7, 8, 9 e 10 anos, da rede pública: no ano que vem, seus filhos vão receber na escola um kit intitulado Combate à Homofobia. Na verdade, é um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade”* (BRASIL, 2010, sp);

- Discurso de Anthony Garotinho na Câmara dos Deputados acerca do “kit gay”: *“Não concordamos, principalmente, com o uso indevido do dinheiro público para a promoção de prática sexual diferente daquela praticada pela maioria da população”* (BRASIL, 2011b, sp);

- Discurso de Marco Feliciano acerca do “kit gay na Câmara dos Deputados”: *“[...] esse kit chamado Projeto Escola sem Homofobia, por ser material muito sexualizado e impróprio, que expõe as crianças a uma sexualidade precoce e causa sérios problemas ao desenvolvimento psicossocial”* (BRASIL, 2011c, sp);

Os exemplos citados acima não são solitários, mas estão incluídos em um discurso coletivo, uma vez que para Foucault (2008a, p.112), “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências”.

Desta forma, os enunciados se unem em discursos uníssonos apresentando a ideia de que haveria um “kit gay” perigoso e doutrinador, instituindo uma verdade para que não se fuja do controle dos corpos, da sexualidade e da heteronormatividade (FOUCAULT, 2022).

A alcunha “kit gay” é reflexo do temor e de pautas baseadas em dogmas teológicos e morais por uma parcela da sociedade, conservadora (CASADO, 2020). Assim, cria-se uma verdade e transforma-se um projeto de cunho educativo e crítico, o Escola sem Homofobia, em um material de apologia ao sexo e ao “homossexualismo”: o “kit gay”.

Este temor pode estar relacionado a um dos papéis da sexualidade na sociedade a partir da modernidade: o de reprodução ou continuação das famílias. Assim, a sexualidade que não esteja ligada ao gerar uma vida não deve existir, deve ser negada e expulsa (FOUCAULT, 2022).

Casado (2020) aponta o movimento em torno da criação do apelido “kit gay” e toda a polêmica acerca do projeto Escola sem Homofobia como indícios da construção de um pânico moral que atacou movimentos LGBTQIAP+ em nome da “proteção” e “cuidado” às crianças que com o kit anti-homofobia teriam acesso a conteúdos de cunho sexual:

Dessa preocupação se exprime uma carga de hostilidade a qualquer ator que esteja envolvido no projeto escola sem homofobia ou apoie tal projeto, pois apenas pervertidos apoiariam tal atitude. A desproporcionalidade se expressa pelo simples fato de que nenhum dos materiais categorizados como parte do “kit-gay” continha conteúdos que envolvessem pedofilia ou propriamente divulgassem alguma prática sexual. (CASADO, 2020, p. 25).

A invenção tanto do “kit gay” quanto da “ideologia de gênero” é uma estratégia que se alinha às verdades dos setores conservadores, uma vez que estes:

foram capazes de gestar outras formas de discursos pautados no pânico moral e que pudessem criar elementos que fossem capazes de romper as referências dos direitos humanos, em especial os direitos sexuais e reprodutivos, a partir do questionamento do gênero como um conceito e a retomada de valores religiosos tradicionais em detrimento de valores democráticos. (GAVA, 2019, p4.)

Esta estratégia se faz a partir de discursos que são produzidos em função de relações de poder, segundo Foucault (2006, p.8) o poder “[...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social”.

Mas de que forma os discursos e relações de poder, neste caso, são utilizados? Foucault (1995) apresenta o funcionamento das relações de poder pela violência, pelo uso de consentimento ou por ambos. O cancelamento do Escola sem Homofobia foi alcançado por consentimentos de políticos e da sociedade.

Sendo a heteronormatividade uma forma de exercício do poder, se consente a noção binária feminino/masculino como referência a partir de práticas reguladoras que, como aponta Butler (2003, p.54), são repetições uniformes “de uma economia masculinista da identidade”.

Logo, todos os discursos apontaram para um projeto que afetaria a sociedade a partir da sua normatização de identidade e gênero, masculinizada. A criação do “kit gay” se entrelaça a outras verdades conservadoras que começam a ganhar contornos de uma verdade como a criação de uma “ideologia de gênero” e a relação entre família, igreja e pátria.

Pautados numa possível base teológica, a parcela da população que se diz contra a identidade de gênero clama em nome da bíblia e dos dogmas religiosos; declara que moral e família são instituições divinas, que há papéis desenhados para “o homem e pai de família” e para a “mulher e rainha do lar”. Além disso, interpreta toda pauta democrática de gênero como ideologia de gênero (APPLE, 2003; FURLANI, 2008).

2. A marginalização de sujeitos

A segunda questão levantada se refere às estratégias de marginalização de sujeitos que não seguem as regras heteronormativas. Esta questão está relacionada à primeira questão abordada, uma vez que reforça uma verdade e as relações de poder atreladas a ela.

Ao apelidar o Escola sem Homofobia de “kit gay” o termo “gay” é tido como algo negativo. Neste sentido, todos aqueles que fogem do padrão binário homem/masculino e mulher/feminino são vistos como anormais. Esta compreensão está ligada a um movimento iniciado nos séculos XVIII e XIX de identificar a monogamia heterossexual como regra social (FOUCAULT, 2022).

O heterossexual é considerado, assim, não apenas positivo, mas, original, padrão:

A replicação de construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais salienta o status cabalmente construído do assim chamado heterossexual original. Assim, o gay é para o hetero não o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, é o que uma cópia é para uma cópia. [...] Em outras palavras, a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação. (BUTLER, 2003, p.57).

A marginalização de corpos e sujeitos faz parte do que Foucault (2022) designa de Biopoder. Castro (2009) explica que o conceito de Biopoder para Foucault está relacionado ao poder sobre a vida e sobre a morte, ou seja, do direito de escolher quem vive e quem morre.

O biopoder também está associado à administração e sujeição dos corpos e controle das populações pela gestão calculista da vida (FOUCAULT, 2022). Assim, uma afirmação como a do deputado Anthony Garotinho: “Não concordamos, principalmente, com o uso indevido do dinheiro público para a promoção de prática sexual diferente daquela praticada pela maioria da população” (BRASIL, 2011b, sp), reforça que todos os corpos devem se sujeitar a uma norma heteronormativa e aqueles que não se sujeitam, fogem do controle e devem ser “retirados” da sociedade, ou como aponta Butler (2003) não podem existir.

Do mesmo modo, ao atacar o projeto Escola sem Homofobia e instaurar um pânico moral, instaura-se junto o medo da degeneração, como apontado por Foucault (2008b, p.91): “Vejam tudo o que acontece também em torno da sexualidade e do medo da degeneração: degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana. Enfim, por toda parte vocês veem esse incentivo ao medo do perigo [...]”.

As investidas contra o ensino de diversidade de gênero causam mais perdas do que ganhos. Pessoas LGBTQIAP+ são as primeiras a perderem. De acordo Nascimento e Alves (2020), mesmo o direito básico à vida e à constituição familiar é negado à comunidade LGBTQIAP+.

Grupos minoritários são ainda, segundo as autoras, excluídos da liberdade de identidade. Sujeitos LGBTQIAP+ se tornam não apenas não úteis à sociedade, como um perigo e um motivo de incômodo. Na distribuição das “possibilidades de vida” do biopoder, são eles que perdem primeiro:

Já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. [...] a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos cujas funções são sobretudo reguladoras (FOUCAULT, 2022, p. 155, 156).

As muitas maneiras de não abordar (algumas) sexualidades toca aqueles que não se identificam com o padrão heteronormativo. Sodré (2012) indica que o ser humano necessita do pertencimento, do fazer parte de um grupo para se reconhecer enquanto pessoa e que a nossa individualiza o depende da rela o de pertencimento a um grupo. Todo sujeito precisa se sentir pertencido e a exclusão e silenciamento das pessoas não heteronormativas pode representar o impedimento destas pessoas a pertencerem e a se sentirem pertencidas.

De acordo com a Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016 (ABGLT, 2016), 60% dos estudantes entrevistados se sentem inseguros na sua institui o educacional por causa de sua orienta o sexual. Entre os entrevistados, mais de 70% já ouviu comentários homofóbicos ou lesbof bicos na escola e 40% ouviram comentários preconceituosos vindos de professores ou funcionários da escola. As agressões, sejam elas verbais ou físicas, influenciam diretamente no desempenho escolar e no sentimento de pertencimento   institui o de ensino, ao menos 20% estudantes que vivenciaram discrimina o severa por sua orienta o sexual ou identidade de g nero não se sentiam pertencentes   institui o escolar e intencionavam parar de estudar.

Entre os entrevistados da Pesquisa Nacional por Amostra da Popula o LGBTQIAP+ (TODXS, 2020), 67,2% afirmaram que esconderam sua identidade de g nero e/ou orienta o sexual durante o ensino médio, ainda de acordo com a pesquisa, este posicionamento pode estar associado ao medo do bullying pelos colegas e professores.

Uma vez que a sexualidade é um dispositivo ligado ao biopoder para disciplinar e controlar sujeitos e corpos e a escola é uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 2014, 2022), encontramos uma relação intrínseca entre sexualidade e educação que pode, como os dados anteriores comprovam, interferir no desempenho escolar, na evasão, na diminuição do rendimento escolar e até em questões emocionais e psíquicas daqueles estudantes marginalizados por sua identidade de gênero ou orientação sexual.

3. A invenção do “kit-gay” na tentativa de barrar um tema indesejado

A terceira questão é a invenção de um pseudoconceito para barrar a entrada oficial de um tema incômodo – a sexualidade – nas escolas, auxiliando uma estrutura disciplinar historicamente constituída.

A escola se mostra como um local de vigilância virtual. As crianças devem ser vigiadas não pelo que o que fazem, mas pelo o que são (FOUCAULT, 2002; 2014), inclusive em sua sexualidade. Neste sentido, um projeto, como o Escola sem Homofobia, que assume uma multiplicidade de gêneros e sexualidades, descumpriria o papel histórico da escola como uma estrutura disciplinar e de ordem (FOUCAULT, 2014).

A “polícia do sexo” como cita Foucault (2022) se faz presente em todos ou quase todos os setores da sociedade, inclusive, na escola. Assim, como já abordado anteriormente neste artigo, há uma constante vigilância do que foge do padrão heteronormativo e isto também se aplica aos conteúdos curriculares e às metodologias educacionais.

Ao apelidar o Escola sem Homofobia, ou kit anti-homofobia, em “kit gay”, inventa-se um pseudoconceito que deixa de ser o projeto original (CASADO, 2020).

De acordo com o caderno que compõe o kit anti-homofobia, o Projeto tinha como principal meta “contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos

humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT” (BRASIL, 2008, p.9).

Neste caderno o educador tinha acesso a extenso material para reflexão, debate e práticas em sala de aula em que se abordava a diversidade e o respeito. Práticas sexuais não eram mencionadas, pelo contrário, o trabalho era proposto de forma a proporcionar novas perspectivas de formação e compreensão social (BERGAMASCHI, 2018).

Todavia, o que foi apresentado e defendido pela bancada conservadora e religiosa na câmara dos deputados foi:

[...] o Ministério da Educação e Cultura - MEC classificou, Deputado Romário, como sem censura o kit gay. Ou seja, quando coloco no meu panfleto que o kit é para a garotada de 6 ou 8 anos, que vai se transformar em homossexual nas escolas, estou errado. Na realidade, são indicados para crianças a partir dos 4 anos de idade os filmetes pornográficos e o material dito didático para combater a homofobia, que, na verdade, repito, estimulam o homossexualismo e escancaram as portas para a pedofilia. (BRASIL, 2011a, sp.)

O bem e a boa política não bastarão para a sobrevivência da ética e da moral judaico-cristã, a nossa causa exige reação e combate permanentes à insurgência do mal onde ele surgir. O mal tem se manifestado em diversos formatos como PNDH3, PL-122, kit gay, ideologia de gênero, Lei da Palmada, liberação do aborto, pílula do dia seguinte, casamento gay, negação da heteronormatividade, para citar alguns dos mais conhecidos. Enfim, a nossa causa será reconstruir com urgência os alicerces históricos e culturais da nação, eliminando todo o lixo aético e amoral introduzido no seio da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017, sp.)

Estas e outras falas intencionam patologizar condutas, repreender sexualidades, controlar e adoçar corpos. Elas são técnicas minuciosas de poder para disciplinar e fabricar corpos funcionais (FOUCAULT, 2014).

Desta forma, a tentativa é a manutenção da disciplina escolar, uma disciplina que, conforme aponta Foucault (2014) se alinha à uma “mecânica do poder” que

Define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidades) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo;

faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. (FOUCAULT, 2014, p.135, 136)

A funcionalidade dos corpos dos estudantes – futuros trabalhadores – é, portanto, também a submissão e o controle da sexualidade, do tempo e das virtualidades destes corpos.

Mas, Goettems et al (2017) trazem uma importante reflexão: o que teria acontecido se o Projeto Escola sem Homofobia não tivesse sido vetado? Os autores respondem: “Talvez fosse engavetado, já que o tema da sexualidade pode não ser presença efetiva nos estudos escolares, como também, parece não compor parte dos currículos de formação inicial dos professores” (GOETTEMS ET AL, 2017, p11).

Neste sentido, o que se percebe é que não se trata apenas da invenção de conceitos ou pseudoconceitos como “ideologia de gênero” ou “kit gay”, mas da criação de verdades que reforçam que a heteronormatividade é e deve ser seguida como norma, principalmente nos espaços escolares e marginaliza sujeitos que não seguem este padrão, mesmo aqueles que ainda são crianças e adolescentes.

4. Silenciamentos

A quarta questão trata do silenciamento dos sujeitos, dos conteúdos e das temáticas, de forma que o Escola sem Homofobia fosse transformado em “kit gay”.

O silêncio não é o contrário do discurso, mas anda ao seu lado. Ambos podem ser utilizados em diferentes práticas, estratégias e jogos de poder. Foucault (2022) aponta que tanto discurso quanto silêncio podem pender tanto para a produção e manutenção de poder, quanto para seu enfraquecimento:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2022, p.110).

No silenciamento se retira a fala, o posicionamento, os ideais, mas também é possível evidenciá-los, compreendendo os posicionamentos e enunciados. O silêncio está oculto nas entrelinhas dos discursos e práticas, ele exhibe as minorias que são segregadas, as pautas escondidas, os conteúdos renegados.

Ao refletirmos sobre as relações de gênero e ensino sobre diversidade, verificamos que o que se silencia não é o gênero em si, pois como argumentam Boaretto e Eugenio (2016), as relações de gênero estão presentes desde a gestação do bebê, nas cores escolhidas para o enxoval, nas escolhas feitas para a criança e, depois, nas diferenças e imposições feitas entre meninos e meninas, nas brincadeiras permitidas ou não, na intervenção das escolhas para o masculino e o feminino.

Da mesma forma, não é a sexualidade um tema proibido ou silenciado, uma vez que Foucault (2022) explica que desde o século XIX há uma explosão de discursos acerca da sexualidade.

Mas, então, o que é silenciado quando falamos de diversidade sexual e de gênero? Foucault (2022) também explica que a partir da modernidade novas regras passam a valer, regras de decência que filtraram palavras, controlaram enunciados, definiram quando, onde e como se falaria de sexualidade, desta forma, “estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais [...]” (FOUCAULT, 2022, p.20).

Verificamos que o que se silencia são as pluralidades e as sexualidades que fogem do padrão binário cisgênero: homem/mulher. Louro (1997) reflete como es homossexuais são ocultados e negados a partir do silenciamento: não se fala sobre o assunto para excluir sujeitos ou evitar que estudantes ditos normais não tenham contato com eles, o mesmo ocorre a todos que não se encaixam no padrão heteronormativo. Se procura uma garantia da norma, dos valores e dos comportamentos “adequados”.

Mas não apenas os sujeitos que são silenciados, os currículos também são. A criação e decisão de conteúdos curriculares é, antes de mais nada, escolhas do que será dito *versus* o que será silenciado. Furlani (2008) reflete sobre o papel do currículo escolar e como ele está relacionado à construção das identidades culturais, também no tocante às representações de gênero, do “ser masculino” e do “ser feminino”.

Novamente retomamos Foucault (2022) para salientar que a questão central não está em se falar ou não se falar sobre sexo e sexualidade, uma vez que os discursos acerca destes assuntos são muitos e são públicos, entretanto, estes mesmos discursos caminham para uma via unidirecional e envolvida pelas relações de poder, fala-se sobre o sexo biológico, sobre a sexualidade na lógica do binarismo e a partir de demarcações de lícito ou ilícito e condenável ou tolerável, incluindo o que está posto nos currículos.

O dito e o não dito, o aceitável e o não aceitável vão, assim, permeando as relações e, na escola, as aprendizagens. O silêncio acaba por acompanhar a pluralidade e a liberdade:

E desapareceram progressivamente os risos estrepitosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhados a sexualidade das crianças e, ao que parece, em todas as classes sociais. Mas isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2022, p.30).

A deturpação do projeto Escola sem Homofobia como “kit gay” é retomado dentro e fora das escolas como algo mau, que desenvolveria entre crianças e adolescentes tendências homossexuais, permissividade sexual, promiscuidade e práticas sexuais não naturais, como pedofilia e zoofilia (CASTRO, 2017).

Consequências disso são ataques a quem discute sobre diversidade, gênero e educação sexual nas escolas e nas universidades. Outra consequência é o silenciamento, ou tentativa de silenciar esses debates, o que gera o silenciamento não só do debate, como também dos sujeitos.

Algumas considerações

Ao analisar o projeto Escola sem Homofobia a partir de questões abordadas pelo filósofo Michel Foucault compreende-se que a invenção do “kit gay” não foi algo isolado, nem foi um apelido dado sem desinteresse, apenas por deboche, antes, foi algo pensado e estruturado de forma a reforçar padrões morais e políticos conservadores.

Cada uma das quatro questões levantadas não está sozinha, mas elas estão intrinsecamente relacionadas e apontam para um medo ou pânico de desestruturar a normativa heterossexual social.

Desta forma, cada uma das questões se associa as outras, pois criar verdades (ou uma verdade) para apoiar a demanda conservadora, neste caso, se faz a partir da invenção de um pseuconceito – o “kit gay” de forma a barrá-lo e barrar as discussões sobre ele na escola e fora dela, de tal forma que não apenas se silencie sujeitos e temáticas, mas se marginalize esses sujeitos, os quais se mostram como desviantes do padrão cisgênero.

A escola e seu currículo se tornam campo de batalha política e ideológica, sendo os estudantes, crianças e adolescentes, o principal alvo das estratégias e discursos. Retomando Foucault (2002), é a vida dos sujeitos escolares o principal objeto desta batalha.

Neste sentido, o projeto Escola sem Homofobia se preocupava, antes de tudo, com o direito de viver e conviver da comunidade LGBTQIAP+. Este direito foi de certa forma retirado com o veto ao projeto e com a invenção de um “kit gay”.

Neste sentido, o projeto Escola sem Homofobia se preocupava, antes de tudo, com o direito de viver e conviver da comunidade LGBTQIAP+ e foi este direito retirado ao inventarem o “kit gay”. Do mesmo, é por este direito que esta pesquisa surge: “O ‘direito’ à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as opressões e ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser [...] (FOUCAULT, 2022, p.157).

O silenciamento do Escola sem Homofobia se mostra como um discurso, afinal, os silêncios também fazem parte dos discursos. Do mesmo modo, a invenção de “kit gay” se apresenta como uma criação de verdades. Ambos, silenciamento e invenção, são mecanismos de propósitos iguais: o controle dos corpos, a marginalização do que é visto como desviante, a manutenção de uma moral.

O silêncio pode falar de muitas formas, ele caminha lado a lado com nossos discursos. Aliás, por vezes, ele fala mais do que nossas palavras. O silêncio é, também, uma forma de demonstrar o poder. De retirar a fala, o posicionamento, as ideias das minorias. Silenciar é estratégia política, é tática social. Ao silenciar, ao não deixar dizer, ao proibir discursos ou escolher quais serão os discursos promovidos em sala de aula, na escola, enfim, na sociedade, segregamos as minorias, diferenciamos temas “próprios” de “impróprios”, excluimos sujeitos, controlamos minorias.

Desta forma, é necessário dar voz aos silêncios, escancarar os discursos, as estratégias, identificar pseudoconceitos. Para além disso, falar sobre os silêncios aqui apontados e voltar com o projeto Escola sem Homofobia – ou outro projeto que aborda os conteúdos acerca de gênero e sexualidade - em um governo que possibilite o debate, faz-se necessário para que possamos pensar pela e com a diversidade.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARRUDA, Bruna Boldo. A promoção da igualdade de gênero nos documentos curriculares para a educação infantil. In: **Gênero, sexualidade e educação**. 40ª Reunião Nacional da ANPEd. Belém do Pará, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?page=22>. Acesso em: 05 mai 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BERGAMASCHI, Igor Felipe. **A atuação do estado no combate à LGBTfobia no ambiente escolar**. Dissertação de Mestrado. Projeto de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado) em Direitos Fundamentais e Democracia, Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil. Curitiba, 2018.

BOARETTO, Giulia; EUGENIO, Benedito. No interior da sala de aula: as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, V.4, N.3, p. 139 – 150. Aracaju: 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGEExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggyfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados – DETAQ. **Sessão: 208.4.53.0**. Orador Jair Bolsonaro. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=208.4.53.0&nuQuarto=29&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:56&sgFaseSessao=PE&Data=30/11/2010&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PP-RJ&txFaseSessao=Pequeno%20Expediente&txTipoSessao=Ordin%C3%A1ria%20-%20CD&dtHoraQuarto=14:56&txEtapa=>. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados – DETAQ. **Sessão: 096.1.54.0**. Orador Jair Bolsonaro. 2011a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=096.1.54.0&nuQuarto=10&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=09:18&sgFaseSessao=BC&Data=05/05/2011&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PP-RJ>. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados – DETAQ. **Sessão: 129.1.54.0**. Orador Anthony Garotinho. 2011b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=129.1.54.0&nuQuarto=76&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=17:45&sgFaseSessao=CP%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=26/05/2011&txApelido=ANTHONY%20GAROTINHO&txFaseSessao=Comunica%C3%A7%C3%B5es%20Parlamentares>

%20%20%20%20&dtHoraQuarto=17:45&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados – DETAQ. **Sessão: 227.1.54.0.** Orador Pastor Marco Felciano. 2011c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=227.1.54.0&nuQuarto=18&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=13:34&sgFaseSessao=BC&Data=31/08/2011&txApelido=PASTOR%20MARCO%20FELICIANO,%20PSC-SP&txFaseSessao=Breves%20Comunica%C3%A7%C3%B5es&txTipoSessao=Extraordin%C3%A1ria%20-%20CD&dtHoraQuarto=13:34&txEtapa=>. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3235 de 7 de outubro de 2015.** Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2016875>. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados – DETAQ. **Sessão: 051.3.55.0.** Arolde de Oliveira. 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=051.3.55.0&nuQuarto=81&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:48&sgFaseSessao=BC&Data=29/03/2017>. Acesso em: 05 mai 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 4520 de 16 de dezembro de 2021.** Criminaliza a conduta de quem ministra conteúdo nas dependências dos estabelecimentos de ensino relacionado a ideologia de gênero e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>. Acesso em: 05 mai 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASADO, Laís Campos. **Pânico moral e seus profetas: A moralização do projeto “Escola Sem Homofobia” nas eleições presidenciais de 2018.** Dissertação de mestrado. Projeto de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato. Pedagogias religiosas no combate à “ideologia de gênero”: efeitos de saber-poder-verdade. In: **Gênero, sexualidade e educação.** 38ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em: http://anais.ANPEd.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38ANPEd_2017_GT23_995.pdf. Acesso em: 05 mai 2023.

FALEIROS, Juliana Leme. “Escola sem Homofobia”: uma leitura do projeto de combate à discriminação sexual. In **Políticas Públicas no Brasil: Trajetórias, conquistas e desafios**. Smanio, Gianpaolo Poggio et al. p. 99 – 114. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e poder. In DREYFUS, H.L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica** – curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fonte, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 13ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FURLANI, Jimena. Gênero e Sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos: Representações de gênero e sexualidade em livros didáticos e paradidáticos. In: **Educação para a Igualdade de Gênero**. Salto para o Futuro, Brasília, ano XVIII, boletim 26, p. 39-46, nov. 2008.

GAVA, Taís C.M. A chegada do discurso “ideologia de Gênero” no contexto educacional brasileiro. In: **Gênero, sexualidade e educação**. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Disponível em: http://anais.ANPEd.org.br/sites/default/files/arquivos_9. Acesso em: 05 mai 2023.

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione.; WISNIEWSKI, Rudião Rafael. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico. In: **Gênero, sexualidade e educação**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em: http://anais.ANPEd.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38ANPEd_2017_GT23_656.pdf. Acesso em: 05 mai 2023.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Revista Psicologia Política. vol. 18. nº 43. pp. 449-502 set. – dez. 2018.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. Dez noções subsunçoras à ideologia de gênero no discurso midiático-pedagógico: uma autoetnografia. In: **Gênero, sexualidade e educação**.

39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói, 2019. Disponível em: <http://anais.ANPEd.org.br/sites/default/files/arquivos_21_11> Acesso em 26 set. 2023.

MARACCI, João Gabriel. **Reflexões sobre verdade e política:** mapeando controvérsias do kit gay. Dissertação de Mestrado. Projeto de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. p. 725 – 747.

MONTAGNOLI, Renata Lewandowski; VIZZOTTO, Liane. (Não) vamos falar sobre diversidade: o silenciamento na formação de docentes no século XXI. **Revista Communitas** V5, N9, Jan.-Mar./2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4674/139>. Acesso em: 05 mai 2023.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente. In: **Gênero, sexualidade e educação.** 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em: http://anais.ANPEd.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38ANPEd_2017_GT23_269.pdf. Acesso em: 05 mai 2023.

NASCIMENTO, Arthur Ramos do.; ALVES, Fernando de Brito. Vulnerabilidade de grupos minoritários entre cenários de crise e proteção de direitos. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 36, n. 2: 363-388, jul./dez. 2020.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TODXS. **Pesquisa nacional por amostra da população LGBTQIAP+** - identidade e perfil sociodemográfico. 2020. Disponível em: <https://www.todxs.org/biblioteca>. Acesso em: 05 mai 2023.

XAVIER, Antonio Jeferson. “Vocês são livres, mas eu lhes anuncio que deus condena”: pertencimento religioso e questões de gênero e sexualidade na escola. In: **Gênero, sexualidade e educação.** 40ª Reunião Nacional da ANPED. Belém do Pará, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_26> Acesso em: 05 mai 2023.

Recebido: 15.05.2023
Aprovado: 30.06.2023




**CRISES E PERSPECTIVAS PARA OS OBJECTIVOS DO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM MOÇAMBIQUE:
DESCENTRALIZAÇÃO COMO MARCO DA AGENDA 2030 PARA O
DESENVOLVIMENTO NAS LOCALIDADES- DISTRITO DE MARRACUENE¹**

**CRISES AND PERSPECTIVES FOR THE OBJECTIVES OF SUSTAINABLE
DEVELOPMENT IN MOZAMBIQUE: DECENTRALIZATION AS A
MILESTONE OF THE 2030 AGENDA FOR DEVELOPMENT IN LOCALITIES
- DISTRICT OF MARRACUENE**

**CRISIS Y PERSPECTIVAS PARA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO
SOSTENIBLE EN MOZAMBIQUE: LA DESCENTRALIZACIÓN COMO HITO
DE LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO EN LAS LOCALIDADES -
DISTRITO DE MARRACUENE**

Ligia Cacilda Maria André Zaquieu²

 10.21665/2318-3888.v11n21p105-133

RESUMO

Este artigo emerge devido ao marco de início da agenda, o ano 2020 do qual, coincide com a eclosão da Covid-19 no mundo, tornando o projeto um desafio. Um Sec. XXI imbuído de guerras resultando em crise global e no contexto em que Moçambique é assolado por intempéries, conflitos partidários, domínio de insurgentes nas províncias do norte de Moçambique, fatores climáticos e dívidas ocultas, todos esses elementos colocam o Governo de Moçambique à prova da integridade política para o cumprimento desta Agenda 30, alinhado aos projetos nacionais: o Plano Quinquenal do Governo, e outros instrumentos nacionais de Planificação. Nesse imbróglgio, constitui objetivo geral analisar os mecanismos implantados para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), e os objetivos específicos identificar as ações que sustentem a implementação dos ODS; integrando neste processo, a descentralização como instrumento de participação. Para tal, o artigo foi desenvolvido de forma minuciosa, no âmbito de pesquisa bibliográfica nacional e estrangeira, adotando como metodologia a análise documental sobre o assunto e aplicou-se o questionário para 26 gestores nas diferentes Direções do distrito, dos quais só 05 responderam e dois devolveram alegando não ter o domínio dos planos da Agenda 30, levando a crer na necessidade de formação do gestores naquele distrito sobre a matéria de ODS, Ainda, constatou-se no estudo que, as crises internas e externas têm abalado os diferentes Municípios, neste caso antes da pesquisa o Município, era distrito de Marracuene até novembro de 2022. Mesmo assim, fazendo esforços para contornar as crises globais.

Palavras-chave: Descentralização. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Crises.

¹ Nota do editor: O presente artigo é de autoria de uma pesquisadora moçambicana. Foi mantida a ortografia original.

² Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM). E-mail: li_zaqueu@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This article emerges due to the starting point of the agenda, the year 2020, which coincides with the outbreak of Covid-19 in the world, making the project a challenge. A 21st century imbued with wars resulting in a global crisis and in the context in which Mozambique is ravaged by bad weather, party conflicts, the dominance of insurgents in the northern provinces of Mozambique, climatic factors and hidden debts, all these elements place the Government of Mozambique at the proof of political integrity to fulfill this Agenda 30, aligned with national projects: the Government's Five-Year Plan and other national planning instruments. In this imbroglio, the general objective is to analyze the mechanisms implemented for Sustainable Development (SDG), and the specific objectives are to identify the actions that support the implementation of the SDGs; integrating decentralization as an instrument of participation in this process. To this end, the article was developed in detail within the scope of national and foreign bibliographical research, adopting documentary analysis on the subject as a methodology and the questionnaire was applied to 26 managers in the different directorates of the district, of whom only 5 responded and two returned it, claiming they did not have mastery of the Agenda 30 plans, leading to the belief in the need for training managers in that district on the subject of SDGs. Furthermore, it was found in the study that internal and external crises have shaken the different municipalities. In this case, before the research, the municipality was the district of Marracuene until November 2022. Even so, efforts were made to overcome global crises.

Keywords: Decentralization. Sustainable Development Goals. Crises.

RESUMEN

Este artículo surge debido al punto de partida de la agenda, el año 2020, que coincide con el estallido de Covid-19 en el mundo, lo que convierte al proyecto en un reto. Un siglo XXI impregnado de guerras que resultan en crisis mundiales y el contexto en el que Mozambique se ve acosado por el mal tiempo, los conflictos partidistas, el dominio de los insurgentes en las provincias del norte de Mozambique, los factores climáticos y las deudas ocultas, todos estos elementos ponen al Gobierno de Mozambique a prueba en integridad política para el cumplimiento de esta Agenda 30, alineada con los proyectos nacionales: el Plan Quinquenal del Gobierno, y otros instrumentos de planificación nacional. En este contexto, el objetivo general es analizar los mecanismos implementados para el Desarrollo Sostenible (ODS), y los objetivos específicos son identificar las acciones que apoyan la implementación de los ODS; integrando en este proceso, la descentralización como instrumento de participación. Para ello, el artículo fue desarrollado de forma minuciosa, en el ámbito de la investigación bibliográfica nacional y extranjera, adoptando como metodología el análisis documental sobre el tema y el cuestionario fue aplicado a 26 gestores en las diferentes Direcciones del distrito, de los cuales sólo 05 respondieron y dos regresaron alegando no tener el dominio de los planes de la Agenda 30, Aún así, se encontró en el estudio que las crisis internas y externas han sacudido a los diferentes municipios, en este caso antes de la encuesta el municipio era el distrito de Marracuene hasta noviembre de 2022. Aún así haciendo esfuerzos para sortear las crisis globales.

Palabras clave: Descentralización. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Crisis

Introdução

As sociedades no mundo global têm como preocupação a gestão governamental virada para resolução das preocupações dos governos locais, incentivando a maior participação das comunidades na resolução dos seus problemas. Moçambique não ficou alheio às mudanças vindas do mundo global. Com vista a alinhar-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em três dimensões de desenvolvimento: Económica, social e ambiental, desenhou-se o Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 (PQG 2020-2024), como instrumento desenhado para um país que pretende democrático,

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) iniciaram em 2020, possibilitando a integração e a implementação em um contexto das Reformas do Estado iniciadas na década de 1990, e consistiam na implementação do programa de reformas dos órgãos Locais do Estado (PROL)³. No início do Sec. XX, a descentralização fortificou-se, pois a revisão pontual da Constituição da República⁴ visava consolidar o processo de descentralização e modernizar o modelo de organização descentralizada das autarquias moçambicanas. Tratava-se de um modelo facilitador na atuação da estrutura de governança e mais próximo às comunidades locais.

É nesta perspectiva que este artigo se irá desenvolver, na busca dos mecanismos implantados para a implementação dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), nessa conjuntura dos instrumentos nacionais adotados para a planificação. Constituem objetivos específicos identificar as ações que sustentem a implementação dos ODS; Adotar, no âmbito deste processo, a descentralização como instrumento de participação para o cumprimento da Agenda 30, presumindo que os serviços do Estado ao cidadão permitam maior participação na resolução das preocupações das comunidades. Para analisar os mecanismos implantados para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no Município de Maputo, distrito de Marracuene, numa fase em que a descentralização constitui o marco para a implementação da Agenda 2030,

³ Lei 3/94 Aprova o quadro institucional dos distritos municipais 13 de setembro de 1994, substituída pela emenda constitucional de 1996 (Lei 9/96, de 22 de novembro).

⁴ Aprovada através da Lei nº1/2018 de 12 de junho.

alinhada aos planos nacionais, que também se desenrolam nos outros Municípios. Tendo como objetivos específicos analisar as ações que sustentem a implementação dos ODS, analisar, no âmbito do processo de descentralização, a participação para o cumprimento da Agenda 2030.

Metodologia

Para analisar os mecanismos implantados para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no Município de Maputo, distrito de Marracuene, numa fase em que a descentralização constitui o marco para a implementação da Agenda 2030, alinhada aos planos nacionais, que também se desenrolam nos outros Municípios. Tendo como objetivos específicos analisar as ações que sustentem a implementação dos ODS, analisar, no âmbito do processo de descentralização, a participação para o cumprimento da Agenda 2030. Para o efeito, para além da leitura minuciosa da bibliografia nacional e internacional, tornou-se método a análise documental, no âmbito do alinhamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com os projetos nacionais, o caso específico de documentos Oficiais do Governo de Moçambique, como o Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024, Governo eletrónico, especificamente, do GdM e Governo de Marracuene (GM).

O presente artigo foi desenvolvido de forma minuciosa, no âmbito de pesquisa bibliográfica nacional e estrangeira, adotando como metodologia a análise documental sobre o assunto, para a verificação da consistência e avaliação do grau de congruência das ações, aplicou-se um questionário para 26 gestores nas diferentes Direções do distrito, responsáveis pela implementação dos ODS, dos quais só 07 responderam o questionário, destes dois devolveram alegando não ter o domínio dos planos da Agenda 30. Nisso, o primeiro capítulo tem vista a perceção da descentralização e o enquadramento das ODS, a partir dos seus objetivos e associados aos objetivos e planos nacionais. No segundo capítulo a institucionalização e mecanismo para implementação da agenda 30 no País.

1. Descentralização e objectivos do desenvolvimento sustentável

A descentralização é um dos objetivos da nova administração pública, que teve início na década de 1980, na Inglaterra e nos EUA, e estendeu-se para os demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e, depois, para os países periféricos, como, por exemplo, Brasil, onde as Reformas Administrativas adotadas seguem o modelo do gerencialismo, com características próprias das empresas privadas, assim descritas por Bresser (1996):

(1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal; (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto referida (BRESSER, 1996, p. 5-6).

A inserção deste modelo veio contribuir com a “internacionalização econômica”, ao reduzir, de forma significativa, o poder do Estado centralizador na sua intervenção, permitindo que os governos locais tenham espaço de atuação (Watts, 1999). A descentralização constitui a maior preocupação dos Estados, porque nela está imbuída a questão de *accountability* democrático, segundo destacou Kamarck (2000), citado por Abrucio (2004).

Ainda nessa visão, Abrucio (2004, p.1) enfatiza que a descentralização possui um destaque especial na reforma do Estado, na medida em que abarca autonomia local; a forma democrática participativa; racionalização da provisão de serviços; maior liberdade; responsabilidade dos gestores públicos, desigualdades regionais, como enfoques que tornam a descentralização um verdadeiro “caleidoscópio”. Nesse entendimento, a descentralização desenvolve-se como uma via de reforço à “democratização política” e “partilha do poder”.

É nessa concepção que se insere a descentralização em Moçambique, no âmbito do chamado Estado unitário, que, na ótica de Abrucio (2001, 2004), Arretche (2002), o poder

no Estado unitário é centralizado, e que os governos locais dispõem de menos autonomia, pois só os governos centrais têm autoridade política própria, derivada do voto popular direto. Dessa forma, na secção que segue, destacar-se-á o chamado novo modelo de descentralização no Estado unitário, que, apesar de aparentes sobre-posições, busca responder às ideias descritas pelos autores em prol de desenvolvimento do País.

1.1 Novo modelo de descentralização

O Governo de Moçambique (GdM), como um Estado unitário, inicia, em 1990, o processo de descentralização⁵, que marca uma nova perspectiva, procurando adequar-se à visão mundial de maior participação dos governos locais. Segundo realça Forquilha (2020):

O Novo Modelo de Descentralização alterou os mecanismos de eleição do Presidente do Conselho Municipal ou Autárquico e introduziu as eleições indirectas dos Executivos provincial e distrital, sendo que deste último só se tornará efectivo em 2024. Deste modo, o novo quadro de Descentralização mantém a existência das Autarquias Locais e amplia as competências dos Órgãos de nível provincial e distrital. (FORQUILHA, 2020, p.1)

Sendo assim, se considera um processo de descentralização porque as reformas no âmbito distrital estão previstas para 2024, visto o local como ponto estratégico para a implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais vão até 2030. Apesar de a descentralização em Moçambique decorrer nos moldes em que está, isto é, condicionada ao funcionamento do sistema político, nomeadamente, as capacidades do Estado⁶, e a autonomia face aos interesses privados, particularmente, de

⁵ Em Moçambique, com a introdução das reformas económicas, nos finais dos anos 1980, e a abertura do espaço político e o fim da guerra civil, no início dos anos 1990, teve início o processo de descentralização consubstanciado essencialmente em duas vertentes: a descentralização administrativa, no âmbito da lei dos órgãos locais do Estado (Lei nº 8/2003, de 19 de Maio) e a descentralização política, no contexto não só da criação das autarquias locais (Lei nº 2/97, de 18 de Fevereiro), como também da aprovação do chamado pacote de descentralização, que preconiza a eleição de governadores provinciais (Leis nºs 3/2019, 4/2019, 5/2019, 6/2019 e 7/2019, todas de 31 de Maio, e o Decreto nº 2/2020, de 8 de Janeiro), UNU-WIDER (2020, p. 1).

⁶ Dependente de ajudas externas, Segundo Chichava, S. (2008), 20 anos passaram com Moçambique vivendo com 56% do Orçamento do Estado dependente de ajudas internacionais, um país com a economia frágil vivendo de importações.

grupos políticos, ou seja, as reformas são implementadas tendo em conta um mecanismo de manutenção, de reforço do Estado e do poder político⁷. Contudo, na essência, a descentralização é entendida como provisão de serviços públicos, consolidação da democracia e, acima de tudo, como “instrumento para o reforço do controlo do Estado e a acomodação dos eleitos” (FORQUILHA, 2020, p. 1).

O novo modelo de descentralização⁸ emerge com uma natureza diferencial, onde a figura de Secretário Permanente na província fica dissolvido, com a eleição dos Governadores e a nomeação dos Secretários do Estado⁹. Portanto, são duas figuras que parece estarem em conflitos de competência no processo de tomada de decisão no local. Pois, segundo descrito pelo (CDD, 2020:3), o legislador não estabeleceu nenhuma diferenciação de níveis de intervenção de cada órgão, o exemplo que se colocou foi o de intervenção em função das dimensões da terra. Na distribuição de competências destaca-se que,

O artigo 19 do Decreto 5/2020, de 10 de fevereiro, dispõe que os serviços de representação do Estado na Província asseguram a participação dos cidadãos, das comunidades locais, das associações e de outras formas de organização, através de consultas sobre diversas matérias”. Sobre o mesmo assunto, o Decreto 2/2020, de 8 de janeiro, atribui às direções provinciais a função de “promover a participação de organizações e associações na materialização da política definida para a respetiva área de atuação” – alínea i) do artigo 10 do Decreto 2/2020.

Nessa percepção, o Secretário do Estado tem a competência de assegurar a participação do cidadão e das comunidades na governação da Província e não necessariamente pelo Governo eleito, o qual, neste novo modelo de descentralização, visava justamente promover maior participação pública no exercício do poder político (CDD, 2020, p. 3). Pelo que, apesar da devolução de poder ao Conselho Executivo Provincial e Assembleia

⁷ Na medida em que há dificuldade em se estabelecer a distinção entre o Estado e o partido no poder, e, por conseguinte, o Estado, enquanto fonte de recursos financeiros, emprego, serviços de informação pública e poder da polícia são gradualmente postos ao serviço direto do partido no poder. Forquilha (2010) citado por Zaqueu L., 2014:147). Assim como faz o destaque CDD, que, no novo modelo de descentralização, o Governador da Província é a figura que “encarna a vontade dos membros do Partido e da população da província expressa no processo eleitoral”. “No atual figurino de governação, os Governadores da Província, resultando de uma eleição em que concorrem como cabeças-de-lista do Partido, (eles) são a imagem do Partido perante a população que o elegeu”, 09 de Agosto de 2020 I Ano 02, nº 44 www.cddmoz.org

⁸ Lei nº 7/2019 - Concelho Constitucional.

⁹ A legislação sobre a descentralização atribui ainda ao Secretário de Estado na Província (alínea g do nº 2 do artigo 5 do Decreto 5/2020, de 10 de fevereiro) e ao Governador da Província (alínea a do nº 4 do artigo 19 do Decreto 2/2020, de 8 de Janeiro), competências para autorizar pedidos de uso e aproveitamento de terra (CDD. 2020: 3).

Provincial, se detona ainda que o poder está centralizado no Governo central, ou seja, o poder está no Secretário de Estado em detrimento do Governador, perdendo esta figura eleita, as competências de atuar como um poder eleito (CDD. 2020, p. 1).

Outro pormenor de destaque na substituição dos poderes no local de desenvolvimento sustentável, o papel outrora de secretário permanente dissolvido, no qual cabiam as competências de garantir a coordenação e funcionamento das diferentes componentes técnicas, por exemplo, os recursos humanos, património do Estado e competências administrativas, bem como o apoio técnico no funcionamento do Governo são reforçadas para Diretor do Gabinete do Governador, como se pode ver a seguir,

O Diretor de Gabinete vai absorver, por exemplo, a função do chefe de gabinete do governador e caberá a ele garantir o apoio técnico ao Governo, articulando com os diretores provinciais de diferentes áreas. Serão também competências do Diretor de Gabinete apoiar na gestão dos recursos humanos, financeiros e patrimónios que estiverem adstritos à província (ZAMBEZE, 2022).

Na ótica do representante do Ministério de Administração Pública¹⁰, cabe ao Governador eleito representar os interesses da comunidade a nível da própria província, prestar contas aos cidadãos e não necessariamente ao Estado. Nisso surge a seguinte pergunta, qual seria o espaço de atuação, quando no mesmo local territorial existem múltiplos poderes que, na essência, acabam centralizando o poder no local, onde existe uma figura eleita. Neste novo modelo de descentralização, quem poderia responder pelos objetivos do Plano Quinquenal do Governo e, conseqüentemente, dos objetivos de desenvolvimento sustentável, na prática está ofuscado, acabando-se por crer na posição de Forquilha (2020), que demonstra que,

... a descentralização, mais do que um meio para a melhoria da provisão de serviços públicos e o aprofundamento da democracia, funciona como um instrumento para o reforço do controlo do Estado e a acomodação das elites. Provavelmente, este é o maior desafio que a descentralização enfrenta em Moçambique e, por isso, constitui um aspecto fundamental a tomar em conta em qualquer reforma nessa área, no contexto do aprofundamento da democracia e da promoção do desenvolvimento local (FORQUILHA, 2020, p. 1)

¹⁰ <https://zambeze.info/?p=411> dizia neste jornal o diretor nacional do Desenvolvimento da Administração Pública, Inocêncio Impissa, para quem a revisão constitucional de 2018, representava para o novo paradigma da descentralização a inserção de novas figuras.

Com isso, para Brito (2009), citado por Forquilha (2020, p.19), o desenho e aprovação das reformas da governação descentralizada provincial, constata-se que elas surgem como um mecanismo para acomodar as diferenças políticas e minimizar o potencial de conflito e aumentar a legitimidade do Estado. Contudo, e com todas as posições dos pesquisadores sobre o Modelo de descentralização, e realce da multiplicidade de poderes no Local de desenvolvimento, este modelo abre espaço para implantação de medidas para o desenvolvimento, em prol do combate à pobreza e redução da diversidade regional. Estamos a falar, aqui, de um modelo virado para o Município com autonomia própria.

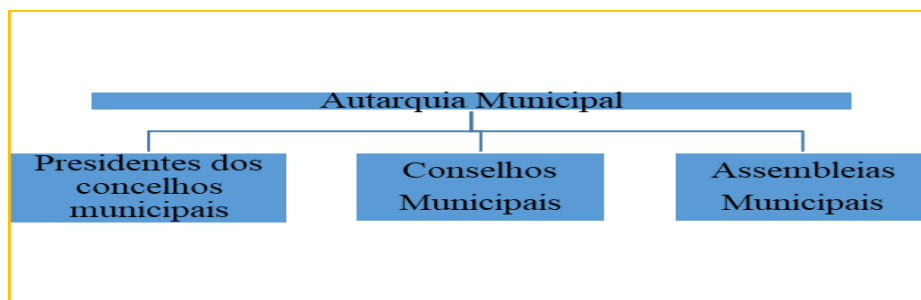
1.1.2 Autárquica no Novo Modelo de Descentralização

A revisão da Constituição submetida à Assembleia da República, com vista à consolidação do novo modelo de descentralização, perspetiva a consolidação da unidade, coesão, reconciliação nacional, restauração e estabilidade política de forma definitiva. Estes indicadores fortalecem o território como o local de atuação dos objetivos governamentais¹¹.

Este conjunto de elementos, processos e factos históricos corporizaram o que se consubstancia no atual modelo de organização descentralizada, conforme ilustra a figura abaixo da Autarquia Municipal, uma parte do desenho de todo que compõe a Governação descentralizada provincial (governador, Concelho provincial. Assembleia departamental e Secretario de Estado) e a Governação descentralizada distrital). A descentralização a este último nível, só em 2024, será concretizada. Na descentralização da Autarquia Municipal, teremos a seguinte organização:

Quadro 1: Novo Modelo de Descentralização I

¹¹ A partir das eleições gerais de 2019, os governadores provinciais passam a ser eleitos. Serão cabeças-de-lista dos partidos, coligações de partidos políticos ou grupos de cidadãos eleitores, deixando de ser nomeados pelo chefe de Estado. O administrador de distrito será distritais também passarão a ser eleitos em 2024. <https://www.dw.com/pt-002/descentraliza%C3%A7%C3%A3o-parlamento-mo%C3%A7ambique-aprova-revis%C3%A3o-da-constitu%C3%A7%C3%A3o/a-43898034>



Fonte: Adaptado de ANAMM (2020, p.15)

Neste modelo, o Governador da Província, Administrador do Distrito e Presidente do Conselho Autárquico, seriam eleitos por sufrágio universal, direto, secreto, pessoal e periódico, através do modelo de Cabeça de Lista, em que seria eleito, como Presidente do Conselho Autárquico, o Administrador do Distrito e Governador da Província, ANAMM (2020).

O Governo central deu a autonomia aos municípios (cidades e vilas), com a autoridade de administrar segundo as: Leis nº 1/2008 de 16 de janeiro e nº 6/2018 de 3 de agosto. Essas atribuições e responsabilidades atribuem aos municípios o papel de melhoria da vida dos cidadãos e, portanto, contribuindo com isso para o avanço da Agenda 2030 relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que trataremos na secção que se segue, ANAMM (2020, p. 15).

1.1.3 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram aprovados em 193 países membros das Nações Unidas, em 2015. Moçambique não ficou de fora neste projeto das (ONU), que trata de iniciativas voltadas para o desenvolvimento económico, social e ambiental, enquanto os ODS organizam-se em 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030, para erradicar a pobreza e promover uma vida digna para todas e todos. Dentro dos limites do planeta, de forma que integra o crescimento econômico, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Para cumprimento desses ODS, os Governos devem engajar-

se no âmbito local e a Sociedade Civil deve ser participativa, para melhor auxiliar os municípios, na implementação de ações locais, voltadas para as diferentes dimensões do desenvolvimento, respeitando as peculiaridades e necessidades de cada território, de forma alinhada à Agenda 2030 (PNUD-Brasil, 2021).

Importa referenciar que este projeto, no âmbito internacional foi antecedido pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que foram uma iniciativa que tinha como destaque a erradicação da pobreza. Eram objetivos mensuráveis, universais, que a extrema pobreza, prevenção de doenças: HIV, tuberculose, malária..., o acesso ao ensino primário de qualidade, saúde materna e outras prioridades para o desenvolvimento eram o foco. Roma (2013).

Para Ban Ki-moon, representante das ONU, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são a nossa visão comum para a, humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos”, demonstrando com isso que esses objetivos vão de acordo com as necessidades dos povos no espaço mundial, e que a continuidade reflete o sucesso alcançado com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), entre 2000 e 2015. Este novo instrumento é impulsionado por questões mais profundas para acabar com todas as formas de pobreza e a avaliação dos progressos terá de ser realizada regularmente, por cada país, envolvendo os governos, a sociedade civil, empresas e representantes dos vários grupos de interesse CIRNU (2016).

Na mesma perspectiva, a ANAMM (2020) reporta que as experiências obtidas neste projeto de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) permitiram a condução e a substituição deste pela integração da agenda 30 e alinhá-lo aos projetos do Governo de Moçambique (GdM), como se pode ver a seguir:

1.1.4 Agenda 2030 alinhadas aos projetos nacionais

OS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) associam-se aos projetos nacionais, representados como Estratégia Nacional de Desenvolvimento (ENDE) 2015-2035, na qual esta se operacionaliza, através dos processos participativos, como: o Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024, com vista a três prioridades; Cenário Fiscal de Médio Prazo (CFMP), o Plano Económico e Social e Orçamento do Estado, como um plano de curto prazo:

a) Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024

- Desenvolver o Capital Humano e a Justiça Social;
- Impulsionar o Crescimento Económico, a Produtividade e a Geração de Emprego e
- Fortalecer a Gestão Sustentável dos Recursos Naturais e do Ambiente.

b) Cenário Fiscal de Médio Prazo (CFMP)

O CFMP 2021 – 2023 é um instrumento de planificação e orçamentação trienal, através do qual são organizadas, analisadas, atualizadas e apresentadas as opções estratégicas com enfoque para a materialização das grandes linhas do Programa Quinquenal do Governo (PQG).

Nesse processo, o Cenário Fiscal de Médio Prazo (CFMP), como instrumento, procura garantir que a planificação e orçamentação, nos anos de 2021 a 2023 e, como orientador na afetação de recursos. Ao abrigo do nº 4, do artigo 209, da Constituição da República, seja um instrumento de consolidação fiscal, através da racionalização das Despesas Públicas, visando a melhoria e sustentabilidade das condições de financiamento do Estado, das famílias e das empresas (GdM: 2020). Segundo o mesmo instrumento, o impacto dos ciclones tropicais Idai e Kenneth, que assolaram o País, em 2019, a eclosão, a

nível mundial da COVID-19, assim como as guerras no centro e norte do País desaceleraram a economia moçambicana¹².

c) Plano Económico e Social e Orçamento do Estado (PESOE)

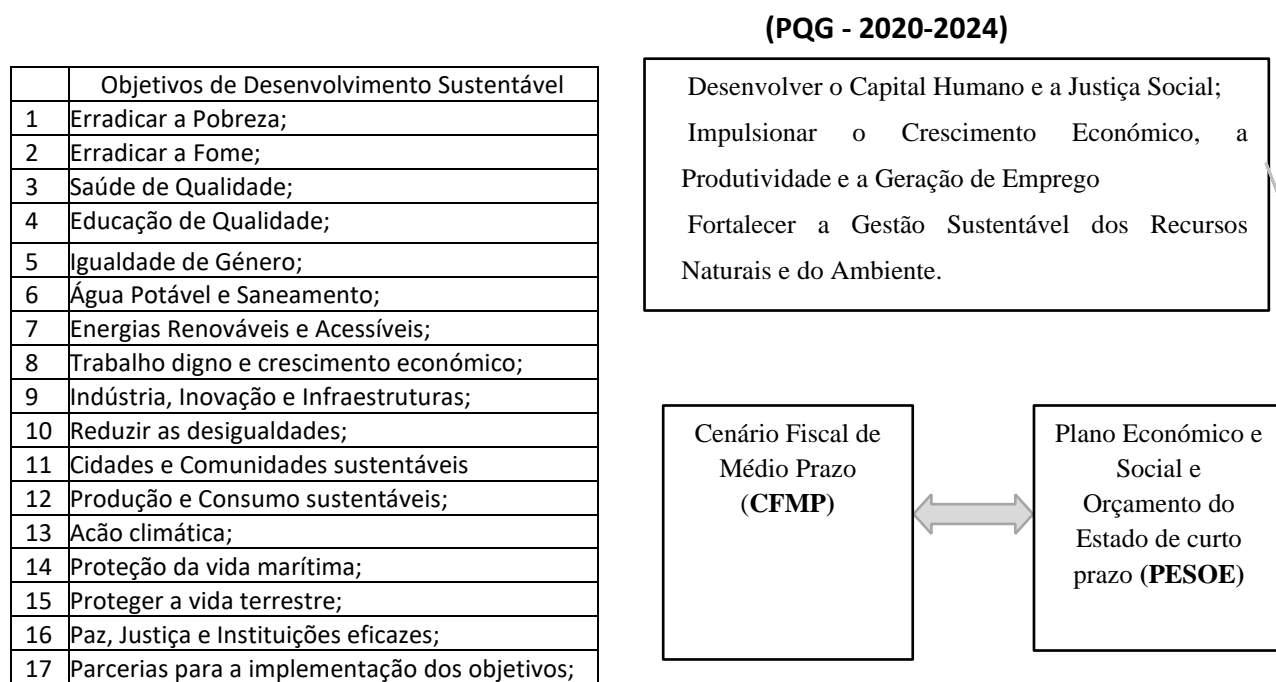
Este plano foi aprovado através da Lei nº 6/2021 e tem como principais objetivos económicos e sociais e de política financeira do Estado a identificar:

- A previsão das receitas a arrecadar;
- As ações e os recursos necessários para a implementação, num horizonte temporal de um ano.

Portanto, estas são programações de curto prazo.

Estes projetos nacionais se operacionalizam com a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável dos quais buscam:

¹² Antes da pandemia da COVID-19, a economia moçambicana estava num processo de recuperação do impacto dos ciclones tropicais Idai e Kenneth, em 2019, tendo resultado num crescimento de 2.3%, significando uma redução de 1.5 pp) (1,5 pontos percentuais), em relação ao crescimento inicialmente previsto para o mesmo ano que era de 3.8%. As guerras levaram à redução da procura global e à alta dos preços das principais matérias-primas no mercado internacional, associada ainda, a nível nacional, à instabilidade na ordem e tranquilidade pública, nas zonas centro e norte do País, obrigam ao reforço de medidas implementadas pelo Governo para conter a propagação da Pandemia e medidas tendentes a garantir a paz e a Unidade Nacional. A Economia Global enfrenta um ambiente de incertezas, desde o final de 2019, influenciado, em grande parte, pela Pandemia da COVID-19 e pelas tensões comerciais entre as grandes potências económicas. Contudo, perspectiva-se melhorias para 2021, impulsionado pelo crescimento da China e Índia com 8,2% e 6,0%, respetivamente, GdM-MPF (2020, p.7).

Imagem1: Projeção de ações nacionais associadas aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Fonte: Adaptada a partir da RNV (2020, p. 10-11)

d) Institucionalização e mecanismo para implementação da Agenda 30

Com esta integração, o Governo de Moçambique (GdM), depois do alinhamento da Agenda 2030, nos projetos nacionais, criou o Grupo de Referência Nacional (GRN), sob a coordenação do Ministério da Economia e Finanças (MEF), o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação (MINEC) e o Instituto Nacional de Estatística (INE), em que, o MEF é responsável pelo funcionamento do GRN¹³, através da área que superintende a Planificação e Orçamentação. Em 2019, a ANAMM realizou a primeira sessão de capacitação e consciencialização dos ODS, com a perspetiva de sensibilizar e treinar as associações de autoridades locais na implementação dos ODS, planeamento territorial e monitoria e avaliação de agendas globais e de proporcionar um espaço para informação,

¹³ O GRN envolve todos os atores, implementadores, financiadores e beneficiários de políticas e programas nacionais de desenvolvimento, bem como instituições responsáveis pela geração de dados estatísticos para avaliar o progresso. Portanto, inclui a participação de representantes dos Ministérios, da Assembleia da República, da Sociedade Civil, do Sector Privado, dos Parceiros de Desenvolvimento Internacionais e da própria Associação Nacional de Municípios de Moçambique (ANAMM). Uma tarefa importante do GRN é a preparação de relatórios de progresso sobre os ODS (ANAMM: 2020:5).

aprendizagem e partilha de experiências sobre a implementação dos ODS nos municípios. A ANAMM, no seu compromisso de formar e informar os seus membros, desencadeou uma série de ações com vista a sensibilizar os municípios para adoção desta importante Agenda 30, que, no início da sua implementação, em 2016, abrangia 16 municípios ANAMM (2020:5), mas, com o processo de descentralização, Moçambique passou a contar com 53 Municípios, com competências em relação aos ODS, com autoridade para administrar o território sob a sua jurisdição, segundo rezam as Leis Nº 1/2008 de 16 de Janeiro e Nº 6/2018 de 3 de agosto.

2.1 Competências dos municípios

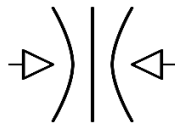
Com a descentralização implementada em Moçambique, as reformas abrem espaço para que as autoridades locais tenham o poder de participar, atribuindo-lhes, competências e recursos mínimos e necessários para implementação das políticas municipais. Significando com isso que é nos municípios onde se promove a capacidade institucional e organizativa para implementação da Agenda 2030. Essas ações se aplicam através da constituição de equipas multidisciplinares e interdepartamentais. Nisso, os municípios têm um papel preponderante de conduzir a melhoria da vida dos cidadãos nas comunidades locais (UCLG: 2017).

Nesse propósito, constitui mecanismo desafiante para os Municípios a localização dos ODS, ou seja, os Municípios precisam de adotar estratégias que estejam alinhadas com os projetos nacionais, que melhor lhes permitem tomarem decisões para alcançar os princípios básicos nos ODS, sendo que a concretização dos ODS, no nível local, seguem um roteiro geral, com passos ou fases definidas, para simplificar a forma como os Municípios alinham a Agenda 2030, com a definição, implementação e avaliação das suas políticas. Pelo que, são propostas quatro fases de localização: sensibilizar, adaptar, implementar e monitorizar UCLG (2017, p 81).

Imagem 2: Quatro fases de localização



sensibilizar



adaptar



implementar



monitorizar

Fonte: Adaptada de (UCLG,2017)

Segundo a UCLG (2019, p.15), no processo de implementação a Agenda 2030, enfatiza-se a necessidade de uma abordagem inclusiva, como mecanismo de localização dos ODS. Pois, a localização é descrita como “o processo de definir, implementar e monitorar estratégias a nível local para o alcance de forma sustentável em todas as localidades, com vista a alcançar as metas definidas e, para isso, é de extrema relevância ter indicadores para medir e monitorar o progresso. *(Tradução minha)*

A RNV (2020, p. 13) realça que a localização a nível das autarquias das ODS é feita com o alinhamento dos PQG, e a sua concretização também conta com as parceiras de cooperação, incluindo instituições financeiras internacionais. Este exercício exige dos municípios competências, tendo em conta os fatores geográficos, demográficos, económicos, sociais, culturais, administrativos e a capacidade financeira. E, tendo em conta que a divisão geográfica se classifica em cidades e vilas. O GdM atribui aos órgãos locais¹⁴ a autoridade para administrar o território sob a sua jurisdição, estabelecendo competências relacionadas aos ODS. Essas atribuições e responsabilidades mostram como os municípios têm um papel fundamental na melhoria da vida dos cidadãos e no avanço da Agenda 2030.

¹⁴ Através das Leis Nº 1/2008 de 16 de janeiro e Nº 6/2018 de 3 de agosto.

As competências dos Municípios apresentam-se na seguinte imagem:

Imagem3: Competências dos Municípios

ODS	COMPETÊNCIA DOS MUNICÍPIOS
	AÇÃO SOCIAL Atividades de apoio às camadas de população vulnerável: Habitação social.
	DESENVOLVIMENTO SOCIAL
	SAÚDE: Unidades de cuidados primários de saúde.
	EDUCAÇÃO E ENSINO: Centros de educação pré-escolar; Escolas para o ensino primário; Transportes escolares; Equipamentos para educação de base de adultos; Outras atividades complementares de ação educativa.
	Questões de gênero e instituições transparentes e eficazes são estabelecidas na Constituição da República e também em outras leis.
	SANEAMENTO BÁSICO Sistemas autárquicos de abastecimento de água; Sistemas de esgoto; Sistemas de recolha e tratamento de lixo e limpeza.
	ENERGIA Distribuição de energia elétrica: Iluminação pública, urbana e rural.
	DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO Habitação e economia: Mercados e feiras.
	INFRA-ESTRUTURAS RURAIS E URBANAS: Espaços verdes, incluindo jardins e viveiros; Rodovias, incluindo passeios; Cemitérios públicos; Instalações dos serviços públicos da autarquia.
	Reduzir a desigualdade no País e entre os países
	TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO: Rede de Transportes coletivos na área da respetiva autarquia CULTURA, TEMPOS LIVRES E DESPORTO: Casas de cultura, bibliotecas, museus; Património cultural paisagístico e urbanístico; Parques de campismo; Instalações para prática desportiva.
	Assegurara padrões de produção e de consumo sustentável
	AMBIENTE: Proteção ou recuperação do meio ambiente; Florestamento, plantio e conservação de árvores; Estabelecimento de reservas municipais.
	Conservar e promover o usos sustentável dos oceanos, mares e dos recursos marinhos
	Gerir de forma sustentável dos ecossistemas terrestre, as florestas
	Diante de recursos limitados, formar parcerias com agências de cooperação e privadas é uma maneira de alcançar progresso nos ODS.
	Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Fonte: Adaptada do relatório

2.1.1 Instrumentos de planificação e monitoria na implementação da agenda 2030

Existem alguns instrumentos de gestão no GdM, que permitem a monitoria das atividades planificadas no âmbito nacional, alimentadas também pelas atividades desenvolvidas nos municípios, para responder ao alinhamento da agenda 2030, como os projetos nacionais e o Plano Diretor. Esses instrumentos são essenciais para a planificação e realização de políticas concebidas para auxiliar e orientar os municípios no cumprimento dos projetos planificados, tendo em conta outros instrumentos, como:

- Plano Estratégico
- Política da Ação Social
- Plano Estratégico da Mulher e da Ação Social
- Estratégia Nacional de Segurança Social Básica
- Plano de Desenvolvimento institucional
- Plano Quinquenal de Governação Municipal.

O Plano Diretor Municipal (PDM) é um instrumento de planeamento e ordenamento do território e um meio de coordenação dos programas de investimento municipais. Visa o desenvolvimento económico, social e cultural, compatíveis com as potencialidades do Concelho e a consequente melhoria das condições de vida da população, em geral. Portanto, o Plano Diretor Municipal (PDM) tem como enfoque a correção dos desequilíbrios no âmbito de:

- acesso aos serviços sociais e sanitários,
- qualidade dos serviços,
- desenvolvimento de estilos de vida e comportamentos saudáveis,

- desenvolvimento institucional e desenvolvimento de recursos humanos,
- encorajamento de parcerias, colaboração local e internacional, e
- advocacia, dando prioridade aos objetivos e ações a realizar na base dos recursos disponíveis e na identificação de sectores possíveis de apoio pelos parceiros do sector da saúde. (CMM, 2015, p. 9)

O Balanço do Plano Económico e Social (BdPES) é um instrumento de monitoria, que visa a materialização dos objetivos estratégicos definidos no Programa Quinquenal do Governo, no qual se reporta o desempenho do Governo, na implementação do Plano Económico e Social (PES), detalhando como:

1. Desenvolver o Capital Humano e a Justiça Social;
2. Impulsionar o Crescimento Económico, a Produtividade e a Geração de Emprego, e
3. Fortalecer a Gestão Sustentável dos Recursos Naturais e do Ambiente, bem como nos três Pilares de suporte, nomeadamente:
 - Reforçar a Democracia e Preservar a Unidade Nacional,
 - Promover a Boa Governação e Descentralização, e
 - Reforçar a Cooperação Internacional.

Portanto, este instrumento descreve os objetivos centrais do PQG 2020-2024, na perspectiva de adotar uma economia mais diversificada e competitiva, intensificando os setores produtivos, procurando elevar a geração de renda e criação de mais oportunidades de emprego, sobretudo, para jovens e está alinhado com os objetivos da agenda 2030.

2.1.2 Desafios dos Municípios e o Distritos na implementação da agenda 2030

Segundo a ONU News, (2020) a pandemia da Covid-19 pode atrasar o cumprimento dos ODS, por causa dos desafios fiscais e de crescimento que os países terão que enfrentar. O Secretário-Geral das Nações Unidas (SGNU) realçou que o mundo enfrenta “níveis inaceitavelmente altos de pobreza, uma emergência climática que piora rapidamente, desigualdade de gênero persistente e enormes lacunas no financiamento.” Coloca, ainda como desafios globais a Covid-19, a crise de saúde e a redução obrigatória da jornada de trabalho, o que equivale à perda de 400 milhões de empregos, sendo esta a maior queda na renda per capita, desde 1870. Preocupado o SGNU destaca a fragilidade dos Estados-membros, pelo facto de tolerarem desigualdades e investirem pouco em resiliência, saúde, educação, proteção social, água potável e saneamento básico.

A par dos fatores elencados acima, a guerra na Ucrânia tem inviabilizado, no mundo, o processo de paz e de alcance nos projetos de desenvolvimento, como se destaca o grupo de trabalho da sociedade civil.

Na condição de país-membro da ONU, com esta ação beligerante, a Rússia joga por terra todos acordos estabelecidos para o desenvolvimento sustentável dos povos, particularmente, ignorando a carta das Nações Unidas e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16, que prevê a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, o acesso à justiça e a construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (GTSAGENDA30, 2022).

Associada a estes fenómenos globais, Moçambique é um País com crises internas, que, de algum modo, intensifica o não cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, devido a questões climáticas, a guerras dos insurgentes e a conflitos partidários¹⁵. Todos estes fenómenos bloqueiam os princípios desenhados nos ODS, assim como o seu alinhamento com os projetos nacionais.

¹⁵ O Ciclone devastador da Categoria 4 ocorreu em Moçambique no dia 14 de março de 2019, tendo inundado partes do vizinho Zimbábue e Malawi. Seis semanas depois, este foi seguido pelo ciclone Kenneth que expandiu os danos para o norte do país que havia escapado do Idai. Nessa perspetiva as Nações Unidas

2.1.3 Perfil do distrito de Marracuene Província de Maputo

O distrito de Marracuene está situado na província de Maputo, em Moçambique. A sua sede é a vila de Marracuene. Tem limite, a norte, com o distrito de Manhiça, a oeste, com o distrito de Moamba e com o município da Matola, a sul, com o município de Maputo (ou província de Maputo-Cidade) e, a leste, com o Oceano Índico. O distrito de Marracuene tem uma superfície de 666 km² e uma população, recenseada em 2007, de 157 642 habitantes, tendo como resultado uma densidade populacional de 127,6 habitantes/km² e correspondendo a um substancial aumento de 85,5%

O distrito está dividido em dois postos administrativos (Machubo e Marracuene), compostos pelas seguintes localidades:

1. Posto Administrativo de Machubo:

- Macandza
- Thaula

2. Posto Administrativo de Marracuene:

- Vila de Marracuene
- Marracuene
- Michafutene

estimam que em Moçambique, pelo menos 2.5 milhões de pessoas precisam de assistência humanitária devido a ciclones, seca e cheias. Mais de 100,000 pessoas vivem em 76 locais de reassentamento, segundo a Matriz de Monitorização de Pessoas Deslocadas da OIM (DTM) <https://mozambique.un.org/index.php/pt/52787-um-ano-apos-o-ciclone-idai> . Período este que o País sobre de guerra de insurgentes e entre partidos políticos. E desde 2017 atormentam Cabo Delgado, grupos armados (rebeldes) assolam as aldeias da província de Cabo Delgado no a norte de Moçambique <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2022-02/>

- Nhomgonhama

3. Análise de dados

Analisar as ações que sustentem implementação dos ODS, nestes objetivos, implica alinhá-las aos projetos nacionais.



Neste processo de análise dos dados de pesquisa documental, ter-se-á em destaque alguns objetivos dos ODS, aqui referenciados, neste distrito em expansão.

É em torno destes que nele se prevê a erradicação da pobreza e o apoio às camadas da população vulnerável, como prioritário em atividades de saúde, nas unidades de cuidados primários de saúde. Analisado o plano diretor Municipal, visto como um instrumento de planificação e de realização de políticas de saúde e ação social eficazes, com vista a dar resposta a várias ações no Município, constatou-se, segundo o BdPEs (2020:178), no âmbito de construção e reabilitação de Infraestruturas de Registos e Notariado, em Marracuene, que não cumpriu o previsto, devido à meta na restrição orçamental.

Contudo, outras infraestruturas, como a morgue (o local onde são colocados os cadáveres antes de ser enterrados ou incinerados definitivamente) do Centro de Saúde de Marracuene, não funcionam. Segundo realça o diretor distrital de Saúde, Mulher e Ação Social, “Estamos a mobilizar recursos, neste momento, mas não podemos avançar datas, estamos mesmo no processo de mobilização de recursos junto dos nossos parceiros”, mas nisso, Borges (2022) do Jornal o País, diz que não é a primeira vez que aquela morgue é encerrada devido à avaria do sistema de refrigeração. Essa situação de avaria do sistema de frio naquela morgue causa embaraços à comunidade.

Justificando, o diretor Distrital de Saúde refere que se debate com falta de fundos para a aquisição de um novo sistema, que custa entre 150 e 170 mil Meticais. Borges, 27/03/202215:27

Os ODS (1, 3 e 17), têm enfoque na Educação, Saúde e Género, visam apoiar crianças desfavorecidas nas escolas e comunidades. Portanto, o acordo com parceiros tem em vista atender a política do Governo Distrital, através do estabelecimento de parcerias inteligentes com Organizações não-Governamentais nos setores sociais acima apontados. Apesar de alguns fenómenos de incumprimento de atividades no distrito, o GdM tem feito um esforço na sua ação, com vista a apoiar crianças desfavorecidas nesta comunidade. Visto na perspetiva dos UNU-WIDER (2020, p. 1), a descentralização é entendida como provisão de serviços públicos, daí a maior intervenção do GdM.

No âmbito deste objetivo 11, que tem como ponto fulcral, providenciar a rede viária e urbana, transportes coletivos na área da respetiva autarquia, casas de cultura, bibliotecas, museus; património cultural, paisagístico e urbanístico; parques de campismo; instalações e equipamento para prática desportiva. Neste ODS, constatou-se que estes objetivos, continuam sendo arrastados, pondo os moradores e automobilistas agastados com as condições precárias de transitabilidade no troço que liga a Estrada Nacional Número Um (EN1) e o bairro Santa Isabel, no distrito de Marracuene. Segundo os visados, circular pela via é um autêntico calvário, pois a viagem na principal via que liga a EN1 ao bairro Santa Isabel é feita aos solavancos em toda a extensão de terra batida. Naquele troço, ninguém escapa, tanto os carros ligeiros, os de transporte semicolectivo, como os de carga. Segundo relatou ao “Jornal o País”, uma condutora L.F, que reside naquele bairro, há mais de 10 anos, realça que “o cenário sempre foi o mesmo, entretanto, já esteve pior”. Portanto, os usuários dizem que a situação se agrava na época chuvosa, em que a via se torna “verdadeiramente intransitável”. (LF: 2021).

Um morador S. M. que usa um carro ligeiro “pequeno”, relatou ao “Jornal o País” que, nos dias de chuva, a solução é deixar a sua viatura em casa e tomar o transporte de passageiros, embora escasso nos últimos dias. “O que mais incomoda os utentes da via é

o silêncio por parte das autoridades, que, segundo contam, nunca deram alguma resposta às preocupações. (SM: 2021).

Sobre a mesma preocupação, “Não temos transporte nessa zona e, nos dias de chuva, os chapas não entram no bairro, muitos de nós devemos caminhar por uma hora ou uma hora e meia até à EN1, para tomarmos o transporte, tanto na ida quanto na volta”.

Ainda nesse processo de tentativa de melhorias no Distrito, destacam que, há alguns anos, iniciou a colocação de pavês bem próximo ao terminal da via, mas num troço de pouco mais de 500 metros, o que criou alguma expectativa nos moradores daquele bairro, mas o processo nunca mais teve seguimento e os munícipes desconhecem os motivos. Diz JP. 21/09/2021 19:00. Apesar das reclamações dos utentes, todos inqueridos concordam que existem no Distrito estradas e vias de acesso melhoradas.

Portanto, pode-se perceber a fragilidade no processo de monitoria das ações projetadas neste Distrito (UCLG, 2019). O GM, reconhecendo a fragilidade nas infraestruturas e transporte, no distrito de Marracuene, no dia 18 de maio de 2022, às 08:00, o Distrito de Marracuene, na Província de Maputo, teve um reforço de Autocarros para o Transporte de Passageiros, constituindo um alívio para os residentes que percorriam longas distâncias à busca de transporte (GM:2022). Portanto, segundo o GM, há esforço para o melhoramento das estradas, de que tanto os munícipes vêm implorando.

Associado a este objetivo, no Distrito de Marracuene na Província de Maputo, foi instalado, na localidade de Muntanhana, distrito de Marracuene, um posto de transformação de energia elétrica para iluminação doméstica e pública. Com esta última, as vias ficaram iluminadas, permitindo segurança aos moradores naquela localidade.

Estes ODS (6,13), em especial o objetivo seis, no âmbito do sistema autárquico, busca garantir, o abastecimento de água; sistemas de esgoto; sistemas de recolha e tratamento de lixo e limpeza, assim como o objetivo treze, responde por saneamento básico, em prol da saúde populacional. No entanto, constatou-se que a zona de Ricatla, no distrito de Marracuene, há riscos e insegurança das populações segundo Borges (2021). Uma

localidade, de onde se constata que as casas rodeiam um riacho, na época chuvosa, as águas transbordam para as moradias, e, por conta disso, 75 famílias dividem o espaço com as águas, como ilustra a imagem abaixo.

Imagem 3: Riacho de Ricatla



Fonte: Jornal o País, 03/03/2021

A medida encontrada para resolver o espectro das inundações, segundo realçou o Administrador do distrito de Marracuene, “a única coisa que se pode fazer é dar espaços mais seguros. mais do que isso não podemos fazer. Não temos força nem condições. O que estamos a fazer é oferecer projetos de casas mais resilientes”, in Jornal o Pais de 14/02/202. Apesar deste destaque, o Q5, não concorda e nem discorda, das ações implementadas destacando que

Há ainda um trabalho de base, que deve ser desenvolvido de modo que as comunidades possam ver os resultados palpáveis dessas ações. E, não há indicadores palpáveis que evidenciam estas ações, levando a comunidade a extrema pobreza. Existe razoabilidade no âmbito de abastecimento de água, pois, as ações não satisfazem as reais necessidades das comunidades, existindo comunidades que consomem água imprópria. (Q5, 2022).

Com este depoimento, os objetivos (6 e 13), não são de alcance para todas as localidades, concordaria, que o não alcance advém da restrição orçamental, segundo destaca o BdPEs (2020:178)

Tentando responder os seguintes objetivos (8, 17). O distrito, socialmente, está em fase de crescimento lento, mas busca-se empreendimentos que espelham uma nova imagem de um centro urbano na cintura do Grande Maputo, neste caso o distrito de Marracuene. Segundo o Governador da Província de Maputo, esse crescimento pode ser notado no projeto de construção de um condomínio misto, que vai comportar 500 residências, no distrito de Marracuene, na localidade de Muntanhane, no âmbito das parcerias público-privadas, em que a empresa *China Jiangxi Coproration for Economic and Technical Cooperation Lda* previa a construção de 500 casas, iniciando em Agosto de 2021, com um período de 5 anos, isto é, até 2026. *Jornal visaomoz*, (2021).

Segundo o Q4 afirma que este projeto não iniciou, o Q5 diz que discorda totalmente deste projeto. Concluindo com isso, que a ideia de parceria está patente na gestão governamental, mas sem ação concreta. Apesar das afirmações que refutam as declarações, o Q3 concorda que, as parcerias constituem o suporte governamental para o desenvolvimento social.

Nesse percurso em busca de desenvolvimento social, associa-se a esta parceria com o Governo de Marracuene a *Help Cooperação para o Desenvolvimento (HELP CODE)*, no âmbito da implementação de um plano de atividades, no triénio 2022-2024. Segundo relatos documentados, as atividades serão implementadas nas localidades do distrito, com enfoque para as áreas da Educação, Saúde e Género, com a finalidade de apoiar crianças desfavorecidas, nas escolas e comunidades. Há, ainda, a destacar as parcerias com a Embaixada da Irlanda em Maputo, investindo na Educação, em Marracuene (GM: 2022). Com este processo pode-se confirmar a descentralização, segundo (Watts, 1999).

Com esta participação do GdM, pode-se perceber o maior desafio no ambiente de crise, segundo defende a *ONU News* (2020), que pode atrasar o cumprimento dos ODS, por causa dos desafios fiscais e de crescimento que os países terão que enfrentar. A dependência de ajudas externas, conforme Chichava, S. (2008), passados 20 anos, Moçambique vive com 56% do Orçamento do Estado dependente de ajudas internacionais, um país com a economia frágil vivendo de importações.

O estudo constatou ainda, um facto inusitado, em que dois questionários foram devolvidos alegando a falta de domínio dos planos da Agenda 30, assim como dos planos nacionais.

Esta conclusão, por ser de uma Direção de segurança pública, levou a crer na necessidade de formação dos gestores naquele Distrito sobre a matéria de ODS. Confrontando a teoria, constitui um desafio para os Municípios, as unidades distritais, onde para além de localização dos ODS e adotar estratégias alinhadas com os projetos nacionais. É oportuno que as 4 fases de: (sensibilizar, adaptar, implementar e monitorizar), sejam de domínio dos gestores segundo a UCLG (2017, p 81), pois há um desconhecimento total desta matéria.

Conclusão

Para implementar esta Agenda 2030, nas diferentes localidades do distrito de Marracuene, basicamente, vai ser necessário recorrer a uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base num espírito de solidariedade global reforçada.

A pandemia da COVID-19, guerras internas dos insurgentes, os conflitos partidários, a guerra global, são considerados os maiores entraves das nações envolvidas na agenda 30. A par da Covid-19, a atual guerra na Ucrânia tem inviabilizado, no mundo, o processo de paz e de alcance dos projetos de desenvolvimento sustentável. O Governo de Moçambique sobrevive de ajudas externas e doações por causa das limitações orçamentais. Ademais, com uma economia frágil vive de importações. Conclui-se também que os implementadores das políticas de desenvolvimento sustentável, carecem de formação nas áreas específicas.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Descentralização e coordenação**. Federativa no Brasil: lições nos anos FHC Texto digitado 2004.

ANAMM, **RELATÓRIO LOCAL VOLUNTÁRIO: Avanços e Desafios de 16 Municípios de Moçambique 2020.**

BdPEs. **Balço Do Plano Económico E Social 2020.** República de Moçambique 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado e sociedade no Brasil:** Rio de Janeiro: En Estado e sociedade no Brasil: CNPq, FAPERJ, INCT/PPED, 276 p, ISBN 978-85-5731-001-8, 2016.

CDD. **Governo reconhece impraticabilidade do modelo de descentralização e começa a recuar.** Domingo, 09 de Agosto de 2020 I Ano 02, n.º 44 I Diretor: Prof. Adriano Nuvunga I www.cddmoz.org, 2020.

CIRNU. **Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental** www.unric.org/pt, 2016.

GM. **Estratégia Nacional de Desenvolvimento (2015-2035).** 2014.

GM. **Programa Quinquenal de Governo: 2020-2024.** - 2020 , BR_70_I_SUPLEMENTO_2020 Resolução n.º 15/2020: __,Relatório da Revisão Nacional Voluntária da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2022-02/> Moçambique: pelo menos 11 pessoas mortas por insurgentes em Cabo Delgado 2020.

GM. **Cenário Fiscal de Médio Prazo 2021–2023,** 2020.

FORQUILHA, Salvador. **Decentralization reforms in Mozambique:** The role of institutions in the definition of results. October 2020.

PNUD-Brasil. **Guia de Territorialização e Integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento]. -- Brasília: PNUD, 2021. 64 p. – (Coletânea Territorialização dos ODS: Seu município ajudando a transformar o mundo). Bibliografia ISBN 978-85-88201-60-6, 2021.

RVN. **Brochura do Relatório da Revisão Nacional Voluntária da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2020.

UCLG. **Os Municípios Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Manual de Ação Local para a Transformação Global março de 2020. 2017.

UCLG. **The Localization of the Global Agendas How local action is transforming territories and communities.** 2019.

ZAQUEU, Lígia **Descentralização no Estado unitário: Participação do poder local e a formulação de políticas públicas para desenvolvimento local em Moçambique 1990-2010,** Tese de doutorado em Administração, Disponível em NPGA <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23872>. Acesso 11-03-2023.2014

GAZETA. **Plano Económico e Social e Orçamento do Estado.** <https://gazettes.africa/archive/mz/2021/mz-government-gazette-series-i-dated-2021-12-30-no-252.pdf> Lei n.º 6/2021 de 30 de Dezembro

ONU. Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para Agenda 30 do Desenvolvimento Sustentável <https://gtagenda2030.org.br/2022/02/24/a-paz-e-urgente/>

ONU. Secretário-geral da ONU, António Guterres, falou aos participantes do Fórum Político de Alto Nível, nesta terça-feira, sobre o progresso da Agenda 2030 após a pandemia do novo coronavírus. <https://news.un.org/pt/story/2020/07/1720061> 14 julho 2020

ONU. um-ano-apos-o-ciclone-idai-milhoes-de-pessoas-ainda-necessitam-de-assistencia 13/04/2020. <https://mozambique.un.org/index.php/pt/52787->

DW. Conflito entre RENAMO e Governo de Moçambique . O principal partido da oposição de Moçambique, vive num clima de conflito com o Governo do país, liderado pelo partido político. <https://www.dw.com/pt-002/conflito-entre-renamo-e-governo-de-mo%C3%A7ambique/t-17416823> FRELIMO 06/05/2022

MOÇAMBIQUE. <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-territorias-districtais/maputo-provincia/marco-de-2012/distrito-de-marracuene.pdf/view>

VATICANO. Moçambique: pelo menos 11 pessoas mortas por insurgentes em Cabo Delgado.

<https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2022-02/>

*Recebido: 15.05.2023
Aprovado: 30.06.2023*




AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA COM A IGUALDADE DE GÊNERO DESDE O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO

THE CONTRIBUTIONS OF LEGAL EDUCATION TO GENDER EQUALITY FROM ANTI-DISCRIMINATION LAW

LOS APORTES DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA A LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EL DERECHO ANTIDISCRIMINACIÓN

Luiza Nogueira Souza¹

Sheila Stolz²

 10.21665/2318-3888.v11n21p134-158

RESUMO

A pesquisa apresentada neste artigo versa sobre as possibilidades de abordagem do Direito Antidiscriminatório, destacando os vieses de gênero e de raça nos currículos dos cursos de Direito, para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), relativo à igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas. O enfrentamento à violência contra a mulher, assim como aos entraves ao crescimento profissional e pessoal, demanda providências jurídicas, em consideração à responsabilidade atribuída aos profissionais do Direito. Por meio de uma pesquisa exploratória-explicativa, o trabalho pretende demonstrar que o desenvolvimento de uma educação jurídica fundamentada no Direito Antidiscriminatório pode ser uma política educacional de contribuição com o ODS 5, no sentido de ser uma ação voltada para a equidade de gênero. Conclui-se que para o fomento dessas ações de equidade, é preciso que a educação jurídica forneça subsídios para a formação do profissional do Direito apto e sensível a questões de gênero e de raça.

Palavras-chave: Agenda 2030. Igualdade De Gênero. Educação Jurídica. Direito Antidiscriminatório. Perspectiva De Gênero.

¹ Mestranda em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal de Rio Grande (PPGDJS-FURG). Especialista em Direito Civil pela PUC-MG e em Direito Constitucional pela UNIDERP. Graduada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/FURG). Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3420-248X>. E-mail: advluizanogueira@hotmail.com.

² Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FaDir/FURG/RS). Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-7153>. E-mail: sheilastolz@gmail.com.

ABSTRACT

The research presented in this article focuses on the possibilities of approaching Anti-Discrimination Law, highlighting gender and racial biases in Law course curricula, to achieve Sustainable Development Goal 5 of the United Nations (UN) 2030 Agenda, relating to gender equality and empowerment of all women and girls. Combating violence against women, as well as obstacles to professional and personal growth, requires legal measures, taking into account the responsibility attributed to legal professionals. Through exploratory-explanatory research, the work aims to demonstrate that the development of legal education based on Anti-Discrimination Law can be an educational policy that contributes to SDG 5, in the sense of being an action aimed at gender equality. It is concluded that to promote these equity actions, legal education must provide support for the training of legal professionals who are capable and sensitive to gender and race issues.

Keywords: 2030 Agenda. Gender Equality. Legal Education. Anti-discrimination Law. Gender Perspective

RESUMEN

La investigación presentada en este artículo trata de las posibilidades de abordar el Derecho Antidiscriminación, destacando los sesgos raciales y de género en los planes de estudios de las carreras de Derecho, para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU), relacionado con la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. La lucha contra la violencia contra las mujeres, así como los obstáculos al crecimiento profesional y personal, requiere de medidas legales, teniendo en cuenta la responsabilidad atribuida a los profesionales del Derecho. A través de una investigación exploratoria-explicativa, el trabajo pretende demostrar que el desarrollo de la educación jurídica basada en el Derecho Antidiscriminación puede ser una política educativa que contribuya al ODS 5, en el sentido de ser una acción orientada a la igualdad de género. Se concluye que para promover estas acciones de equidad, la educación jurídica debe brindar apoyo a la formación de profesionales del derecho capaces y sensibles a las cuestiones de género y raza.

Palabras clave: Agenda 2030. Igualdad de Género. Educación Jurídica. Derecho Anti Discriminatorio. Perspectiva de Género.

Introdução

A paradigmática lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), que inaugurou um novo sistema de proteção e combate à violência doméstica e familiar, elenca entre as medidas de proteção concernentes às políticas públicas voltadas à coibição da violência contra a mulher, a promoção de estudos e pesquisas sob o enfoque de gênero, raça e/ou etnia para identificar as causas da violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 8^a, II).

Dezessete anos após a entrada em vigor da Lei Maria da Penha e depois de uma série de alterações que aperfeiçoaram a sua aplicação, a inserção das questões de gênero nos

currículos e nas práticas de extensão dos cursos de Direito ainda não é habitual. A carência dessa abordagem para a capacitação da(do) futura(o) profissional da área do Direito para atuar de forma a combater as discriminações, desigualdades e violências de gênero reflete em sistemas de justiça que, muitas vezes, falham no atendimento às mulheres vítimas de violência e na devida punição aos agressores.

Sendo assim, a pesquisa realizada tem por objetivo enfatizar a necessidade de que a educação jurídica esteja pautada na perspectiva de gênero e das suas interseccionalidades como forma concreta de colaborar com o alcance de alguns Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 Organização das Nações Unidas (ONU) e, entre eles, estão diretamente relacionados com o tema deste artigo: o ODS 5 (sobre a igualdade de gênero) e o ODS 16 (no que diz respeito ao acesso à justiça e ao desenvolvimento de instituições eficazes). Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa tem caráter exploratório-explicativo, exploratória porque, de acordo com a lição de Horácio Wanderlei Rodrigues e Leilane Serratine Grubba “busca compreender um evento, situação ou fenômeno com a finalidade de identificar elementos e relações que permitam utilizá-lo como parâmetro para olhar outras realidades” (RODRIGUES; GRUBBA, 2023, p. 270) e explicativa pois, além de familiarizar-se com os conceitos de gênero, interseccionalidade, educação jurídica antidiscriminatória, foi direcionada ao entendimento de como a exploração desta temática atende aos propósitos da equidade de gênero e do empoderamento das mulheres.

O artigo foi elaborado mediante a revisão bibliográfica, de natureza qualitativa que, para Lavelle e Dione (1999, p. 223-227), é calcada na categorização dos elementos, analisando os trabalhos selecionados sobre o tema, mediante o cotejo das ideias de pesquisadoras(es) da educação crítica, do feminismo jurídico e do Direito Antidiscriminatório, como Horácio Wanderlei Rodrigues, bell hooks³, Alda Facio, Adilson José Machado, entre outros autores.

³ Glória Jean Watkins adotou o pseudônimo “bell hooks” em homenagem a sua bisavó materna e preferia que as iniciais do seu nome fossem grafadas em minúsculo, de modo a dar mais ênfase ao que está escrito do que a sua pessoa.

A primeira seção do artigo trata da relação entre igualdade de gênero e acesso ao Poder Judiciário e a justiça e como essa concepção coopera com o empoderamento jurídico das mulheres. A segunda seção explora a perspectiva de gênero no ensino do Direito, destacando as contribuições do feminismo jurídico, do Direito Antidiscriminatório e da metodologia de análise sociológica interseccional com a igualdade de gênero. Por fim, a posição das abordagens de gênero e de raça nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito também é analisada.

1. A igualdade de gênero na agenda 2030: entrelaçamentos jurídicos

Com a finalidade de dar continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) constantes da Declaração do Milênio (2000), a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs, em 2015, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Sob o lema “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”⁴, arrola 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados até o ano de 2030. A Agenda 2030 é um plano de ação global destinado às pessoas e à sustentabilidade. Neste compromisso, os Estados signatários reconhecem a imperiosa necessidade e o maior desafio global: a erradicação da pobreza e da fome em todas as suas formas e dimensões, incluindo os casos extremos, requisito imprescindível para o desenvolvimento sustentável. A desigualdade de gênero é destacada um desafio fundamental para o alcance dos objetivos propostos, motivo pelo qual na Agenda 2030 a igualdade de gênero não é tratada apenas no ODS 5, mas desdobra-se nos demais ODS. O Estado Brasileiro, as suas instituições públicas e muitas entidades privadas do país prestaram compromisso com o desenvolvimento das ações previstas neste Pacto de modo a colaborar com o pleno alcance da Agenda 2030.

⁴ <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

As análises realizadas aqui têm como foco os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 5 e 16. O ODS 5 propõe o alcance da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas. A meta sua 5.c sugere aos Estados “a adoção e o fortalecimento de políticas sólidas e de legislação exequível para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, em todos os níveis”. O ODS 16 que trata da Paz, da Justiça e das Instituições Eficazes, pretende “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”. O documento afirma na meta 16.3 a importância do Estado de Direito e a garantia da igualdade de acesso à justiça para todas as pessoas, o que convoca os profissionais do Direito a zelar pelo empoderamento jurídico das mulheres. Também se destaca a meta 16.b, que menciona a importância de “promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável”. As leis e políticas de antidiscriminação são cruciais para o alcance da igualdade de gênero de todas as mulheres e meninas.

No que concerne à igualdade e empoderamento de gênero, desde a esfera da ONU e suas agências especializadas, há o empenho constante neste tema. O Comitê da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) emitiu importante reflexão sobre os sentidos do acesso à justiça que, atualmente, sobrepõe à mera possibilidade de acessar o Poder Judiciário para reivindicar direitos. Cabe realçar a Recomendação Geral nº 33 do Comitê Cedaw, que adverte aos Estados sobre o direito das mulheres ao acesso à justiça que “é multidimensional. Abarca a justiciabilidade, disponibilidade, acessibilidade, boa qualidade, provisão de remédios para as vítimas e a prestação de contas dos sistemas de justiça (CEDAW, 2015, p. 3)”.

A professora Salete Maria da Silva diferencia o acesso à justiça do empoderamento jurídico:

Empoderamento jurídico é a possibilidade efetiva de fazer valer os próprios direitos. Tal possibilidade depende de consciência de cidadania, informação e meios de atuação, não necessariamente judiciais. O acesso à justiça, por sua vez, envolve a possibilidade, sobretudo das pessoas mais pobres, de levar sua

demanda a um tribunal, mesmo que ela não seja expressiva economicamente à luz dos padrões usuais (SILVA, 2019, p. 180-181).

Percebe-se que o conceito de empoderamento jurídico é mais amplo que o de acesso à justiça e compreende a Educação em Direitos Humanos, a partir do exercício para a cidadania coletiva, desenvolvendo estratégias sociopolíticas e jurídicas e de tomada de decisões, sendo esta concepção mais alinhada ao previsto na mencionada Recomendação Geral nº 33 do Comitê CEDAW.

Para somar esforços ao fomento da Agenda 2030 e apoiar o cumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado Brasileiro visando a equidade de gênero, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou, em 2021, o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero. O referido Protocolo emite orientações para que os atores do Poder Judiciário atuem de forma a não reproduzir violências de gênero no âmbito jurisdicional. Convém mencionar que, no dia 17 de março de 2023, foi publicada a Resolução 492/2023, que torna as diretrizes do Protocolo de observância obrigatória em todos os órgãos do Poder Judiciário⁵. Esse auxílio também está previsto na Meta Nacional 9 do Poder Judiciário que destaca os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em diversas iniciativas⁶.

O acesso à justiça – multidimensional – colabora com o alcance da equidade de gênero, a efetividade dos Direitos Humanos das mulheres e o exercício da plena cidadania. Nesse sentido, o Direito precisa fornecer subsídios para a realização do acesso à justiça nos termos da recomendação do Comitê Cedaw, realizando o empoderamento jurídico das mulheres, principalmente em países, como é o caso do Brasil, onde as mulheres são constantemente alvo de diferentes formas de violências. De acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023, no ano de 2022 houve o aumento de todas as formas de violência contra a mulher:

[...] os feminicídios cresceram 6,1% em 2022, resultando em 1.437 mulheres

⁵ <https://www.cnj.jus.br/diretrizes-do-protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero-do-cnj-passam-a-ser-obrigatorias-no-judiciario/>

⁶ <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/agenda-2030/como-se-deu-o-historico-de-institucionalizacao-da-agenda-2030-no-poder-judiciario/>

mortas simplesmente por serem mulheres. Os homicídios dolosos de mulheres também cresceram (1,2% em relação ao ano anterior), o que impossibilita falar apenas em melhora da notificação como causa explicativa para o aumento da violência letal.

Além dos crimes contra a vida, as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos; e os acionamentos ao 190, número de emergência da Polícia Militar, chegaram a 899.485 ligações, o que significa uma média de 102 acionamentos por hora.

Além disso, registros de assédio sexual cresceram 49,7% e totalizaram 6.114 casos em 2022 e importunação sexual teve crescimento de 37%, chegando ao patamar de 27.530 casos no último ano. Ou seja, estamos falando de um crescimento muito significativo e que perpassa todas as modalidades criminais, desde o assédio, até o estupro e os feminicídios (FBSP, 2023, p. 136).

Além dos problemas de atendimento acentuados pela pandemia de COVID-19, as pesquisadoras do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) concluem que: “não há como dissociar o cenário de crescimento dos crimes de ódio da ascensão de movimentos ultraconservadores na política brasileira, que elegeram o debate sobre igualdade de gênero como inimigo número um” (FBSP, 2023, p. 137). Portanto, é indispensável que a formação jurídica tenha como base um ensino plural, crítico-reflexivo e conectado com temas sociais relevantes.

2. A perspectiva de gênero no ensino do direito

Enquanto um fenômeno que reflete valores, princípios, costumes e aspirações da sociedade, o Sistema Jurídico encontra-se permeado pela cultura, sobretudo a cultura socialmente dominante. Percepção da qual não foge o Sistema Jurídico brasileiro que, todavia, possui normativas legais entrelaçadas com o patriarcado. A subalternização e a opressão têm relegado às mulheres as funções acessórias aos do homem/marido/pai/filho(s). E o racismo estruturante e institucionalizado, acentua a falta de sensibilidade às questões de gênero quando o direito violado e/ou em disputa tenha por destinatárias as mulheres negras.

No ambiente jurídico universitário, a problemática não é diferente. Não obstante o aumento da presença de mulheres nas universidades, as políticas de cotas, que possibilitaram um número crescente de alunas(os) negras(os), indígenas e quilombolas nas salas de aula do ensino superior, são comuns os relatos de desconfortos cotidianos, da ocorrência de crimes motivados pelo racismo, de assédio moral e sexual direcionados às mulheres e, particularmente, a estes grupos.⁷

Bell hooks relata as dificuldades que enfrentou quando passou a frequentar as escolas mistas “onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, “[a experiência nas escolas mistas] me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2017, p. 12). A partir dessas vivências e, como professora universitária e ativista feminista, desenvolveu a sua teoria acerca da pedagogia engajada. Inspirada em Paulo Freire, as contribuições de bell hooks para a educação libertadora são valiosas para pensar sobre o ensino jurídico no Brasil. Principalmente, por enxergar na sala de aula um lugar profícuo para “transgredir” e construir novos horizontes.

A “transgressão” sugerida por hooks consiste na análise crítica da realidade hábil para provocar a reversão de situações de discriminação. Neste mesmo sentido a acadêmica e antropóloga mexicana, Marcela Lagarde (2012, p. 236-237), sustenta que para erradicar a violência contra as mulheres e meninas é preciso construir os seus Direitos Humanos, legislar faz parte da conjuntura que implica o movimento, o ativismo, o estudo, a consciência e a possibilidades de teorizar a partir de um paradigma feminista de gênero.

Não se pode prescindir da importância dos movimentos feministas ao redor do planeta, mas especialmente na América Latina e Caribe, pois nesta Região contribuíram com a retomada da democracia na Argentina, Uruguai, Chile e Brasil, entre outros, sendo responsáveis simultaneamente, pela conquista de vários Direitos Humanos e fundamentais para a coletividade e, também, para as mulheres. Além disso, o percurso dos movimentos de mulheres ensejou a humanização de práticas jurídicas e proporcionou

⁷ Como ficou demonstrado pela pesquisa empreendida por Sheila Stolz e Gabriela Kyrillos (2018).

a contemplação das questões de gênero pelos sistemas de justiça. Como relata bell hooks: “O movimento feminista se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia” (HOOKS, 2020, p. 43).

O feminismo jurídico é uma reação à ideia tão difundida acerca da neutralidade do Direito. E, entre os seus propósitos, tem lutado pela incorporação do enfoque de gênero no âmbito estatal – perspectiva que delineia uma ferramenta metodológica que direciona a atividade jurisdicional para redução das desigualdades de gênero/sexo e interseccionais –, pensando o Direito para além das normas positivadas, mas enquanto discurso e práxis jurídica (SILVA, 2015; SEVERI, 2016).

Conforme aponta Ana Elisa Liberatore S. Bechara, “a opressão de gênero possui um caráter estrutural” (BECHARA, 2021, p. 300). O Direito, enquanto um meio de controle social, retrata relações de poder e:

[...] soa paradoxal pensar no Direito como mecanismo útil para superar a cultura patriarcal machista e promover equidade de gênero, quando tradicionalmente esse instrumento de controle social formal tem servido à dominação e opressão social. De fato, é preciso admitir que o sexismo é constitutivo do Direito, e não um mero desvio disfuncional (BECHARA, 2021, p. 301-302).

Sendo assim, Bechara nos convida à elaboração de uma “teoria crítica do Direito a partir de bases feministas” (BECHARA, 2021, p. 303). Já existem produções acadêmicas formuladas por teóricas feministas que criticam a forma como o Direito é escrito e interpretado. Algumas dessas contribuições vêm ganhando destaque no Supremo e nos demais órgãos ligados à aplicação do Direito no Brasil, como no julgamento do *leading case* recurso extraordinário nº 1008166, do qual é relator o ministro Luiz Fux, vinculado ao Tema 548: Dever estatal de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade, em que a ministra Rosa Weber reforçou que a temática está inserida no “Constitucionalismo Feminista⁸”. Este é um exemplo de como a

⁸ Para mais informações: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=494613>

temática em tela demanda uma constante atualização e avaliação dada à inesgotável gama de situações sociais que são atravessadas por questões de gênero e de raça.

Também, seguindo o feminismo jurídico, a Associação dos Juízes Federais do Brasil (AJUFE) divulgou em 2020 um guia para julgamento com perspectiva de gênero no Direito Previdenciário. O documento é enfático ao enunciar que julgar com perspectiva de gênero é zelar pelo alcance da igualdade material:

O judiciário, enquanto aplicador do direito, tem o poder e o dever de pôr fim a esse ciclo discriminatório. Julgar com perspectiva de gênero não é uma escolha hermenêutica, mas um comando que pode ser extraído tanto da Constituição Federal, que consagra a igualdade material entre homens e mulheres e veda a discriminação, quanto de leis especiais e de tratados internacionais de que o Brasil é parte (AJUFE, 2020, p. 43).

Ações como essas colaboram para o empoderamento jurídico das mulheres e, conseqüentemente, tendem a abalar a visão que algumas magistradas e alguns magistrados têm de si, isto é, de que espelham neutralidade em suas decisões.

Há uma forte tendência no Brasil de observância das questões relativas aos debates de gênero e raça/etnia pelos órgãos do Sistema de Justiça e, sendo assim, a formação, bem como a prática das e dos profissionais do Direito requer o conhecimento e a compreensão do Direito Antidiscriminatório.

2.1. O direito antidiscriminatório e a equidade de gênero

A sistematização do Direito Antidiscriminatório no Brasil tem sido empreendida, entre outras autoras e outros autores, principalmente, por Adilson José Moreira. O Direito Antidiscriminatório pode ser considerado um ramo do Direito Constitucional e dos Direitos Humanos pesquisado academicamente por quem entende que a promoção da justiça social depende de como a prestação jurisdicional é feita a grupos minoritários e a pessoas vulnerabilizadas.

Marcado por sua natureza insurgente, o Direito Antidiscriminatório nasce da não conformação com as teorizações tradicionais do princípio da igualdade e as suas diretrizes “pretendem reduzir ou eliminar as disparidades significativas entre grupos, um dos objetivos centrais dos textos constitucionais das sociedades democráticas” (MOREIRA, 2020, p. 50). Isso ocorre “por meio da busca de maior efetividade do sistema protetivo de direitos de nosso ordenamento jurídico” (MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022, p. 19).

Está no cerne do Direito Antidiscriminatório a adoção de medidas concretas de reparação e promoção da igualdade a grupos historicamente subalternizados, como pontifica Moreira: “O Direito Antidiscriminatório pressupõe a existência de um regime jurídico de responsabilidade estatal que implica a ideia de necessidade de reparação de danos causados aos indivíduos por ações intencionais ou omissivas que lhes tragam prejuízo” (MOREIRA, 2020, p. 55). Entre estas medidas estão, a política de cotas, a criminalização do “racismo recreativo”, a consideração das questões de gênero pelos sistemas jurídicos e a educação para as relações raciais, em meio a muitas outras.

As noções de igualdade formal e material se mostram, desde a perspectiva do Direito Antidiscriminatório, insuficientes para o trato jurídico dos direitos dos grupos vulnerabilizados. Fabiana Cristina Severi destaca que o tratamento jurídico do princípio da igualdade tem mantido uma dinâmica de subalternizações às mulheres:

[...] as noções sobre igualdade que têm servido, historicamente, para fundamentar decisões judiciais nos tribunais de justiça brasileiros estão ancoradas, na maioria das circunstâncias, no paradigma da neutralidade metodológica do Direito, segundo o qual basta assegurar que as pessoas recebam o mesmo tratamento pelas normas e garantir idêntico tratamento para se obter um resultado justo. Por meio de tal modelo, as práticas jurídicas têm servido como uma espécie de instância formal de homologação de uma realidade social marcada pela persistência de múltiplas formas de desigualdades entre os gêneros (SEVERI, 2016, p. 576).

Moreira (2019) concorda com essa ideia e destaca que as noções de igualdade formal, de igualdade material e os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade para a interpretação da igualdade tem implicado a manutenção da estrutura racial brasileira.

Para o autor, os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade não são adequados para a interpretação da igualdade, pois:

Nossos tribunais recorrem a eles, mas chegam a conclusões opostas sobre a legalidade dessas iniciativas estatais, o que demonstra seu caráter meramente acessório em argumentações que têm caráter claramente político. Pensamos que uma análise da legalidade de normas jurídicas e práticas sociais baseadas na identificação da existência de relações racionais entre critérios de tratamento diferenciado e objetivos estatais não fornece parâmetros compatíveis com os princípios que estruturam nosso sistema constitucional (MOREIRA, 2019, p. 15).

Essa resignificação da acepção de igualdade é fruto do engajamento dos grupos subalternizados (MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022, p. 53).

Educar as jurisdicionadas sobre os seus direitos não é suficiente para proteger as mulheres de possíveis revitimizações no âmbito processual, o ensino jurídico é fator primordial para que as ações de empoderamento jurídico das mulheres sejam efetivas.

A previsão do acesso à justiça no rol dos direitos fundamentais (CF, art. 5º, inciso XXXV) não tem se mostrado suficiente para a materialização deste direito, tampouco do empoderamento jurídico e/ou de decisões equânimes e/ou que apliquem as leis. Sobre a manipulação discriminatória do Direito, convém rememorar a (agora superada) tese da legítima defesa da honra⁹. Somente no dia 1º de agosto de 2023, no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 779), o Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade de votos, declarou inconstitucional o uso da tese da legítima defesa da honra nos crimes de feminicídio e de agressão, vedando a menção direta ou indireta, de qualquer alegação que faça menção à tese, seja ela pela defesa, acusação, autoridade policial ou magistrada(o), acarretando a nulidade do ato ou do julgamento em que tal argumento for utilizado (STF, 2023).

Corroboram a arguição acima as pesquisas empíricas (SEVERI; SANTOS, 2022; STOLZ, *et. al*, 2023) que têm demonstrado como as decisões judiciais costumam ter como

⁹ Resquício das Ordenações Filipinas, de 1605, (legislação oriunda do período colonial, que não está vigente desde 1830) que permitia que o marido matasse a sua esposa em caso de infidelidade.

embasamento estereótipos de gênero entrelaçados com marcadores sociais da diferença – motivações suficientes para que não sejam salvaguardados os direitos das mulheres tanto em sua condição de vítimas como demandantes.

2.2. Pensando a igualdade de gênero no ensino jurídico a partir da metodologia interseccional

A sensibilidade analítica interseccional consiste em uma estratégia epistemológica originada nos movimentos feministas compostos por mulheres negras, que pretende analisar os fatores de subordinação. Dessa forma, os estudos de gênero não podem ser realizados sem a consideração das interseccionalidades, pois os elementos que vulneram as mulheres não atuam de forma clivada. Sobre esse tema, Angela Davis enuncia que:

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época de seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos. Ainda estamos diante do desafio de apreender as formas complexas como raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade e capacidades se entrelaçam – e como superamos essas categorias para entender as inter-relações entre ideias e processos que parecem ser isolados e dissociados (DAVIS, 2018, p. 21).

Sendo assim, o feminismo interseccional decorre da busca por igualdade pelas feministas negras que não se contentavam com os ideais do feminismo liberal. Além disso, ter a mulher branca como protótipo apaga as vivências das mulheres negras, sobre as quais ocorre uma interação de fatores de discriminação:

A igualdade não poderá ser alcançada a partir da premissa de que todas as mulheres possuem a mesma experiência porque elas são categorizadas a partir de diferenciações *de* status social. A construção de uma sociedade justa requer então o reconhecimento de que mulheres negras sofrem as consequências da operação conjunta de diferentes vetores de discriminação, motivo pelo qual apenas formas de igualdade complexa podem promover a inclusão de mulheres que são minorias dentro de minorias (MOREIRA, 2020, 616).

Como então a formação jurídica pode embasar uma nova cultura de respeito aos Direitos Humanos das mulheres, em que todas estejam contempladas pelo princípio da igualdade? É preciso que a educação jurídica forneça subsídios para que as(os) egressas(os) atuem com perspectiva de gênero e das suas interseccionalidades. Conforme pondera Moreira: “essa perspectiva analítica demonstra a necessidade de pensarmos uma forma de justiça social que esteja centrada nos efeitos que a convergência de diversos modos de discriminação tem sobre grupos particulares” (MOREIRA, 2020, p. 415).

As violações de direitos atingem mulheres de maneiras diversas em face a incidência de marcadores sociais. Portanto, a educação jurídica com perspectiva de gênero deve destacar que as experiências das mulheres são permeadas pela ocorrência de diferentes fatores de vulnerabilização, sob pena de cair na uniformização da categoria mulher com a desconsideração das experiências de outras mulheres (negras, pobres, transexuais, por exemplo).

A relevância da atuação jurídica, que envolve o contato com diversas situações sensíveis, em que as vulnerabilidades são acentuadas por fatores externos e internos ao processo judicial ou administrativo, exige que o profissional do Direito possa ver com “lentes de gênero”. Além disso, no centro dos processos judiciais e administrativos¹⁰, as subalternizações são, muitas vezes, reforçadas. As burocracias, ainda muito presentes e até inerentes à dinâmica judicial, à atuação estatal e também vigentes em alguns setores privados podem consistir em elementos que vulneram ainda mais os grupos sociais suscetíveis às violações de direitos, como denuncia Heleieth Saffioti:

Estruturas de dominação não se transformam meramente através da legislação. Esta é importante, na medida em que permite a qualquer cidadão prejudicado pelas práticas discriminatórias recorrer à justiça. Todavia, enquanto perdurarem discriminações legitimadas pela ideologia dominante, especialmente contra a mulher, os próprios agentes da justiça tenderão a interpretar as ocorrências que devem julgar à luz do sistema de ideias justificador do presente estado de coisas

¹⁰ A ressalva foi feita porque também na esfera da Administração Pública questões de gênero tomaram relevância e foram normatizadas pela recente Lei 14.540, de 03 de abril de 2023, institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal e, portanto, ensejarão processos administrativos.

(SAFFIOTI, 2001, p. 15).

Ações que buscam a reversão da iniquidade de gênero não podem estar dissociadas da análise do entrelaçamento dos fatores de subalternização. Alda Facio (2009; 2004) assevera que as leis postas têm gênero e que esse gênero é o masculino, o que mantém os homens enquanto beneficiados do sistema de dominação das mulheres, privilegiando, assim, os dominantes. O que leva a jurista costarricense a afirmar que:

[...] o conceito de gênero se refere tanto ao conjunto de características comportamentos, como os papéis, funções e julgamentos impostos dicotomicamente a cada sexo através de processos de socialização, mantidos e reforçados pela ideologia, estruturas e instituições patriarcais. Este conceito, no entanto, não é abstrato ou universal, como é especificado em cada sociedade de acordo com contextos espaciais e temporais, enquanto constantemente redefinindo à luz de outras realidades como classe, etnia, idade, nacionalidade, habilidade, etc. Assim, as formas como os gêneros nos são revelados em cada sociedade ou grupo ser humano e as relações que existem entre os gêneros, variam de acordo com os fatores da realidade que competem com eles (FACIO, 2004, p. 3)¹¹.

O ensino do Direito, particularmente depois da ampliação da oferta de Cursos de Direito por conglomerados econômicos, tende a ser uma formação bancária, manualística, preparatória de concursos públicos e pouco reflexiva. Circunstâncias que desconectam estas(es) profissionais dos anseios sociais e, por conseguinte, do Direito Antidiscriminatório. A educação jurídica precisa estar preocupada com os efeitos da aplicação do Direito e, portanto, a criação e implementação de um projeto curricular que possua no quadro de suas disciplinas formativas e práticas conteúdos antidiscriminatórios de forma transdisciplinar faz-se imprescindível.

3. O currículo dos cursos de direito e a igualdade de gênero

A Resolução nº 5/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui diretrizes curriculares dos cursos de Direito e dá outras

¹¹ Tradução das autoras do artigo.

providências, prevê, em seu art. 2º, § 4º, que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverá mencionar a educação em direitos humanos, a educação em políticas de gênero e educação das relações étnico-raciais (entre outras). O art. 4º, do mesmo documento, enuncia que o curso de graduação em Direito deve oferecer uma formação que possibilite a(o) graduanda(o) “apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos”. Sob essa temática, Horácio Rodrigues (2021, p. 127) conclui “com base na legislação vigente, que é, desde logo, exigível das IES¹² a inclusão obrigatória da *educação em políticas de gênero*¹³, de forma transversal, nos currículos e PPCs de seus cursos de Direito”. Giseliene Medeiros Almeida e Maria Helena Santana Cruz Reforçam que: “A educação, sob a epistemologia pós-crítica, significa descosturar as amarras educativas tradicionais em prol de se pensar em um universo amplo de desenvolvimento do indivíduo como parte de um meio social extenso e pragmático” (ALMEIDA; CRUZ, 2018, p. 316).

Rodrigues sustenta que a abordagem de questões voltadas ao desenvolvimento de uma consciência cidadã em todas as matérias é mais relevante que a pura criação de disciplinas: “para isso não basta apenas incluir conteúdos de *humanidades*¹⁴ ou criar uma ou mais disciplinas de ética. É necessário que as questões relativas a essa formação humana e cidadã perpassem o curso como um todo, de forma transversal” (RODRIGUES, 2021, p. 63-64).

A ideia do alinhamento dos currículos com a justiça social está alicerçada nas finalidades que a Constituição Federal estabeleceu em seu art. 205 como basilares para a educação o: “pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Por conseguinte, não é suficiente a simples previsão de conteúdos voltados para a igualdade de gênero nos PPCs, mas é necessária a articulação das temáticas de raça e de gênero com o conteúdo das disciplinas tradicionais. Essa transversalidade de gênero e de raça nos currículos é uma contribuição da formação

¹² Instituições de Ensino Superior.

¹³ Grifos do autor.

¹⁴ Idem.

jurídica para a realização da justiça social.

Para além dos projetos pedagógicos dos cursos, é possível perceber a existência de um currículo oculto que, na lição de Horácio Rodrigues, corresponde “ao que efetivamente ocorre nas salas de aula, mas que não consta nos documentos oficiais” (RODRIGUES, 2021, p. 26). No âmbito do Direito, esse currículo oculto repercute, muitas vezes, em práticas culturais patriarcais, conforme advertiram Sheila Cristina Neder Cerezetti *et al.*:

Quando identificamos no ambiente da universidade e, mais especificamente, no ensino do direito, os padrões, comportamentos e as nuances das interações sociais de gênero que estão escondidos, descortinamos a existência de um “currículo oculto”, que compreende padrões de comportamentos, normas sociais, expectativas e visões de mundo que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, observamos que o ensino está permeado por conteúdos informais que sistematicamente reproduzem relações de poder e reforçam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas. O ambiente da sala de aula, portanto, acaba sendo construído por valores que não refletem inclusão e respeito às mulheres – sendo um agravante o fato disso não estar necessariamente explícito nas ações, falas e conteúdos programáticos (CEREZETTI *et al.*, 2019, p. 115).

Portanto, como é possível que o ensino jurídico não trate de temas como os Direitos Humanos das mulheres, questões de raça e de classe? Só o desenvolvimento de um pensamento crítico, em contraposição a uma fantasiosa neutralidade do profissional do Direito é capaz de reparar as desigualdades de gênero e efetivar o objetivo constitucional de construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Hooks nos convoca à partilha de saberes por meio da pedagogia engajada, da educação libertadora, com a compreensão do “outro” e da valorização das suas experiências, combatendo sistemas opressores. Como relata a autora, as suas “práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (HOOKS, 2017, p. 20). Portanto, Hooks enfatiza que: “Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento” (HOOKS, 2017, p. 23).

Deste modo, a presença das questões de gênero, raça e classe nos currículos colabora com o pressuposto de que a educação jurídica com perspectiva de gênero e das suas interseccionalidades representa uma via fundamental para o alcance da equidade de gênero, já que consiste em uma iniciativa que visa à minoração dos efeitos de subalternização das mulheres causados pelo patriarcalismo e, conseqüentemente, a redução das múltiplas formas violência contra as mulheres.

No entanto, não se pode perder de vista, que apenas a inclusão de debates e conhecimentos acerca de feminismos e interseccionalidades nos currículos dos cursos de Direito serão capazes de fomentar a equidade de gênero que se almeja no âmbito do ensino jurídico. Assim, Horácio Rodrigues reflete que “a reforma ou a substituição de currículos é, de forma isolada, insuficiente e incapaz de corrigir os problemas que se apresentam na educação jurídica” (RODRIGUES, 2021, p. 17). Mas a articulação entre ações de extensão, ensino e pesquisa representam uma rica contribuição das universidades com a diminuição das desigualdades de gênero.

Assim, os cursos de Direito precisam implementar as discussões de gênero e interseccionalidades no currículo jurídico para que as(os) egressas(os) sejam capazes de atuarem de modo a colaborarem com a mudança do paradigma vigente. Como aduz bell hooks: “Todo estudo progressista sobre raça e gênero desenvolvido nas universidades tem impacto significativo para muito além do espaço acadêmico” (HOOKS, 2021, p. 95).

Além de promover a educação jurídica com enfoque nas questões de gênero e interseccionalidades, é preciso dar preferência, quando cabível, às obras escritas por mulheres, sobretudo, por mulheres negras, em um movimento contrário ao epistemicídio que, na lição de Sueli Carneiro significa:

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos

dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Para a incorporação dos temas atinentes ao feminismo jurídico e interseccionalidades nos currículos dos cursos de Direito, é primordial a inclusão de bibliografias que tenham mulheres como autoras, principalmente, mulheres negras e comprometidas com a promoção da equidade de gênero, de modo a frear com o apagamento das colaborações acadêmicas da população negra. Bell hooks motiva o educador a adotar a proposta do feminismo negro: “A educação como ‘prática da liberdade’ (para usar uma outra frase de Paulo Freire) só será uma realidade para as mulheres quando desenvolvermos uma metodologia voltada às necessidades de todas as mulheres. Essa é uma importante agenda feminista” (HOOKS, 2019, p. 173).

A educação das relações étnico-raciais é fruto das reivindicações do movimento negro e faz parte de diversas ações de reconhecimento, reparação e justiça social. A educação jurídica com perspectiva interseccional é essencial para o alcance do objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, de promoção do bem de todas(os), sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, art. 3º, IV).

Na mesma senda, essa estratégia pedagógica está prevista na Lei nº 11.340/2006, que enuncia que os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia devem estar em destaque nos currículos (art. 8, IX). A Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional da Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prevê no seu art. 1º, § 1º, a inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades dos cursos de ensino superior “[...] da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

Nesse sentido, a metodologia interseccional é uma orientação para o enfrentamento da discriminação racial e das suas consequências durante a formação jurídica, como pontifica Moreira:

No campo jurídico, esse conceito cumpre o papel importante de demonstrar como métodos hermenêuticos que compreendem as pessoas como entes que possuem experiências sociais universais ou como pessoas cuja realidade possa ser analisada de forma abstrata impedem a realização da justiça social (MOREIRA, 2020, p. 418).

Romper com a naturalização da exploração e da vulnerabilização das mulheres é um compromisso de todos. Desta forma, a educação jurídica com perspectiva de gênero e das suas interseccionalidades é uma iniciativa orientada para o desenvolvimento da nossa nação e uma resposta à luta histórica pelos Direitos Humanos das mulheres e, como asseveram Sheila Stolz e Luiza Nogueira Souza:

O compromisso com a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis da Agenda 2030 dos Órgãos de Justiça e Segurança Pública do pelo Estado brasileiro depende tanto da formação jurídica que receberam nos cursos de direito, como também da capacitação contínua dos profissionais. Portanto, uma educação jurídica com perspectiva de gênero e atenta às intersecções discriminatórias contribui para modificar a concepção de ensino como sendo um espaço de conhecimento puro, asséptico, que nada mais faz do que reforçar as barreiras epistemológicas que, em última instância, não atentam para as pessoas mais vulnerabilizadas (STOLZ; SOUZA, 2023, p. 174).

Portanto, o Direito Antidiscriminatório fornece orientações para o despertar de uma educação jurídica calcada na perspectiva de gênero interseccional, cooperando para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável previstos na Agenda 2030. Além da igualdade de gênero (ODS 5) e do acesso à justiça e ao desenvolvimento de instituições eficazes (ODS 10.3) já abordados, a proposta educativa recomendada por este artigo atende à garantia de uma educação focada nos direitos humanos e na igualdade de gênero (ODS 4), sendo uma política antidiscriminatória (ODS 10.3)¹⁵.

¹⁵ ODS - 10.3 - Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

Considerações finais

O compromisso dos sistemas de justiça do Brasil com a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU é uma demonstração de respeito aos Direitos Humanos e ao dever que o Estado Brasileiro assumiu em fomentar o alcance dos ODS. Esses Objetivos representam, também, conexão com os princípios constitucionais voltados para o desenvolvimento, à dignidade da pessoa humana, à paz, à cidadania, entre tantos outros.

A orientação para que as(os) magistradas(os) sigam a metodologia dos julgamentos com perspectiva de gênero representa uma via fundamental para o alcance da equidade de gênero, já que consiste em uma iniciativa que visa à minoração dos efeitos de subalternização das mulheres causados pelo patriarcado e pelo racismo e, conseqüentemente, a redução das múltiplas formas violências contra as mulheres no cerne de um processo judicial. No entanto, para o fomento dessas ações de equidade, é preciso que a educação jurídica forneça subsídios para a formação da(o) profissional do Direito apto e sensível a questões de gênero e interseccionalidades.

A negação da pretensa neutralidade do Direito e do Poder Judiciário, manifesta ainda que tão tardiamente no Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero, não somente é uma resposta ao feminismo jurídico que, há muitos anos, denuncia a revitimização das mulheres durante a feitura, a interpretação e a aplicação do Direito, mas também, uma adequação às metas e objetivos da Agenda 2030 da ONU.

A orientação antidiscriminatória da educação jurídica desenvolvida com perspectiva interseccional de gênero busca a ruptura com a manutenção de estruturas jurídicas que aquiescem com a violação dos direitos das mulheres. Portanto, essa proposta emancipatória é uma importante aliada para o atendimento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU e dos demais instrumentos internacionais de Direitos Humanos que preveem políticas de redução de desigualdades e exclusões dos quais o Estado Brasileiro é signatário.

Referências

AJUFE. **Julgamento com perspectiva de gênero. Um guia para o direito previdenciário**. Coordenadoras Tani Maria Wurster e Clara da Mota Santos Pimenta Alves. Disponível em: <http://www.ajufe.org.br/imprensa/noticias/15052-acesse-a-cartilha-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero-da-comissao-ajufe-mulheres>.

ALMEIDA, Giseliane Medeiros; CRUZ, Maria Helena Santana. As invisíveis do cárcere: interfaces identitárias de mulheres aprisionadas. **Revista Ambivalências**. v. 6, n. 11, 2018, p. 292 – 321.

BECHARA, Ana Elisa Liberatore Silva. (In)Equidade de gênero e ensino jurídico: o papel da Pós-Graduação para a representação feminina no Direito. São Paulo: **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 116, n. 1, 2021, p. 299-315. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/192240>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero** [recurso eletrônico] / Conselho Nacional de Justiça. — Brasília: Conselho Nacional de Justiça – CNJ; Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados — Enfam, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-18-10-2021-final.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CEREZETTI, Sheila Christina Neder et al. (coord.). **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação-USP, 2019. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/591479a9df46_367420por.pdf. Acesso em 16 fev. 2023.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Frank Barat (org.). Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FACIO, Alda Metodología para el análisis de género de un proyecto de ley. **Otras Miradas Universidad de los Andes Mérida: Venezuela** vol. 4, n 1, 2004, pp. 1-11. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18340101>. Acesso em 9 fev. 2023.

FACIO, Alda. Metodologías para el análisis de género del fenómeno legal. In: SANTAMARÍA, R. A.; SALGADO, J.; VALLADARES, L. (comp.). **El género en el derecho: Ensayos críticos**. Ecuador: Ministério de Justicia y derechos humanos, 2009. p. 181-224. Disponível em: https://www.agencianuba.com/equis/wp-content/uploads/2016/01/S_1_1.pdf. Acesso em 9 fev. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

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

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libanio. 13ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2020.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KYRILLOS, Gabriela; STOLZ, SHEILA. Sexismo na academia brasileira: estudo de casos desde o Sul do Brasil. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, n. 4, v. 1, p. 43-61, 2018.

LAGARDE, Marcela. Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. In.: BULLEN, Margaret. MINTEGUI, Carmen Diez. (Coords.)

Retos Teóricos y Nuevas Prácticas. Universidad Autónoma de México (UNAM), 2012.

Disponível em: <http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Violenciafeminicida-y-derechos-humanos-de-las-mujeres.pdf>. Acesso em 26 jan. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

MOREIRA, Adilson; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO; Wallace. **Manual de educação antirracista: direito, justiça e transformação social**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comitê Sobre a Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres. **Recomendação Geral n. 33 sobre acesso das mulheres à justiça, do Comitê CEDAW**. Disponível em: <https://assetscompromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2016/02/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Pesquisa jurídica aplicada**. Florianópolis: Habitus, 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. 3. ed. revista e atualizada. Florianópolis: Habitus, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 2001.

SEVERI, Fabiana Cristina. Justiça em uma perspectiva de gênero: elementos teóricos, normativos e metodológicos. **Revista Digital de Direito Administrativo**. v. 3, n. 3. Ribeirão Preto: FDRP-USP, 2016, p. 574-601. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/119320>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SEVERI, Fabiana Cristina; SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Aborto no Brasil: Falhas Substantivas e Processuais na Criminalização de Mulheres**. São Paulo: Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo: 2022. Disponível em: <https://cfj.org/report/aborto-no-brasil-falhas-substantivas-e-processuais-na-criminalizacao-de-mulheres/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, Salete Maria da. Contribuições para a incorporação da perspectiva de gênero no parlamento. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, v. 3, n. 2, Aracaju, 2015, p. 29-42. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/2110>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SILVA, Salete Maria da. Empoderamento jurídico das mulheres: para fortalecer o acesso à justiça e ampliar a cidadania feminina. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, v. 7, n. 3, Aracaju, 2019, p. 174-197. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/direito/article/view/7675/3508>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 779**. Relator Min. Dias Toffoli. 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6081690>. Acesso em 30 de set. 2023.

STOLZ, Sheila; LEMOS, Sibebe De Lima; COSTA, Rafaela Isler Da; GUSMÃO, Carolina Flores. The Syndemic Gender Violence in Judicial Discourses that apply the Parental Alienation Law, **Revista Jurídica**, vol. 01, n°. 73, Curitiba, p. 614 – 639, 2023. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/6330/371374297>. Acesso em: 12 abr. 2023.


STOLZ; Sheila; SOUZA, Luiza Nogueira. Educación jurídica con perspectiva de género e interseccionalidades: Una visión educativa fundamental para el alcance del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la Agenda 2030 de la ONU. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 10, n.1, p. 163–176. Disponível em <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69409>. Acesso em 25 set. 2023.

Recebido: 13.04.2023
Aprovado: 30.06.2023



MIGRAÇÃO, COMIDA E IDENTIDADE: EXPERIÊNCIAS DE DEKASSEGUI
MIGRATION, FOOD AND IDENTITY: EXPERIENCES OF DEKASSEGUI
MIGRACIÓN, ALIMENTACIÓN E IDENTIDAD: EXPERIENCIAS DE DEKASSEGUI

Bárbara Moraes da Silva Pessoa¹
Lineu Norio Kohatsu²

 10.21665/2318-3888.v11n21p159-193

RESUMO

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica situada na interface entre Psicologia e Nutrição. A investigação, de abordagem qualitativa, teve por objetivo conhecer as histórias de imigração de famílias japonesas, as experiências de emigração de descendentes de japoneses como *dekasseguis* no Japão, as questões identitárias suscitadas por essas experiências e o retorno ao Brasil. Buscou-se conhecer as mudanças e a preservação de hábitos alimentares nas famílias dos entrevistados, a adaptação aos hábitos alimentares no Japão, a readaptação no retorno ao Brasil, assim como as memórias e os afetos vinculados à comida e à comensalidade. Foram entrevistados, por meio de videoconferência e com uso de roteiro semiestruturado, sete descendentes de japoneses que migraram ao Japão na condição de *dekasseguis*, de ambos os sexos, com idades entre 40 e 53 anos e com diferentes níveis de escolaridade. Alguns aspectos das histórias de imigração das famílias, suas experiências como *dekasseguis* no Japão e questões identitárias convergiram com a literatura encontrada. O aprendizado da língua, das tradições e dos valores, e os hábitos alimentares vivenciados no âmbito familiar, especialmente na convivência com os avós, foram relatados com afeto. A emigração como *dekasseguis* ocorreu por diferentes motivos, assim como foram distintas as experiências de adaptação ao modo de vida no Japão. Em relação à comida, apesar do estranhamento inicial, alguns sabores, hábitos e formas de preparo foram incorporados e se mantiveram no retorno ao Brasil, associados a momentos especiais vividos no Japão.

Palavras-chave: *Dekassegui*. Migração. Identidade. Memória. Comida. Hábitos Alimentares.

¹ Graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da USP, cursando Nutrição na Faculdade de Saúde Pública da USP. Realizou Iniciação Científica no Instituto de Psicologia da USP (PIBIC/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-2619>. E-mail: barbara.moraes.silva@alumni.usp.br.

² Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. Pós-doutorado na Universidade do Porto, Portugal. Atualmente é professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas sobre imigração e educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-4296>. E-mail: lineu@usp.br.

ABSTRACT

This article presents the results of a Scientific Initiation research located at the interface between Psychology and Nutrition. The investigation, with a qualitative approach, aimed to know the immigration histories of Japanese families, the emigration experiences of Japanese descendants as *dekasseguis* in Japan, the identity issues raised by these experiences and the return to Brazil. We sought to know the changes and preservation of eating habits of the interviewees' families, adaptation to eating habits in Japan, readaptation upon returning to Brazil, as well as memories and affections linked to food and eating. Interviews were conducted, via video conference and using a semi-structured script, with seven Japanese descendants who migrated to Japan as *dekasseguis*, of both sexes, aged between 40 and 53 years and with different levels of education. Some aspects of the immigration histories of the interviewees, their experiences as *dekasseguis* in Japan and identity issues converged with the found literature. Learning the language, traditions and values, and eating habits experienced within the family, especially the ones lived with grandparents were reported with affection. Emigration as *dekasseguis* occurred for different reasons, just as the experiences of adapting to the way of life in Japan were different. Regarding the food, despite the initial strangeness, some flavors, habits and methods of preparation were incorporated and remained on the return to Brazil, associated with special moments experienced in Japan.

Keywords: Dekassegui. Migration. Identity. Memory. Food. Eating Habits.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de Iniciación Científica ubicada en la interfaz entre Psicología y la Nutrición. La investigación, de enfoque cualitativo, tuvo como objetivo conocer las historias de inmigración de familias japonesas, las experiencias de emigración de descendientes de japoneses como *dekasseguis* en Japón, las cuestiones de identidad suscitadas por esas experiencias y el regreso a Brasil. Buscamos conocer los cambios y la conservación de hábitos alimentarios en las familias de los entrevistados, la adaptación de los *dekasseguis* a los hábitos alimentarios en Japón, la readaptación al regresar a Brasil, así como los recuerdos y afectos vinculados a la comida y la comensalidad. Las entrevistas se realizaron por videoconferencia, usando un guión semiestructurado, con siete descendientes de japoneses que emigraron a Japón como *dekasseguis*, de ambos sexos, con edades entre 40 y 53 años y con diferentes niveles de educación. Algunos aspectos de las historias de inmigración de las familias, sus experiencias como *dekasseguis* en Japón y cuestiones de identidad convergieron con la literatura encontrada. El aprendizaje de la lengua, las tradiciones y valores, y los hábitos alimentarios vividos en el seno familiar, especialmente la convivencia con los abuelos fue relatados con afecto. La emigración como *dekasseguis* se produjo por diferentes razones, así como la adaptación de vida en Japón. Con respecto a la comida, a pesar de la extrañeza inicial, algunos sabores, hábitos y formas de preparación fueron incorporados y permanecieron en el regreso a Brasil, asociados a momentos especiales vividos en Japón.

Palabras clave: Dekassegui. Migración, Identidad. Memoria. Alimento. Hábitos Alimentarios.

Introdução

No presente trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica situada na interface entre a Psicologia e a Nutrição, que teve por objetivo conhecer as histórias de imigração de famílias japonesas, as experiências de emigração de descendentes de japoneses como *dekasseguis* no Japão, as questões identitárias suscitadas

por essas experiências e o retorno ao Brasil. Buscou-se conhecer também as mudanças e a preservação dos hábitos alimentares das famílias dos entrevistados, a adaptação aos hábitos alimentares no Japão, a readaptação no retorno ao Brasil, assim como as memórias e os afetos vinculados à comida e à comensalidade. Para a realização dos objetivos, sete participantes foram entrevistados por videochamada.

Nesta parte introdutória, menciona-se brevemente o histórico da imigração japonesa no Brasil, o movimento de kassegui ao Japão e a problematização sobre a identidade dos descendentes de japoneses, com base na literatura. Por fim, discute-se sobre as relações entre comida, identidade e memória

Breve histórico da imigração japonesa

O início da imigração japonesa ao Brasil foi marcado pela chegada do navio a vapor Kasato Maru ao porto de Santos, em 18 de junho de 1908, trazendo 165 famílias e 48 imigrantes avulsos, totalizando 781 japoneses, vindos de diversas províncias do Japão, sendo a maioria de Okinawa, Kagoshima, Fukushima entre outras. O processo migratório foi resultado do acordo firmado entre a Companhia Imperial de Emigração (*Empire Emigration Company*) e o governo paulista, contrariando a posição do Ministério das Relações Exteriores e da diplomacia brasileira, refratários à imigração japonesa pelo receio da presença amarela comprometer o projeto eugenista de embranquecimento da nação brasileira. No pensamento da época, a “raça amarela”, assim como os negros, era vista pelos eugenistas como indesejáveis por serem racialmente inferiores aos brancos e também por serem inassimiláveis (TAKEUCHI, 2010).

A diminuição do fluxo imigratório dos europeus provocado pela Primeira Guerra Mundial levou o governo paulista a subsidiar novamente a imigração japonesa. O subsídio à imigração japonesa foi suspenso em 1914 devido à baixa fixação desses colonos nas fazendas. Em 1922 ocorreu a suspensão definitiva do subsídio, porém, devido à superpopulação do Japão, o governo japonês assumiu a emigração como política de

Estado, apoiando as empresas de colonização e financiando as viagens ao Brasil (TAKEUCHI, 2010).

É importante recordar, conforme apontado por Sakurai (1995), que o imigrante japonês que vinha ao Brasil nesse período não tinha a intenção de permanecer definitivamente no país, mas enriquecer e regressar rapidamente ao Japão, contrariando os planos das autoridades japonesas que não tinham interesse em incentivar qualquer volta. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial a esperança do retorno foi inapelavelmente cancelada. Durante a guerra, os japoneses foram considerados ameaças à segurança nacional, sendo proibidas as manifestações culturais e políticas.

Em 1952, Brasil e Japão reataram as relações diplomáticas e a imigração de japoneses foi retomada. Nesse período, já se contava com a presença de descendentes até a quarta geração (CARDOSO, 1995), que foram gradativamente incorporados à sociedade majoritária. Muitos desses descendentes se afastaram da tradição nipônica, o que pode ser evidenciado pela forte presença de casamentos mistos. Apesar dos indicadores de integração e ascensão social, estereótipos atribuídos aos antepassados permaneceram (TAKEUCHI, 2010), colocando os descendentes de japoneses na persistente condição de estrangeiros, mesmo sendo brasileiros.

O movimento *dekassegui*

De acordo com Beltrão e Sugahara (2006), o termo *dekassegui* é formado pela junção de *deru* = “sair” e *kasegu* = “trabalhar para ganhar a vida”. No Japão, era utilizado para denominar os trabalhadores sazonais e atualmente é utilizado para se referir a trabalhadores estrangeiros temporários. No Brasil, o termo é utilizado para designar brasileiros, descendentes de japoneses, que foram trabalhar no Japão.

Com a crise econômica, em meados da década de 1980, o Brasil, que até então era um país que recebia imigrantes, passou a ter um deslocamento de emigrantes e o “fenômeno

dekassegui” está inserido nesse contexto. Em junho de 1990, com a promulgação da Lei de Controle de Imigração, o Japão alterou sua legislação para a concessão de vistos temporários de longa permanência aos descendentes nipônicos até a terceira geração, viabilizando assim, as atividades de trabalho. Os trabalhos destinados aos *dekasseguis* eram conhecidos pelos 3 Ks: pesados e duros (*Kitsui*), perigosos (*Kiken*) e sujos (*Kitanai*) (SASAKI, 1998, 2002; BELTRÃO; SUGAHARA, 2006), e os brasileiros acrescentaram mais 2 Ks: exigentes (*Kibishi*) e detestáveis (*Kirai*) (ROSSINI, 2004).

Nesse período, o Brasil enfrentava uma crise política e econômica, hiperinflação, confisco da poupança (durante o Governo Collor) e os *dekasseguis* passaram a migrar para o Japão em busca de oportunidades financeiras visando conquistar melhores condições e manutenção do padrão de vida, além de conhecer melhor a língua e a cultura de seus antepassados. Muitos desses brasileiros iam trabalhar no Japão com o intuito de angariar recursos suficientes para que, no retorno ao Brasil, pudessem comprar um imóvel ou abrir o próprio negócio (ABREU, 2019).

O Japão passava por um momento de crescimento econômico e alta demanda de mão de obra, principalmente para pequenas e médias empresas, que abasteciam as grandes montadoras em franca expansão, porém os trabalhadores locais recusavam esses empregos pela baixa mobilidade profissional e social que lhes eram proporcionados. Considerados como mão de obra não qualificada, os trabalhadores estrangeiros eram alocados principalmente na indústria automobilística e de eletrônicos, contudo, havia oportunidades em outros setores como serviços gerais, construção civil, hotelaria, limpeza, escritórios, frigoríficos, panificação, supermercados entre outros (ROSSINI, 2004; SASAKI, 2006).

As principais cidades com maior presença de brasileiros eram Hamamatsu, Toyohashi, Toyota, Nagoya e Okazaki. Era possível a esses trabalhadores juntar uma considerável quantia, porém às custas de muita economia e de muitas horas extras e quanto menos conhecimento da língua, piores eram as condições de trabalho oferecidas (ROSSINI, 2004; SASAKI, 2006). Nos anos 2000, segundo dados do Ministério da Justiça do Japão, estimava-se que havia 265 mil brasileiros vivendo no Japão (BELTRÃO; SUGAHARA,

2006).

De acordo com Sasaki (1998), o retorno dos *dekasseguis* ao Brasil era previsto desde o início da empreitada, porém esta era marcada pela insegurança e incerteza e muitas vezes o movimento de ida e volta entre o Japão e Brasil se repetiu algumas vezes em busca de melhores condições financeiras. No retorno ao Brasil, alguns foram trabalhar na mesma ocupação de antes da partida, mas nem todos conseguiram recolocação no mercado de trabalho, tendo que recorrer às atividades informais e esporádicas, os “bicos”. Alguns abriram seu próprio negócio com o dinheiro conquistado no Japão, mas muitos não obtiveram sucesso e não conseguiram se manter no mercado brasileiro (OKAMOTO, 2007).

Nem brasileiro, nem japonês: *dekassegui* e a identidade em crise

A questão da identidade se tornou um tema recorrente nas pesquisas sobre a migração de *dekasseguis* (SASAKI, 1998; 2000; 2002; BELTRÃO; SUGAHARA, 2006; DEBIAGGI, 2008; DANTAS et al., 2010) e seus filhos - crianças e jovens (TANAKA, 2009; RESSTEL, 2015; ISHIKAWA, 2016; OKAMOTO; JUSTO; RESSTEL, 2017; OKAMOTO; RESSTEL; BARROS, 2021).

Os descendentes de japoneses da segunda, terceira ou quarta geração, nascidos no Brasil e, portanto, brasileiros, em virtude da preservação dos traços fenotípicos (SASAKI, 2000, 2002), continuaram sendo tratados frequentemente pelos demais brasileiros como “japoneses” ou “japas” (DEBIAGGI, 2008). No entanto, muitos desses descendentes, ao migrarem ao Japão como *dekasseguis*, depararam-se com a inusitada situação de serem identificados como brasileiros pelos nativos.

Segundo Ferreira e Garcia (2002), os *dekasseguis*, apesar de terem nascido no Brasil, consideravam o Japão como a terra natal dos antepassados. Contudo, ao migrarem, percebem que as referências culturais herdadas estavam ultrapassadas nesse país novo,

diferente e em alguns momentos hostil.

Quando o migrante *dekasegui* chega ao Japão pela primeira vez, toma ciência de que está num lugar estranho, ausente de identidade, significado e história para ele. Não reconhece o lugar e nem se reconhece nele. (FERREIRA; GARCIA, 2002, p.139).

Muitos *dekassegui*s viveram crises de identidade ao serem tratados, em um momento, como "japoneses" no Brasil e, em outro, como brasileiros no Japão. Essa situação remete à discussão realizada por Hall (2003; 2006), referência de alguns estudos sobre as questões identitárias de *dekassegui*s (SASAKI, 1998; 2000; 2002; DEBIAGGI, 2008; DANTAS et al., 2010; RESSTEL, 2015).

Com base em sua própria experiência diaspórica, Hall (2003) problematiza a concepção binária e excludente de identidade afirmando que é possível manter duas identidades, no seu caso, como caribenho e britânico. Segundo Hall (2006), a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional, produzindo "uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas" (HALL, 2006, p. 87).

Conforme assinalado por Kohatsu, Braga e Felipe (2022), a questão da(s) identidade(s) cultural(is) de imigrantes é complexa e controversa, pois remete às concepções plurais de cultura, que no âmbito das ciências sociais e humanas seguem polêmicas. Devido à impossibilidade de uma revisão mais ampla e rigorosa sobre identidades no limite deste artigo, é oportuno citar a crítica apresentada por Ennes e Marcon (2014), que revisitaram alguns autores clássicos dos Estudos Culturais, escola em que Hall e outros autores como E. P. Thompson e R. Williams se inserem. Ainda que brevemente, vale ressaltar que a proposta de Ennes e Marcon (2014) é de crítica às abordagens que resultam na re-essencialização, naturalização e despolitização das noções de diferença e identidade, perspectiva que vai ao encontro das concepções presentes nos estudos citados anteriormente.

Os deslocamentos em âmbito global provocam questionamentos e incertezas em relação

aos sentimentos de pertencimento à determinada cultura e à própria identidade que sofre uma crise, podendo se transformar e se adaptar à sociedade de destino.

Os processos de aculturação psicológica, segundo Berry (2004), podem resultar em diferentes níveis de distanciamento e aproximação entre a cultura originária e a cultura dominante, como assimilação, separação, integração e marginalização, provocando variados níveis de sofrimento psicológico e estresse aos *dekasseguis* e seus filhos, conforme apontam os estudos realizados por Okamoto (2007); DeBiaggi (2008); Carignato (2013); Resstel (2015); Resstel, Justo, Okamoto (2015); Okamoto, Justo e Resstel (2017), Tashima e Torres (2018).

Comida, Identidade e Memória

Além da importância biológica, o alimento possui importância cultural, social e está envolvido na criação de memórias. A comida representa a forma como o indivíduo se alimenta e está associada ao prazer e à comensalidade. Ela é usada por grupos sociais como uma forma de se reconhecerem e serem reconhecidos por outros, ou seja, é um instrumento que auxilia na definição e na comunicação da identidade (DAMATTA, 1986; MACIEL, 2005). A comensalidade, ou seja, o partilhar da mesa, o comer junto, tem papel agregador e é fundamental na construção de relações de afeto, intimidade, socialização e fortalecimento de vínculos familiares e de amizade (MOREIRA, 2010; LIMA et al., 2015).

Na análise dos processos de migração é fundamental compreender que os hábitos alimentares, assim como a língua, estão associados à construção de identidade. Os hábitos alimentares são dinâmicos, porém, em um contexto de migração, eles podem ser fixados e se tornam um marcador de identidade (JANOWSKI, 2012; SONATI et al., 2009). Alguns pratos podem representar um determinado grupo, despertar um sentimento de pertencimento e de identidade, o que Maciel (2005) chama de “pratos emblemáticos”. Através deles pode-se perceber a qual cultura ou lugar um determinado indivíduo ou grupo pertencem, segundo Mintz (2001), tratam-se de alimentos “inequivocamente

nacionais”.

As memórias são fundamentais na construção do presente e do futuro e a comida tem um papel fundamental nesse processo; alguns alimentos ao serem preparados e consumidos têm maior potencial de despertar uma identidade. Alimentos que remetem à terra natal passam a ser consumidos em ocasiões especiais e, uma vez que essas comidas são permeadas por memórias individuais, da infância ou um momento especial, elas podem proporcionar o sentimento de pertencimento ao grupo. Comidas e bebidas auxiliam aqueles que migram a manter laços familiares, sociais e culturais e também estabelecem conexões com o novo lugar de morada à medida que os alimentos locais são adotados. Dessa forma, o alimento representa continuidade e ao mesmo tempo mudança (JANOWSKI, 2012).

Ao chegarem ao Japão, não é raro os *dekasseguis* vivenciarem um estranhamento por encontrarem um país muito diferente daquele relatado por seus avós no passado: as transformações das paisagens, a presença das tecnologias no cotidiano, as mudanças na cultura e nos comportamentos das novas gerações, a anglicização da língua japonesa, bem como modificações dos hábitos alimentares.

Há que se considerar, no caso do Japão, sobretudo, no pós-guerra com maior influência ocidental, o desenvolvimento da indústria de alimentos e maior urbanização que contribuíram para as transformações dos hábitos alimentares dos japoneses. Hábitos europeus e americanos, em certa medida, passaram a ser um padrão de consumo, principalmente para uma classe média emergente, com a presença de redes de *fast food* a partir da década de 1970 (BESTOR; BESTOR, 2011).

Considerando o exposto e que a migração provoca questionamentos sobre a fixidez das identidades (HALL, 2006; ENNES; MARCON, 2014) e implica em algum nível de adaptação ou aculturação (BERRY, 2004; DEBIAGGI, 2008; TASHIMA; TORRES, 2018) da qual os hábitos alimentares fazem parte, indaga-se: em que medida os hábitos alimentares foram mantidos nas famílias dos entrevistados, assim como, os significados, as memórias e os afetos relacionados à comida? Como se deu a adaptação da alimentação no Japão? Quais

comidas eram familiares e quais não faziam parte da sua vivência? No retorno ao Brasil mantiveram os hábitos adquiridos no Japão? Aqueles que migram sozinhos, principalmente os homens, assimilaram mais os hábitos alimentares locais? E aqueles que migram com a família preservaram os hábitos alimentares adquiridos no Brasil?

Método

Tendo por objetivo conhecer histórias de imigração de famílias de origem japonesa, as experiências de emigração como *dekasseguis* ao Japão e os processos de readaptação no retorno ao Brasil, foram realizadas entrevistas com sete descendentes de japoneses, cujos dados estão apresentados adiante (QUADRO 1). Por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar situada na interface entre a Psicologia e a Nutrição, buscou-se conhecer também aspectos relacionados aos hábitos alimentares das famílias e dos entrevistados como: a) as memórias e os afetos vinculados à comida e à comensalidade e como estes contribuíram no processo de construção das identidades; b) os processos de mudança e de adaptação dos hábitos alimentares durante o tempo de permanência no Japão e no retorno ao Brasil; c) as diferenças e semelhanças entre as experiências de homens e mulheres que emigraram sozinhos e as experiências daqueles que emigraram com a família (esposa/o com ou sem filhos).

Para as entrevistas foi utilizado um roteiro semiestruturado para permitir ao entrevistado discorrer mais livremente sobre o tema proposto. Esta escolha se justifica também por favorecer maior aproximação afetiva entre entrevistado e entrevistador abrindo possibilidades para captar nuances de grande valia para a pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

No início das entrevistas foram solicitados aos participantes alguns dados pessoais como nome, idade, estado civil, religião. Após esse momento, buscou-se conhecer a história de migração de suas famílias, as dificuldades enfrentadas ao chegar ao Brasil e se a cultura japonesa foi preservada e transferida às próximas gerações. Perguntou-se, então, sobre a

alimentação e se os hábitos alimentares japoneses estavam presentes em sua infância, quais sentimentos e lembranças esses alimentos despertam e quais desses alimentos permanecem até os dias atuais.

Seguiu-se para a experiência como *dekassegui* a fim de compreender o motivo da viagem, o ano de partida, o período de permanência no Japão, o local de trabalho, moradia e as adversidades encontradas. Sobre os hábitos alimentares, almejou-se conhecer as dificuldades de adaptação, o que causou estranhamento em relação ao que era habitual no círculo familiar, de quais alimentos do Brasil tiveram saudade e quais conseguiram encontrar no Japão, bem como possíveis diferenças percebidas. No que tange à identidade dos entrevistados, foi abordado como se identificaram no Japão e como foram tratados por serem estrangeiros.

No retorno ao Brasil, o objetivo foi conhecer as principais dificuldades enfrentadas e como foi o processo de adaptação. Quais cheiros, sons e alimentos remetem ao Japão e de quais sentiam falta e que não são encontrados no Brasil.

Para preservar as identidades e garantir o anonimato foram designados nomes de figuras públicas de origem japonesa aos participantes: Manabu, Ruy, Tizuka, Joe, Tomie, Junji e Chieko.

O contato com os colaboradores foi feito por intermédio de um pastor de igreja, que também teve experiência *dekassegui*, e uma coordenadora de Organização Não Governamental que atua junto aos *dekasseguis*.

As entrevistas foram realizadas remotamente por meio de videoconferência (Google Meet), em virtude das condições de distanciamento social impostas pela pandemia de COVID-19. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos/as entrevistados/as e tiveram duração aproximada de 60 minutos. Após a transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para verificação.

Foram analisados os itens presentes no roteiro de entrevista, destacando-se os aspectos

comuns apresentados pelos entrevistados e também os aspectos singulares. O material foi cotejado com a literatura de referência.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética no dia 14 de maio de 2021 e aprovado no dia 12 de julho de 2021. O número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 47010921.2.0000.5561 e do parecer 4.842.044. O projeto não necessitou da apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Foram seguidos todos os requisitos como garantia do sigilo e anonimato, livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e Discussão

Os entrevistados tinham idades entre 40 e 53 anos no período em que os dados foram coletados. Cinco nasceram na cidade de São Paulo e apenas dois fora da capital, um deles na Região Metropolitana (Junji) e outro no interior paulista (Ruy). Todos são da 3ª geração, netos de imigrantes japoneses, porém Tomie se considera de 2ª geração, apesar dos seus pais terem nascido no Brasil, porque estes possuem dupla cidadania. Tizuka e Joe são mestiços. Seis são casados e vivem com os filhos, Joe vive em regime de união estável e não tem filhos. Em relação ao nível de instrução, Ruy e Junji concluíram o ensino fundamental, Tomie terminou o ensino médio e os outros participantes declararam que concluíram o ensino superior após o retorno do Japão.

Da história de imigração da família, Tomie conta que os avós vieram de navio quando ainda eram adolescentes. *“Eles vieram de Okinawa mais por conta da guerra, fome e quando vieram pra cá eles foram separados dos irmãos e o meu avô ficou muito longe dos irmãos dele”.*

Tizuka também menciona a guerra como motivo da vinda da família ao Brasil. *“[...] a minha avó conta muito essa história, que ela veio [quando] tinha 20 anos, veio por conta da guerra. [...]”.* Conta que o avô, *“o meu ditchan”*, sofreu um acidente de caminhão, ficou com

sequelas e faleceu, deixando a avó viúva muito cedo e com filhos pequenos.

Algumas histórias das famílias são típicas dos imigrantes japoneses, que se instalaram nas fazendas de café no interior de São Paulo ao chegarem no Brasil (SAKURAI, 1995; ENNES, 2001; SASAKI, 2006; TAKEUCHI, 2010), mas depois mudaram para outros lugares e passaram a exercer outras ocupações laborais. Conforme Sakurai (1995), a mobilidade geográfica e a ascensão econômica dos imigrantes japoneses a partir da década de 1930 foi proporcionada pelos investimentos do governo japonês no Brasil, incentivada, orientada e amparada por técnicos do país de origem para a busca de novas oportunidades e novas áreas de povoamento. Tais condições possibilitaram às famílias saírem da condição de assalariados para se tornarem proprietários de terras (SAKURAI, 1995). Junji conta que a família foi morar em Pereira Barreto-SP, onde o bisavô tinha fazenda de café. Quando ficou doente, o bisavô dividiu as terras entre os filhos; com a herança, o seu avô foi morar em Suzano (região metropolitana de São Paulo), onde montou uma quitanda e trabalhou até se aposentar. Os avós de Manabu chegaram ao Brasil na década de 1930, foram para o interior trabalhar na lavoura, mas depois também se mudaram para Suzano e adquiriram um sítio para cultivar hortaliças (couve e alface) e fruta (caqui), assim como fizeram muitas famílias japonesas, que se instalaram na região que ficou conhecida como Cinturão Verde (SASAKI, 2006). A família de Chieko saiu de Garça (interior de São Paulo) e foi para Diadema (região metropolitana de São Paulo), onde o tio e o avô abriram uma loja (uma junção de papelaria, armarinho e bazar) onde vendiam de tudo, até brinquedos: *“Era duas portinhas, bem pequeninha”*, mas depois cresceu e se tornou bem conhecida.

As experiências e as dificuldades vivenciadas pelos avôs foram lembradas por alguns dos entrevistados, como Manabu: *“Meu avô era bem fechado, minha avó também”*, por isso não tinha tanta informação sobre as histórias. Joe comentou que conheceu algumas histórias breves, como a contada por sua mãe sobre as dificuldades da avó com a língua: *“A minha avó ia comprar ovo, tinha que imitar uma galinha, sabe essas histórias?”* Sobre isso, é oportuno citar Okamoto (2007):

As diferenças relativas à língua dificultavam as relações entre os japoneses e a

população local. Muitas vezes, não conseguiam se expressar e por isso compravam produtos inadequados, demoravam a compreender as ordens dadas pelos fiscais das fazendas, além de serem enganados nos armazéns nos quais realizavam as compras de mantimentos e alimentos. (OKAMOTO, 2007, p.20).

Além da não familiaridade com a língua, alguns pioneiros enfrentaram dificuldades para se adaptar com a comida:

Estes tinham dificuldades de se adaptar à cozinha brasileira, baseada na carne seca, bacalhau e no arroz agulha. No início da imigração, os nipônicos ainda não dispunham de terrenos para o cultivo de verduras e hortaliças, básicas na culinária japonesa. Além disso, com o intuito de economizar, terminavam por negligenciar a alimentação, adoecendo por falta de calorias e proteínas. (TAKEUCHI, 2010, p.41).

Alguns dos entrevistados como Ruy, Tomie e Tizuka lembraram das tradições culturais, dos hábitos, dos valores e ensinamentos transmitidos e adquiridos na convivência com os avós.

Tomie recordou o valor que o avô dava ao estudo dos filhos: *“ele (avô) fez questão de todos os filhos estudarem o máximo que pudessem mesmo trabalhando na roça pra não depender de ninguém”*. O apreço pelos estudos também foi citado por Joe, que recorda a fala de sua mãe: *“Tem que estudar, tem que estudar, tem que estudar. Eu não consegui estudar, então vocês têm que estudar”*.

Manabu não considera que sua família preservou as tradições japonesas, mas recordou de alguns costumes:

[...] a gente costumava ir muito em festas do tipo *undokai* (gincana esportiva tradicionalmente realizada pelas comunidades japonesas), até em escola japonesa (*nihongakko* - escola onde ensina-se a língua, os valores e a cultura japonesa) eles me matricularam, matricularam meus irmãos [...] - (Manabu).

Mesmo tendo estudado em escola japonesa, reconhece que não sabia falar bem o japonês quando foi ao Japão. Assim como Manabu, Joe e Junji não falavam japonês, mas Junji aprendeu quando foi ao Japão. Tizuka e Chieko tinham conhecimento básico do idioma que foi ensinado em casa pelos pais e avós; apenas Ruy e Tomie falavam japonês quando foram para o Japão.

A religião foi outro item informado pelos entrevistados. Todos se declararam cristãos, sendo quatro evangélicos (Manabu, Tomie, Junji, Chieko) e dois católicos não praticantes (Ruy, Tizuka). Ruy, além de se considerar católico não praticante, também frequenta a *Seicho no Ie*³. Joe se declarou cristão, mas sem uma religião específica: “*Me considero cristão porque eu tenho a minha fé, eu acredito em Cristo, mas sem seguir nenhuma religião em específico*”. Manabu lembra que em sua casa havia um *butsudan* (altar, oratório budista e xintoísta para cultuar os antepassados), até os pais se converterem ao cristianismo. Em relação aos demais, não foi possível saber se o cristianismo foi transmitido pelas famílias ou se foi decorrente da conversão dos entrevistados. De toda forma, vale mencionar que o cristianismo se difundiu entre imigrantes japoneses que se instalaram no interior de São Paulo (ENNES, 2001) e recentemente nota-se um aumento de igrejas evangélicas no Japão, embora a prevalência ainda seja do catolicismo entre os imigrantes brasileiros (YANO, 2013).

A comida como parte de preservação da cultura japonesa dentro da família foi algo marcante para todos os entrevistados. Alimentos como o *gohan* (arroz japonês), *tofu* (queijo de soja), *tsukemono* (conserva de vegetais), *missoshiro* (sopa de missô - pasta de soja fermentada), *udon* (tipo de macarrão), *onigiri* (bolinho de arroz japonês), *ozoni* (sopa consumida tradicionalmente no ano novo) e *nishimê* (cozido de legumes consumido em datas especiais) foram citados como comidas que remetem à infância e que trazem saudade da comida da casa da avó, das reuniões de família e festas de final de ano, como observado nos relatos:

[...] a gente lembra, né, eu lembro do meu avô, sabe? Da minha avó quando tava junto, sentava na mesa e comia. Era casa simples. Saudade. Prazer também - (Ruy).

É o arroz japonês que a minha *batchan* (avó) sempre fazia o *onigiri*, é uma bolinha (de arroz) japonesa, nossa ela fazia render pra tantos netos. É espetacular. Me lembra da infância. [...] não fazia bolinha grande, fazia bolinhas pequenas e cada um de uma forma, uma redondinha, a outra meio triângulo e ela fazia os *tempurás*, um monte de *tempurá*, rendia porque nada era desperdiçado - (Tomie).

³ *Seicho no Ie*: religião japonesa fundada em 1930 por Masaharu Taniguchi.

Um sentimento de saudade, de voltar no tempo, mas é uma saudade boa, de lembrança que a minha avó fazia [...] quando tava todo mundo aí ela fazia aquele monte pra gente comer, quando a gente viajava pra praia também, aquele monte de bolinho, monte de *onigiri* que ela fazia, as vezes com *umê* (ameixa ou damasco chinês em conserva) , com *shogá* (gengibre) ou com missô (pasta de soja fermentada). Então isso são coisas que é uma lembrança gostosa - (Tizuka).

Segundo Chieko, essas comidas trazem “*um sentimento de aconchego*”. As lembranças são relacionadas não apenas à comida, mas também ao ato de cozinhar.

Minha mãe, embora a gente fosse criança, adolescente, a gente não queria fazer. Aí ela falava: tem que acordar cedo. Aí fazia uma panelona de arroz e tinha que cortar os legumes do jeito que é na cultura japonesa, não pode ser diferente. [...] Então era bem marcante. Então eu me lembro assim com carinho, com saudade e a gente tenta preservar isso ainda hoje - (Chieko).

Joe se recorda da tradição em família de comer *ozoni* na manhã de ano novo:

Eu lembro muito disso, do amanhecer do *réveillon*, que a gente passava em família. [...] E família que eu digo não é nem só meus pais e minha irmã, era família, tios, primos se reunia na casa da *batchan* que era uma casa grande e aí de manhã, depois da noite do *réveillon*, que era basicamente em família, de manhã eu lembro que tinha isso. Essa tradição. É uma coisa que fica em mente. Eu lembro disso até porque é uma coisa que dá um certo saudosismo porque hoje o *réveillon* é cada um por si - (Joe).

Dentre os entrevistados, apenas Joe não consumia mais alimentos que remetem à infância. Os demais continuaram a consumir *gohan*, *missoshiro*, *tofu*, *udon*, *tsukemono* e ensinam para seus filhos esses hábitos. No seu relato, Chieko mostrou sua percepção sobre a comida em sua família:

Acho que é o que fica mais marcado na cultura acho que é a comida. A comida é uma coisa que além de reunir todo mundo que é uma coisa que é feita pra reunir as pessoas remete ao Japão mesmo. Acho que eles também se lembram do Japão por isso que fica bem marcado na gente. E é o que a gente tem mais saudade do Japão é a comida - (Chieko).

Conforme já exposto, a comida faz parte da construção da memória, da identidade e do senso de pertencimento, além de auxiliar aqueles que migram a manter os laços com sua terra natal.

Experiência *Dekassegui*

Quadro 1 - Situação dos participantes na época da migração ao Japão.

Nome	Idade quando foi ao Japão	Período	Estado Civil quando emigrou	Com quem viajou?	Onde morava?	Trabalho
Manabu	21	1993-1996	Solteiro	Sozinho	Alojamento	Indústria automotiva
Ruy	15/16	1990-1998	Solteiro e casou-se	Família (pais e irmã)	Não mencionado	Lavanderia Indústria automotiva
Tizuka	18/19	1996-1998	Solteira e casou-se	Duas primas	Alojamento	Indústria automotiva
Joe	19	1992-1993	Solteiro	Sozinho	Alojamento/casa alugada dividindo com outro brasileiro.	Demolição Corte de chapa metálica.
Tomie	18	2000-2004 2006-2011	Casada	Marido e filha	Casa alugada	Fábrica de componentes Cuidadora de crianças Indústria metalúrgica
Junji	14	1989-2007	Solteiro	Família (pais, irmão, irmã e cunhado)	Casa compartilhada Casa com noiva	Fundição de carburador Fábrica de mesas Fábrica de peças
Chieko	21	1991	Solteira	Duas irmãs e cunhado	Alojamento com irmãs Casa dos pais do noivo Casa com noiva	Fábrica de produtos eletrônicos Fábrica de mesas Fábrica de peças

A maioria dos entrevistados foi ao Japão na década de 1990; eram jovens, com idades entre 14 e 21 anos, e solteiros, exceto Tomie, a única que viajou casada, nos anos 2000. Apenas dois rapazes (Manabu e Joe) viajaram sozinhos e os demais foram acompanhados pela família ou com irmãs. À época, os entrevistados estavam cursando ensino fundamental ou ensino médio, com exceção de Chieko que tinha ensino superior incompleto.

As características dos entrevistados coincidem com o perfil dos *dekasseguis* desse período, conforme Okamoto (2007):

Nesse período, existe uma mudança no perfil do trabalhador, constituído principalmente por uma faixa etária mais jovem (entre 18 e 45 anos), constituída por nisseis e sanseis (2ª e 3ª gerações), solteiros e recém-casados (com ou sem filhos), pois muitos emigravam com a família. A familiaridade com a língua é menor nesse período [...]. (OKAMOTO, 2007, p.79).

As motivações para migrar para o Japão são semelhantes, sendo possível inferir a econômica como a principal, assim como ocorre com a maioria dos *dekasseguis*, conforme Beltrão e Sugahara (2006) apesar de os contextos de vida de cada um serem diversos. Quando foi para o Japão, em 1993, Manabu tinha 21 anos e trabalhava em um banco. Sua decisão de migrar ocorreu pela falta de perspectiva: *“era época do, se eu não me engano, era época do governo Collor, foi a época do confisco. Aí tava uma situação meio ruim, (...) eu não via muita perspectiva.”*

Ruy tinha entre 15/16 anos e viajou acompanhando sua família composta pelos seus pais e sua irmã. A motivação de seu pai para migrar foi o trabalho: *“Eu lembro meu pai era bem assim humilde, aí o que motivou ele ir foi o trabalho, eu fui no embalo, jovem.”* Trabalhou com a sua família em lavanderia e na indústria automotiva.

Tizuka foi para o Japão em 1996, aos 18/19 anos, acompanhada por duas primas, com a motivação de conhecer a cultura e o país de seus avós e retornou em 1998, casada com Ruy. Joe havia terminado o ensino médio e apesar de realizar estágio, não tinha muita perspectiva e condições para custear a faculdade. Viajou para o Japão aos 19 anos atendendo a recomendação de sua mãe, a qual considerava uma boa oportunidade. Ficou cerca de um ano, de 1992 a 1993.

Tomie foi duas vezes para o Japão, sendo a sua primeira experiência aos 18 anos quando permaneceu pelo período de 2000 a 2004 e depois de 2006 a 2011. Foi para o Japão a trabalho junto com o seu marido e sua filha de seis meses de idade. Da primeira vez trabalhou em fábrica de componentes eletrônicos e cuidadora de crianças e da segunda, na indústria metalúrgica.

Chieko contou que seu namorado, na época, foi trabalhar no Japão, em 1990: *“[...] os dekasseguis, todo mundo indo para o Japão e os amigos dele começaram a ir quase todos e*

aí ele falou: eu também vou. Aí ele pediu demissão e foi.” Recorda que ele contava sobre o Japão, das facilidades, das coisas difíceis, da saudade, mas não queria que ela fosse para lá. Mas, contrariando o conselho do namorado: “[...] eu falei: eu também quero ir, eu também quero conhecer o Japão.” Como o pai não queria que ela fosse sozinha, Chieko viajou com duas irmãs e o cunhado. Morou inicialmente com as irmãs em um alojamento e depois se mudou para a casa dos pais de seu futuro marido (Junji), que não era o namorado do início da viagem.

Junji foi aos 14 anos para o Japão com seus pais, o irmão mais novo, a irmã mais velha e o ex-cunhado no ano de 1989, permanecendo lá até 2007. No início, morou em casa compartilhada junto de outras famílias e depois foi morar com Chieko, com quem se casou ao retornar para o Brasil.

As dificuldades com o idioma japonês, comum entre os *dekasseguis* que migraram nesse período (OKAMOTO, 2007; TASHIMA; TORRES, 2018) foram relatadas também por alguns dos entrevistados. Como mencionado anteriormente, apenas Ruy e Tomie falavam japonês quando foram ao Japão; Manabu não falava fluentemente, mas após oito meses morando lá passou a se comunicar bem. Junji não sabia japonês, mas aprendeu ao longo dos 18 anos que morou no país. Tomie contou que inicialmente também teve dificuldades com a língua porque aprendeu com seus pais a língua de Okinawa, que era desconhecida na região em que morava no Japão. Joe não sabia japonês e não aprendeu no período em que morou lá.

Tizuka e Chieko tinham conhecimento básico do japonês aprendido com a família, mas foi no Japão que Tizuka percebeu que a língua preservada pela família tinha se estagnado no tempo, não acompanhando as mudanças ao longo dos anos. Ao chegar no Japão, Tizuka se deparou com outra realidade:

[...] quando eu fui para o Japão não teve jeito mesmo, aí a gente teve que se virar com o conhecimento porque o que a minha avó falava, que nem banheiro, minha avó falava: Ah! vamos no *benjo*⁴ e no Japão, agora na atualidade, não se fala. Meu

⁴ *Benjo*, banheiro em japonês, foi substituído por *toire*, derivado de *toilet*. Inúmeras outras palavras da língua inglesa foram incorporadas ao vocabulário cotidiano como *raisu* (rice), *poketto* (pocket), *shitoberuto* (seat belt), *handobaggu* (hand bag), *sukato* (skirt), *shatsu* (shirt), *terebi* (television) etc.

pai fala *benjo* até hoje. É coisa muito antiga que a gente aprendeu com os isseis, japoneses que vieram, migraram para o Brasil e aí depois modernizou - (Tizuka).

A constatação desse anacronismo vivenciado por Tizuka é exemplar e foi compartilhado também em um depoimento⁵ dado por Akiyama, médico nikkey, sobre a sua estadia no Japão: *“Notei que nós nikkeis somos japoneses antigos, com culturas e valores trazidos pelos nossos ancestrais. Nesse tempo, o Japão sofreu uma transformação espantosa. O resultado é que somos exemplares do japonês fossilizado”* (AKIYAMA, 1995, p.72).

Além das dificuldades com a língua, os entrevistados também mencionaram a saudade dos pais, dos amigos e a complexidade de se comunicar com eles apenas por cartas, como destacado por Manabu, que morou em alojamento com outros brasileiros e trabalhou na indústria automotiva. Para Ruy, a falta de amizades, no início, foi uma dificuldade. Tizuka e as duas primas ficaram instaladas em um alojamento com outra brasileira natural do Mato Grosso. Ressaltou que o frio e a saudade foram difíceis, mas ainda assim, considerou a experiência muito positiva:

Foi muito positivo, pra minha vida, essa experiência de ter saído, de ter ido sem os meus pais, de ter me permitido aprender, me permitido uma idade jovem, imatura, ter me permitido de ampliar meu conhecimento, de conhecer as raízes da origem dos meus avós, eu acho que isso foi bastante marcante - (Tizuka).

Chieko morou inicialmente em um alojamento com suas irmãs, depois se mudou para a casa dos pais de Junji e por fim foi morar com ele em outra cidade. Mencionou apenas o deslocamento para o mercado como dificuldade devido ao local em que vivia.

Três entrevistados relataram dificuldades com os trabalhos que lhes eram destinados. Joe mencionou duas experiências ruins, uma com demolição de casas e outra com corte de chapas metálicas. Lembra ainda que a empresa que o recrutou não cumpriu o que havia prometido. Ressaltam-se as vivências complicadas de Joe, considerando que ele estava sozinho e tinha 19 anos. Junji, mesmo com apenas 14 anos, chegou a trabalhar 45 dias

⁵ Entrevista publicada em: AKIYAMA, K. Entre dois mundos. Revista USP. Dossiê Brasil-Japão, [s.l.], n.27, p.68-73, 1995.

sem folga, sofrendo lesões pelo corpo por conta da função realizada.

Era fundição de carburador, eu fazia as carcaças dos carburadores. Essa foi, assim, foi a pior experiência que eu tive de Japão porque eu fiquei com alergia do óleo, como a peça saia quente então tinha que tirar as rebarbas, então eu fiquei sem pêlos dos antebraço, sem a pele da barriga, das coxa porque molhava muito com óleo. Trabalhei 45 dias corrido, sem folga - (Junji).

Uma das entrevistadas relatou que teve uma perda gestacional provocada por produtos químicos que usava no exercício de sua função. Os relatos dos entrevistados convergem com o que foi encontrado na literatura sobre os *dekasseguis*, aos quais eram destinados os trabalhos mais duros, que não exigiam qualificação e que eram recusados pelos japoneses (ROSSINI, 2004; BELTRÃO; SUGAHARA, 2006; SASAKI, 2006).

Ainda sobre as experiências no trabalho, alguns relataram que tinham pouco tempo para o almoço, cerca de 40 minutos, e por essa razão precisavam comer rápido, ou que as condições de alimentação eram inadequadas.

Você não podia pegar muita coisa. Eu comia bem, mas se você pegasse muita coisa não dá tempo de comer, sabe? Porque era 45 minutos de almoço. Até você ir no banheiro, arrumar as coisas, correr lá pra cima, é uma fila, era uma fila grande sabe? Até você arrumar um lugar pra sentar porque não tem lugar certo aí você tinha que achar uma cadeira ali e sentar - (Ruy).

No trabalho era ruim porque era o próprio pessoal da demolidora que vinham, duas senhoras chegava lá, sei lá, onze horas da manhã, elas vinham com os *obentôs* (marmitta japonesa) e deixavam ali a céu aberto, quente, só que você tá na neve, passava ali meia hora a comida tava gelada. Então a gente abria aquela marmitinha pra comer ela tava gelada. Era horrível - (Joe).

A alimentação no trabalho, para a maioria dos entrevistados, era realizada com os *obentôs* fornecidos pelas fábricas. Dentre as variedades de composição desses, destacam-se *gohan*, *karê* (curry), *missoshiro*, frango, peixe, cenoura, berinjela, abóbora, nabo e repolho. Para Junji, a quantidade de comida era insuficiente: “Assim, pra gente que é brasileiro, era bem pouco. Como eu era adolescente, adolescente tem fome de leão, eu achava que era bem pouco.”

No que tange à alimentação dos *dekassequis* em casa, percebe-se que os homens que viajaram sozinhos e precisavam cozinhar buscavam preparar refeições mais semelhantes com as do Brasil, que incluía arroz, frango grelhado ou ovo e verdura cozida.

Era, mas é coisa bem rápida, era arroz, principalmente era arroz, frango grelhado que eu não tinha que fazer muita coisa, carne. Eu digo que eu acho que eu sobrevivia lá porque eu não fazia muita coisa assim. Tinha cenoura, pepino, queijo, frios em geral, verduras, uma saladinha às vezes, tomate - (Manabu).

Em casa a gente fazia compra, mas assim, era o mínimo esforço possível. Então o que a gente fazia muito, a gente tinha a panela elétrica de arroz, a gente comprava lá o gohan,[...] frango a gente comia muito porque no Japão a carne vermelha ela é bem cara, peixe também é caro, [...] Frango e o porco eram as proteínas mais baratas, o ovo. Então a gente fazia um franguinho, um grelhado, um franguinho frito, um peixe, alguma coisinha com arroz, jogava lá um *furikake* (tempero para arroz). Não variava muito disso não, um ovo. E ficava nessa repetição - (Joe).

Já as mulheres, mesmo as que viajaram solteiras, buscavam incluir alimentos típicos da região e faziam uma alimentação mais variada.

Eu fazia assim era misto mas lá eu aprendi a cozinhar muita coisa, mas assim comida japonesa mesmo. Como lá era mais acessível e a minha vizinha me dava, ela tinha plantação, então ela me dava muita coisa só que tinha algumas coisas que eu não conhecia e aí eu perguntava pra ela como fazia, aí ela me ensinava - (Tomie).

Os entrevistados não apresentaram dificuldades para se adaptarem com a comida do Japão, porém um fator citado por quase todos eles foi a comida adocicada que causava certo estranhamento no começo até a adaptação do paladar.

Eu estranhei o paladar, eu sempre achei a comida japonesa mais adocicada, adocicada assim [...], não tem muito sal, mais doce, acho que essa diferença que eu senti, mas é o paladar mesmo - (Tomie).

Eu achava tudo muito doce. Tudo tinha tipo um molho em cima, não era ruim, mas até o nosso paladar se adaptar a esse sabor mais adocicado demora um pouco, mas aos poucos você vai se adaptando. Depois que você mora lá você se adapta e aí você começa até achar gostoso e até você sente falta depois - (Chieko).

Os dois entrevistados que foram quando eram mais jovens não estranharam esse sabor mais adocicado. Ruy relatou com certa empolgação a comida do Japão ao chegar lá.

Comida eu adorei né? Eu gostei pra caramba da comida de lá. Quando eu tava aqui eu já comia *tsukemono*, o arroz japonês na época quando eu era mais jovem não tinha lá na minha cidade esse arroz, aí quando eu comi lá esse arroz eu gamei. O arroz de lá é uma delícia. Na comida eu me adaptei bem - (Ruy).

Eles não usam muito alho pra temperar a comida e pouco sal. Eu sentia bastante falta disso. O alho e o sal (...) Falta um pouco de tempero mas eu comia de tudo. Só achava que faltava um tempero - (Junji).

Das diferenças encontradas na comida do Japão quando comparada ao que estavam habituados em suas famílias no Brasil, além do sabor adocicado já mencionado, Ruy e Tomie sentiram diferença no *missoshiro*.

O *missoshiro*, gente, o *missoshiro* que eu tomei no Japão é um bem simples, o *missoshiro* da minha *batchan* que eu recordo, *NOSSA! É um missoshiro* que parece que sustentava - (Tomie).

Dá diferença sim, não sei se é o produto em si, você vê que o produto lá, aqui era muito caseiro né, lá acho que era mais industrializado assim sabe? - (Ruy).

Das comidas brasileiras que sentiram falta mencionaram pão francês, feijão, churrasco, salgadinhos de bar, salgadinhos *Elma chips*[®], café, Guaraná[®], *Sukita*[®], pão com mortadela. Foram citadas frutas como melancia, manga, melão, uva que apesar de estarem presentes no Japão o preço era inacessível para eles.

De acordo com Rossini (2004), devido à forte presença de brasileiros no Japão, pode-se encontrar restaurantes que servem um típico churrasco gaúcho ou na modalidade rodízio e até caminhões que vendem produtos típicos do Brasil como feijão, charque, goiabada, bananada entre outros, além de lojas que vendem produtos *in natura* comuns no Brasil como rúcula, chuchu, mandioca e abobrinha.

A presença de estabelecimentos para suprir as necessidades do público brasileiro foi mencionada por alguns entrevistados: açougues, pastelarias, mercados e caminhões com produtos onde podiam adquirir desde o bombom até novelas brasileiras gravadas em VHS, fato que foi mencionado também nas pesquisas de Sasaki (2000) e Rossini (2004). Quando ainda não havia essas opções, Chieko e Junji chegaram a ir em restaurantes de massas buscando uma comida que lembrasse o Brasil, porém o macarrão era doce.

Eram caminhões pequenos, como se chama aqui no Brasil de VUC. Esses VUCs, eles vinham, abriam as portas, aí tinham várias prateleiras, tinha enlatados, arroz, feijão, arroz brasileiro, até doces, Bis[®], nossa muito Bis[®] lá, chocolate, caixa Garoto[®], essas tranqueira em geral. E a gente sentia muita saudade - (Manabu).

Depois de um tempo o mercado começou a chegar na nossa casa através de caminhões de produtos brasileiros. Aí foi chegando bastante coisa dentro dos caminhões. Aí tinha até fita, eles gravavam fita com programação do Brasil, novela, aí a gente tinha acesso, aí foi legal [...] Começou a entrar muito produto brasileiro no Japão e montaram muitas lojas de produtos brasileiros, então começou a entrar feijão, carne, você tinha a possibilidade de comprar carne por quilo porque no Japão, até então, a gente comprava gramas de carne, aí abrindo os açougues - (Chieko).

Junji, Chieko, Ruy e Tomie tiveram uma experiência de completa integração com os japoneses, construindo vínculos de amizade e afeto dentro da comunidade. Tizuka fez amizades com alguns colegas da fábrica e trocavam experiências de aprendizado da língua japonesa e portuguesa, uma vez que os colegas japoneses se interessavam por aprender português. Já Joe e Manabu pouco se integraram com os japoneses, permanecendo a maior parte do tempo entre brasileiros e o contato com japoneses ocorria durante o expediente de trabalho. Joe, tinha amizades com japoneses durante o ensino médio, teve relacionamentos afetivos com mulheres orientais e mesmo sendo mestiço, sempre teve maior proximidade com sua família de descendência japonesa. Entretanto, no Japão, Joe não se integrou, não fez amizades com japoneses, não aprendeu a língua e durante o ano que ficou lá o seu contato foi apenas com brasileiros.

Apesar dos diferentes níveis de integração, todos eles disseram que nunca sofreram preconceito por serem brasileiros ou que foram discriminados. Ruy e Junji, inclusive, eram tratados como japoneses e Junji quer voltar para o Japão porque se considera japonês e não gosta do Brasil.

Eles faziam de tudo pra, eu trabalhei, nessa cidade tem muitos idosos então a maioria das pessoas que trabalham é gente idosa, a gente era jovem naquela época então pra eles era uma novidade ver gente jovem então, eu pelo menos, era super bem tratada, eles faziam de tudo pra me agradar, cuidava de mim, fazia comida e levava pra mim, era assim, eu fui bem assim mimada - (Chieko).

De modo algum. Quando eu decidi vir embora, nossa! Era tanto vizinho chorando, parecia que era família. Eles choraram mais que quando minha família aqui quando eu fui embora pra o Japão - (Tomie).

Retorno para o Brasil

Segundo Souza (2014), a retomada do crescimento econômico brasileiro na primeira década do século XXI e o aumento das oportunidades no mercado de trabalho foi um dos motivadores para o retorno de muitos brasileiros que estavam fora do país, bem como de outros estrangeiros provenientes do Haiti, Senegal, Bengala, entre outros. Outro fator que contribuiu para o retorno de muitos *dekasseguis* foi o terremoto que ocorreu no Japão em 2011.

Apesar da situação econômica e financeira ter sido a motivação para o retorno de muitos *dekasseguis*, essa não foi a razão para os entrevistados. Chieko e Junji retornaram porque ela estava grávida e queria que o filho nascesse no Brasil; Tomie retornou porque suas filhas estavam com dificuldades para acompanhar a escola; Manabu pretendia ficar apenas dois anos e ficou três e por isso decidiu retornar; Joe teve um problema de saúde e suas experiências com trabalho não estavam boas por isso retornou para se tratar, ainda com a intenção de voltar para o Japão dentro do período de três meses, mas isso não aconteceu.

No retorno, cada um teve uma experiência diferente relacionada a circunstâncias individuais. Percebe-se que as situações foram melhor enfrentadas dentre aqueles que conseguiram se inserir rapidamente no mercado de trabalho. Manabu retomou o emprego no banco na segunda semana que havia retornado e Joe, para empresa em que era estagiário quando migrou para o Japão.

Das dificuldades enfrentadas foram mencionados fuso horário, dinheiro (não sabiam o real valor do dinheiro e das mercadorias e tinham medo de serem enganados), segurança pública, lidar com o público e adaptação das filhas na escola. As filhas de Tomie estudavam em escola japonesa e estavam com problemas de aprendizagem, mas ao retornarem para o Brasil se depararam com um sistema de ensino completamente diferente e outra cultura, por isso tiveram muita dificuldade para se inserir. Sua filha mais nova, com cinco anos, por exemplo, tinha dificuldade de jogar o lixo porque no Japão havia lixeiras para cada tipo de material e na escola brasileira encontrou uma única lixeira e

por essa razão voltava com todo o lixo dentro da mochila, até mesmo casca de banana. Suas filhas não queriam ir para a escola e demoraram em torno de um ano para se adaptarem. É importante ressaltar que as dificuldades de adaptação escolar dos filhos de *dekasseguis* no Japão (NAKAGAWA, 2005; OKAMOTO, RESSTEL, BARROS, 2021), assim como as dificuldades de adaptação à escola brasileira (TANAKA, 2009; RESSTEL; JUSTO; OKAMOTO, 2015; OKAMOTO; JUSTO; RESSTEL, 2017; NAKAGAWA, 2018;) no retorno, tornaram-se objeto de investigação em outras pesquisas.

Ao voltarem para o país de origem, se deram conta que migrar é uma viagem sem volta, tal qual a lenda do folclore japonês de *Urashima Taro*;⁶ perceberam que se trata de uma nova migração e, não um regresso para o mesmo lugar, para a mesma realidade que deixaram quando partiram. O país não parecia o mesmo, familiares que ficaram não eram mais os mesmos, alguns faleceram, e quem retornou também não era mais a mesma pessoa porque passou por transformações (SOUZA, 2014; DANTAS et al., 2010).

Esse fato pode ser percebido no retorno de Tomie que teve que lidar com o seu divórcio; e Joe não tinha mais a casa dos seus pais para morar quando retornou porque eles haviam se mudado para o interior.

No retorno, eles trouxeram na bagagem novas experiências com a comida e algumas preparações ganharam novos significados, imprimindo uma memória carregada de afeto que ainda tentam resgatar no Brasil quando comem determinada comida. Alguns reproduzem o preparo em casa, outros buscam em restaurantes ou na Liberdade (bairro oriental da cidade de São Paulo). O aspecto em comum entre aqueles que buscam reviver aquele tempo ou determinado sabor é considerar que “não é igual” ao que comiam no Japão.

⁶ A lenda de *Urashima Taro*, muito conhecida do folclore japonês, foi citada em artigo por Kohatsu (2019). Trata-se da estória de um pescador que resgata uma tartaruga e esta, como sinal de gratidão o leva para conhecer um Palácio no fundo do mar. Encantado pela beleza do lugar, o pescador fica durante anos longe de sua aldeia e quando retorna já não reconhece mais o lugar, sua mãe já havia morrido e então se dá conta que ele também havia envelhecido.

Ao serem perguntados em que momento optavam por essas comidas, as respostas foram em reuniões com amigos, momentos de descontração com a comunidade ou então no último dia de trabalho da semana. Aqui, a comensalidade aparece como fator agregador e de criação de vínculos (MOREIRA, 2010; LIMA et al., 2015). No partilhar do alimento houve acolhimento, afeto e criação de memórias. Ficaram nessas comidas a associação de momentos felizes que não podem ser reproduzidos no Brasil ou mesmo que retornassem para o Japão, já que não se pode viver o mesmo momento duas vezes.

O sabor da comida, além de ser adquirido pelos ingredientes utilizados, parece estar associado à emoção do momento vivido, às pessoas que compartilham a mesa, às conversas, às sensações e aos significados que essa comida desperta. Tal qual o conto “Omelete de amoras”, quando o cozinheiro do rei, ao ser solicitado por este que preparasse o prato com o mesmo sabor de quando era menino, respondeu:

Minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. (BENJAMIN, 1995, p.220).

Memórias são criadas e recriadas em um meio sensorial, migrar representa uma alteração nesse meio com mudanças na comida, cheiros e sabores. Os sentidos, através de uma comida familiar, podem despertar memórias e a “sensação de estar em casa” (CODESAL, 2010).

Dos alimentos que remetem ao Japão, foram citados *okonomiyaki* (panqueca japonesa geralmente feita à base de repolho), *takoyaki* (bolinho com recheio de polvo), salsicha empanada, salada de repolho, *gyudon* (preparação a base de arroz, carne bovina e cebola), *karê*, *shukurimu* (bolinho recheado com creme), *onigiri*. Das memórias que essas comidas despertam, destacam as amizades que ficaram, as festividades, o cheiro dos mercados, os vizinhos e o sentimento de estar em casa.

Eu sinto bem assim, me sinto bem, bem próxima do Japão. Esse sabor de tá em casa também porque lá não deixou de ser uma casa da gente - (Chieko).

Eu comi lá na Liberdade. Não é igual, mas bate aquela saudade [...] era uma descontração tão gostosa na comunidade e esse *takoyaki*, nossa, me lembrou, me lembrou todos os meus vizinhos, nossa, até os mais velhinhos, eu fico pensando essas pessoas acho que até já se foram mas eu tenho saudade porque foram, os meus pais não estavam lá mas às vezes pareciam ser meus pais - (Tomie).

Olha eu comia quase todo dia aquele *shukurimu*, é uma bombinha que vem um creme dentro [...] e a daqui não é igual, mas é um genérico. Então eu comia todo dia isso, os *onigiri* eu comia também sempre e daqui também é diferente, mas eu sinto muita falta disso - (Tizuka).

Traz lembranças. Na hora que eu olho assim eu lembro, saía desesperado. Dava cinco horas, era quinze minutos, eu saía correndo por causa desse docinho aí pra não acabar, sabe? [...] Ai quando vou na Liberdade, se der tempo, nossa, tem lá aí eu compro uma bandeja - (Ruy ao falar do *shukurimu*).

Chieko e Junji sempre comiam em um restaurante no último dia de trabalho da semana, o *karê* ou o *gyudon*, e mesmo preparando em casa não consideram que fica igual ao que comiam no Japão. Ao serem perguntados se retornariam a esse restaurante em outra oportunidade de ida ao Japão, responderam: “*Eu acho que ia ser a primeira coisa que a gente ia fazer pra almoçar ou jantar lá*” (Chieko e Junji).

Tizuka diz não encontrar no Brasil a comida de uma rede de restaurantes em que a especialidade era hambúrguer e era servido com arroz, salada de nabo, alface, tomate cereja e um molho, “*Isso não tem aqui. De jeito nenhum*”. As lembranças associadas a esse local são de momentos bons e agradáveis na companhia dos amigos

Então a lembrança que eu tenho desse local e de outros são sempre lembranças, reunião com os amigos, com parentes, sempre rindo, sempre falando de coisas boas, de notícias boas, de saudade do pessoal do Brasil, mas nunca um sentimento de tristeza. Quem vai chorar, quem vai se lamentar não consegue nem comer né? - (Tizuka).

Para os entrevistados alguns sons e cheiros como o som da cigarra, a flor *sakura* (cerejeira), músicas, cheiro do *momo* (pêssego) ou o céu avermelhado no pôr do sol remetem ao Japão e despertam a saudade.

Tem o cheiro e tem os barulhinhos que eu sinto falta. O cheiro é do *momo*, do pêssego [...] É um cheiro inesquecível. Fica na memória da gente. Eu não consigo achar igual. Você pode pegar qualquer coisa, um suco de pêssego, tentar cheirar mas não é igual, não é. Eu tenho muita saudade desse aroma, daquelas plantaço de pêssego, nossa eu tenho muita saudade - (Tomie).

Ruy, Tizuka e Tomie incluíram em sua rotina alguns alimentos ao retornarem do Japão. Ruy, desde que voltou, consome apenas arroz japonês e incluiu o *shoyu* (molho de soja) e o *natto* (soja fermentada) na sua alimentação. Tizuka come toda semana *tofu* e passou a usar cebolinha em toda comida que prepara. Tomie aprendeu a fazer uma salada de repolho com sua vizinha e agora prepara toda semana. Essa salada era consumida nas reuniões que participava na comunidade e disse que sente saudades desses momentos.

Junji, dentre os entrevistados, foi o que mais se identificou como japonês no Japão e que não era visto pelos japoneses como estrangeiro. Na sua infância e adolescência, até ir para o Japão aos 14 anos, não tinha amizades com descendentes de japoneses, dizia que não gostava de “japonês” porque eram metidos e faziam “panela” e não gostava disso. Ao se mudar para o Japão, foi contra a sua vontade, mas não tinha escolha, foi uma decisão de seu pai e precisava ir junto. Hoje pensa em se mudar para o Japão.

Por isso que o meu chefe mesmo falava pra mim virar japonês que eu tava mais acostumado lá. Na verdade, ele entendia, na verdade, que eu era japonês eu só não nasci no Japão. Como eu tenho a parte, tanto do meu pai como da minha mãe são *nihonjin* (japonês), são japoneses mesmo. Ele entendia, não considerava eu como um *dekassegui*, sou um japonês que não nasceu no Japão - (Junji).

Uma característica da cultura japonesa é a valorização do pertencimento e quando um indivíduo não se encaixa é excluído o que impõe um desafio entre fazer ou não parte (DANTAS et al., 2010). Junji não se “encaixava na panela” dos descendentes antes de migrar para o Japão e provavelmente por essa razão, pelo não pertencimento, não construiu nesse período uma identidade japonesa. No Brasil, em contrapartida, por seus caracteres fenotípicos, sempre foi o “japa”, gerando um sentimento de não pertencer. Ao se sentir acolhido no Japão, a identidade, que está em constante construção, se transformou e ele passou a se identificar com eles e pertencente àquele lugar e cultura.

A formação da identidade por requerer o contato com o outro e por estar atrelada às vivências dos indivíduos pode explicar o motivo para Joe, que no Brasil tinha maior contato com sua família japonesa e amigos “japoneses”, enquanto no Japão, não se integrou e apenas conviveu com brasileiros. Joe não falava japonês e não aprendeu a língua durante sua estadia no Japão o que impediu o contato com os japoneses e uma

possível reconstrução de sua identidade e o senso de pertencimento.

Essa modificação da identidade que ocorreu para alguns deles fez com que se transformassem em sujeitos divididos e passaram a conviver, desde então, com a dualidade de lugares, sentimentos e lembranças.

É ruim esse sentimento de *dekasegui* porque você não se sente mais feliz porque você fica pela metade. Você tá aqui, você quer voltar pra lá, se você tá lá, você sente saudade daqui - (Chieko).

Na verdade, a gente ficou sem pátria porque aqui a gente é japonês e a gente tando lá, a gente é brasileiro, entendeu? - (Junji).

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivos conhecer a história de imigração da família do entrevistado no Brasil, a experiência de emigração como *dekasegui* ao Japão e o processo de readaptação no retorno ao Brasil. E também, como objetivos específicos, conhecer os significados, as memórias e os afetos relacionados aos hábitos alimentares e como estes estão inseridos no processo de construção da identidade e comparar as experiências de homens e mulheres que emigraram sozinhos com as experiências daqueles que emigraram com a família (esposa(o) com ou sem filhos).

Em relação à história de migração de suas famílias, os participantes não demonstraram conhecê-la com profundidade, pois as informações eram poucas e às vezes muito vagas e superficiais. A consulta aos documentos, fotografias, objetos, registros e relatos de outros familiares poderia permitir maior detalhamento e aprofundamento da investigação, mas nesta pesquisa optou-se por privilegiar apenas a memória e os relatos dos próprios entrevistados.

Os homens que migraram sozinhos preservaram, em maior medida, os hábitos alimentares brasileiros, enquanto as mulheres assimilaram mais os alimentos locais. Isso

pode estar associado ao fato de, tradicionalmente, ser destinado às mulheres os trabalhos domésticos, incluindo o preparo dos alimentos. Por essa razão, não ficaram na “zona de conforto” do que já estavam acostumadas e buscaram conhecer outros alimentos, descobrir como preparar e incorporar isso aos seus hábitos.

Pode-se destacar que através da comida os entrevistados buscaram reviver momentos, sentimentos e emoções; ademais, a comida estava presente e associada à construção da memória, relações de afeto e parte da preservação da cultura. Para os entrevistados, a comida japonesa fazia parte das lembranças da infância, da relação com os avós e outros familiares e alguns preservaram isso até hoje. No Japão, o estranhamento em relação à comida se deu pelo sabor adocicado. Na comida que estavam habituados no Brasil, o doce não era tão acentuado. Algo que não pode ser respondido é o motivo dessa diferença. Seria pela adaptação feita no Brasil por quem migrou ou a comida do Japão se modificou desde o tempo em que seus avós migraram?

A comida também está associada à construção e manutenção da identidade e do senso de pertencimento. A maior parte deles sentia saudades da comida do Japão, havia uma certa nostalgia e, ao comer a mesma comida no Brasil, não sentiam o mesmo sabor. Relataram que a comida não é igual e esse sentimento parecia ser mais intenso entre aqueles que se identificavam mais com o Japão e a sua cultura. Essa identificação, em partes, pode ser explicada pelo aprendizado da língua, o que proporcionou maior integração com os nativos, mas é preciso uma análise mais aprofundada de questões culturais e raciais do Japão no que diz respeito à aceitação do estrangeiro e do mestiço. Esses pontos podem estar associados ao tratamento dispensado àqueles que não se integraram. Eles relataram não ter sofrido preconceito, porém isso pode ter existido sem que tenha sido percebido.

Considera-se que as entrevistas possibilitaram conhecer, em alguma medida, as memórias e experiências de sete descendentes de japoneses como *dekasseguis*. Estas, apesar de particulares, podem encontrar semelhanças com as vivências de outros descendentes, tal como aponta a literatura.

No entanto, pelo que se pode constatar no levantamento bibliográfico, estudos sobre a

importância da comida nos processos de aculturação de *dekasseguis* ainda são escassos. Desse modo, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir, ainda que de forma modesta, para iluminar este tema que se encontra na intersecção de diferentes disciplinas e campos do conhecimento, estimulando a realização de mais estudos interdisciplinares relacionados às experiências migratórias.

Referências

ABREU, C. I. **O movimento dekassegui: A imigração para o lugar das oportunidades**. 2019. Monografia (Bacharel em Geociências) - Departamento de Geociências da UFJF, Juiz de Fora, 2019.

AKIYAMA, K. Entre dois mundos. **Revista USP. Dossiê Brasil-Japão**, [s.l.], n.27, p. 68-73, 1995.

BELTRÃO, K. I.; SUGAHARA, S. Permanentemente temporário: *dekasseguis* brasileiros no Japão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-85, 2006.

BENJAMIN, W. Omelete de amoras. In: _____. **Rua de mão única. Obras escolhidas II**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.219-220.

BERRY, J. W. Migração, aculturação e adaptação. In: DEBIAGGI, S. D.; Paiva, G. J. **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.29-45.

BESTOR, T. C.; BESTOR, V. L. Cuisine and Identity in Contemporary Japan. **Education About Asia** [online], Association for Asian Studies, v.16 n. 3, 2011. Disponível em: <<https://www.asianstudies.org/publications/eaa/archives/cuisine-and-identity-in-conte mporary-japan/>> Acesso em: 12 mai 2021.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p.68-80, 2005.

CARDOSO, R. C. L. **Estrutura familiar e mobilidade social: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo**. São Paulo: Primus Comunicação, 1995.

CARIGNATO, T. T. A construção de uma clínica psicanalítica para migrantes. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano XXI, n. 40, p.107-129, 2013.

CODESAL, D. M. Eating abroad, remembering (at) home: Three foodscapes of Ecuadorian migration in New York, London and Santander, **Anthropology of food** [online], OpenEdition Journals, dez. 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/aof/6642>> Acesso em: 8 mai 2021.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DANTAS, S. D. et al. Identidade, Migração e suas dimensões psicossociais. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano XVIII, n. 34, p.45-60, 2010.

DEBIAGGI, S. D. Nikkeis entre o Brasil e o Japão: desafios identitários, conflitos e estratégias. **Revista USP**, [s.l.], n. 79, p.165-172, 2008.

ENNES, M. A. **A construção de uma identidade inacabada: nipo-brasileiros no interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ENNES, M. A. ; MARCON, F. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n.35, 2014, p.274-305

FERREIRA, R. H.; GARCIA, L.B.R. O Lugar e o Migrante Dekassegui. In: GERARDI, L.H.O.; MENDES, I. A. **Do Natural, do Social e de suas Interações: visões geográficas**, Rio Claro: AGETEO, 2002.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasileira: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ISHIKAWA, E. A. A Identidade Étnica dos Jovens Brasileiros no Japão. **Estudos Japoneses**, São Paulo, n. 36, p.29-42, 2016.

JANOWSKI, M. Introduction: Consuming Memories of Home in Construction the Present and Imagining the Future In: **Food and Foodways: Explorations in the History and Culture of Human Nourishment**, v. 20, n. 3-4, p.175-186, 2012.

KOHATSU, L. N. Migrações e deslocamentos entre muros, pontes, portas e janelas: a escola (para todos) num mundo com fronteiras. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 1, n.1, p.1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/4497>. Acesso em: 22 de dez 2022.

KOHATSU, L. N.; BRAGA, A. C .A.; FELIPPE, I. M. Estudantes secundaristas de origem boliviana: relatos de experiências sobre línguas, culturas e identidades. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v.30, n. 65, 2022, p.185-202.

LIMA, R. S. et al. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra: Alimentação, Nutrição e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p.507-522, 2015.

MACIEL, M. E. Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, A. M; GARCIA, R. W. D. **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2005, p.49-55.

MINTZ, S. W. Comida e Antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p.31-41, 2001.

MOREIRA, S. A. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 4, p.23-26, 2010 .

NAKAGAWA, K. Y. **Crianças e adolescentes brasileiros no Japão: Províncias de Aichi e Shizuoka**, 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NAKAGAWA, K. Y. **Projeto Kaeru: 10 anos**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2018.

OKAMOTO, M. Y. **Dekassegui e Família: Encontros e Desencontros**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OKAMOTO, M. Y.; JUSTO, J. S.; RESSTEL, C. C. F. P. Imigração e desamparo dos filhos de dekasseguis. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 25, n.50, p.203-219, 2017.

OKAMOTO, M. Y.; RESSTEL, C. C. F. P.; BARROS, J. F. de. Os desafios da educação dos filhos dos decasséguis no Japão. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p.838-865, 2021.

RESSTEL, C. C. F. P. **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

RESSTEL, C. C. F. P.; JUSTO, J. S.; OKAMOTO, M. Y. Filhos de decasséguis: desafios e dificuldades no retorno ao Brasil. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, v.18, n.3, p.490-503, 2015.

ROSSINI, R. E. O Brasil no Japão: A conquista do espaço dos Nikkeis do Brasil no Japão. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, XIV, 2004, Caxambu, Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004.

SAKURAI, C. Primeiros pólos da imigração japonesa no Brasil. **Revista USP**, n.27, p.32-45, 1995.

SASAKI, E. **O jogo da diferença: A Experiência Identitária no movimento dekassegui**. 1998. Dissertação (mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SASAKI, E. **Dekasseguis: trabalhadores migrantes Nipo-Brasileiros no Japão**. Campinas, Núcleo de Estudos de População - NEPO, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SASAKI, E. Dekasseguis. Japanese - Brazilian Immigrants in Japan and the Question of Identity. **Bulletin of Portuguese - Japanese Studies**, Lisboa, n.4, p.111-141, jun 2002.

SASAKI, E. A Imigração para o Japão. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p.99-117, mai/ago 2006.

SONATI, J. G. et al. Influências culinárias e Diversidade Cultural de Identidade Brasileira:

Imigração, Regionalização e suas comidas. In: MENDES, R.T. et al. **Qualidade de vida e cultura alimentar**. Campinas: Ipes Editorial, 2009. p.137-147.

SOUZA, F. B. **A face feminina da migração de retorno de dekasseguis: processo de adaptação e suas problemáticas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

TAKEUCHI, M. Y. O império do Sol Nascente no Brasil: entre a idealização e a realidade. In: CARNEIRO, M. L. T.; TAKEUCHI, M. Y. **Imigrantes japoneses no Brasil: trajetória, imaginário e memória**. São Paulo: Edusp, 2010.

TANAKA, E. **A volta dos filhos de dekassagui ao Brasil: escolarização, dificuldades e superação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TASHIMA, J. N.; TORRES, C. V. Percepções de brasileiros acerca do processo de adaptação cultural ao Japão. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v.26, n. 52, p.223-241, 2018.

YANO, L. P. **Famílias brasileiras no Japão: migração transnacional, adaptação e estresse aculturativo**. Porto Alegre: Poá Comunicação, 2013.

Recebido: 20.01.2023
Aprovado: 27.06.2023




“EU SOU A BRANQUINHA DO PAPAI”: AS INTERSECÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NUMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EM DEFICIÊNCIA VISUAL

“I AM DADDY’S LITTLE WHITE GIRL”: THE INTERSECTIONS OF GENDER AND RACE AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION SPECIALIZED IN VISUAL DISABILITIES.

“SOY LA NIÑA BLANCA DE PAPÁ”: LAS INTERSECCIONES DE GÉNERO Y RAZA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN DISCAPACIDAD VISUAL

Mariana dos Reis Santos¹

 10.21665/2318-3888.v11n21p194-218

RESUMO

Esta pesquisa procurou evidenciar um relato de experiência de uma professora e pesquisadora dentro de uma instituição especializada em deficiência visual (DV). O estudo enfatizou a interseccionalidade de “gênero”, “raça” e “DV” como elementos a serem abordados em duas rodas de conversas versando sobre os temas “A condição da mulher e violência⁹³ na nossa sociedade” e “Racismo e escravidão”. A ausência destas temáticas no cotidiano destes educandos DV tanto no convívio com os familiares como por parte do corpo docente desta instituição evidencia a construção de estereótipos destes sujeitos enquanto passíveis de subjetividade ou dependentes da construção da identidade do “outro”. Sendo assim, a expressão “*Eu sou a branquinha do papai*” proferida por uma educanda deficiente visual negra em sala de aula revela a ausência de identificação dela com sua própria autodeclaração étnica. Por isso, a metodologia das rodas de conversa adotada levou em consideração os questionamentos e colocações previamente levantados pelos educandos com deficiência visual e a construção do conhecimento a partir de um processo dialógico e aberto. Com isso, constatou-se nas vivências docentes da roda de conversa que embora o assunto de “Gênero e Sexualidade” seja muito provocativo e instigante no coletivo de estudantes e em âmbito individual, as questões de raça e negritude produzem um silenciamento do grupo, reverberando o apagamento das questões curriculares sobre “Raça” num espaço de Educação Especial.

Palavras-chave: Gênero. Raça. Deficiente Visual. Instituição Especializada. Roda de Conversa. Intersecção.

¹ Doutora em Educação pelo Proped/ UERJ (Pós-graduação em Educação). Pertence atualmente ao Grupo Gesdi (Grupo de pesquisa e estudo sobre Gêneros, sexualidades e diferenças nos vários Espaços Tempos das Histórias e dos Cotidianos). Cursa o Pós-doutoramento em Educação na Faculdade de Formação de Professores/FFP-UERJ. É professora convidada do Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Formação de Professores/FFP da UERJ e leciona a disciplina Educação Brasileira. Professora da carreira EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) no Instituto Benjamin Constant. Instituto Benjamin Constant. E-mail: marianasantos@ibc.gov.br.

ABSTRACT

This research sought to highlight an experience report by a teacher and researcher within an institution specialized in visual impairment. The study emphasized the intersectionality of “gender”, “race” and “Visual deficient” as elements to be addressed in two rounds of conversations dealing with the themes “The condition of women and a violence in our society” and “Racism and slavery”. The absence of the themes not raised both by family members and by part of the teaching staff of this institution highlights the construction of the identity of the “other”. Thus, the expression “I am a white girl from my father” uttered by a black visually impaired students in the classroom reveals her lack of identification with her own ethnic self-declaration. Consideration of questions and statements previously raised by DV students, and the construction of knowledge based on a dialogic and open process. With this, it was verified and teaching experience of the conversation wheel that although the subject of “Gender and Sexuality” is very provocative and instigating in the collective of students and at an individual level, the issues of race on blackness produce a silencing of the group, reverberating the deletion of circular questions “Race” in a Special Education spa.

Keywords: Gender. Race. Visually Impaired. Specialized Institution. Round of Conversation.

RESUMEN

Esta investigación buscó resaltar un relato de experiencia de una docente e investigadora dentro de una institución especializada en discapacidad visual (VI). El estudio enfatizó la interseccionalidad de “género”, “raza” y “VN” como elementos a abordar en dos rondas de conversaciones que abarcaron los temas “La condición de las mujeres y la violencia en nuestra sociedad” y “Racismo y esclavitud”. La ausencia de estos temas en el cotidiano de estos estudiantes de DV, tanto en la interacción con familiares como por parte del personal docente de esta institución, pone en evidencia la construcción de estereotipos de estos sujetos como sujetos a la subjetividad o dependientes de la construcción de la identidad del otro. Por tanto, la expresión “Soy la niña blanca de papá” pronunciada por una estudiante negra con discapacidad visual en el aula revela su falta de identificación con su propia auto declaración étnica. Por lo tanto, la metodología de círculos de conversación adoptada tuvo en cuenta las preguntas e inquietudes planteadas previamente por estudiantes con discapacidad visual y la construcción de conocimiento a partir de un proceso dialógico y abierto. Con esto, se encontró en las experiencias docentes del círculo de conversación que si bien el tema “Género y Sexualidad” es muy provocador e instigador en el colectivo de estudiantes y a nivel individual, los temas de raza y negritud producen un silenciamiento del grupo, reverberando el borrado de preguntas curriculares sobre “Raza” en un espacio de Educación Especial.

Palabras clave: Género. Raza. Deficiente Visual. Institución Especializada. Círculo de Conversación.

Introdução

Este artigo pretende apresentar um relato de experiência individual sobre minhas vivências pedagógicas em sala de aula com estudantes cegos e baixa visão numa instituição de deficiência visual. No ano de 2017, ministrei disciplinas de Geografia e História no quinto ano do Primeiro Segmento e adotei metodologias dialógicas que evidenciavam a possibilidade do diálogo, suscitando a problematização de temáticas relevantes no cotidiano dos estudantes como: “Gênero” e “Raça”.

Conforme o artigo 2º da Lei de inclusão de 2015, considera-se pessoas com deficiência:

Aquelas que possuem impeditivos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial, e interação com diversas barreiras ambientais, podendo assim obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igual condições com as demais pessoas.

De acordo com a Secretaria de Educação Inclusiva do Ministério de Educação (BRASIL, 2006, p.13-14), educandos cegos e de baixa visão são definidos como deficientes visuais, ou seja, não possuem visão suficiente para aprender a ler e escrever em tinta. Estes educandos necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, o acesso à leitura se dará pela utilização do código braile diante dos educandos que possuem perda total da visão. Há também pessoas com deficiência visual que têm apenas percepção de luz, podendo alguns perceberem claro, escuro e delinear algumas formas. Eles são chamados de baixa visão.

O Instituto Benjamin Constant (IBC)² é hoje uma instituição federal pública de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas com baixa visão, surdo-cegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual (DV). Esta instituição constituiu-se como um centro de referência nacional na área, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desta comunidade. Há também um setor de reabilitação destinado a pessoas que perderam ou estão em processo de perda de visão.

Com o passar do tempo, o IBC tornou-se um centro de pesquisas médicas no campo da oftalmologia, possuindo programas de residência médica renomados no Brasil todo. O programa presta serviço gratuito à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. A instituição também é comprometida com a produção de materiais especializados, possui uma imprensa braile, edita e imprime livros e revista de pessoas

² <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em 1 de maio de 2023.

cegas e baixa visão, além de contar com um vasto acervo eletrônico de publicações científicas. Em 2018, após aprovação em portaria nº 310, o Instituto passou a contar com um departamento de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE), possibilitando à instituição o planejamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* na área. As atividades vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Temática de Deficiência Visual (MPEV) são oferecidas na modalidade presencial e contemplam estudos e práticas pedagógicas para a formação profissional e acadêmica em educação especial, com ênfase na educação inclusiva.

A instituição educacional especializada em DV em tela embora se localize na Urca, um espaço geográfico privilegiado da cidade do Rio de Janeiro, atende um alunado de raça/etnia predominantemente negra³ residente, em sua maioria, nas zonas periféricas da cidade e zonas metropolitanas do Estado. Além disso, o perfil de responsáveis femininas pelos educandos que chefiam os lares de maneira solo é significativo.

Com relação à escolarização dos educandos com DV, observava em grande parte do corpo docente e da gestão a ideia da construção da subjetivação destes indivíduos enquanto educandos passivos ou dóceis, desprovidos de subjetividades que suscitem debates reflexivos em sala de aula.

Nas mediações pedagógicas em sala de aula com alunos das turmas do quinto ano de faixa etária mais elevada do segmento, percebi inicialmente um desconhecimento por parte de alguns educandos com DV ao abordar questões relativas às temáticas étnico-raciais e o conteúdo curricular sobre “racismo estrutural e escravidão” além de certo incômodo ou inquietação ao evidenciarmos questões relativas a corpo, identidade e autodeclaração individual.

Quando o debate se direcionava a assuntos que abrangem a temática de “Gênero e sexualidade”, abarcando temáticas como “puberdade”, “reprodução do corpo feminino”, “menstruação”, “gravidez” ou até mesmo assuntos relacionados a pré-adolescência tais

³ Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), população negra corresponde ao somatório de pessoas pardas e pretas que constituem o território nacional brasileiro.

como: “namoro”, “ato sexual”, “métodos contraceptivos” e “cólicas menstruais”, notava um silenciamento ou até mesmo timidez em construir questionamentos ou ainda compartilhar vivências individuais sobre o assunto.

Neste sentido, o relato de experiência deste estudo elucida um planejamento educacional desenvolvido para estes educandos com DV, levando em consideração outros formatos de aulas ou metodologias singulares como a roda de conversa, englobando ambientes sociais e educacionais que a eles se somam. As práticas educativas escolhidas promoveram a ruptura com a padronização do ensino propedêutico ou generalizações dos educandos com DV, desdobrando para as barreiras de aprendizagem.

A primeira seção do artigo elucidou o tensionamento ocasionado pela temática de “Gênero” e “Raça” nesta instituição especializada, diante do apagamento das subjetivações individuais destes educandos com DV na convivência com a família e parte da equipe de professores. Por isso, o estudo lançou luz na relevância do conceito de interseccionalidade, compreendendo a complexidade destes marcadores na trajetória destes sujeitos em fase de escolarização.

Na segunda seção relativa aos desdobramentos dos resultados e discussões deste debate pedagógico, visibilizei a experiência da roda de conversa como atividade aberta e dialógica que despertou nestes educandos a voz ativa para construção dos seus questionamentos e narrativas.

Por isso, adoto neste estudo a escolha da pesquisa qualitativa, discorrendo sobre uma vivência pedagógica em primeira pessoa do singular que obtive enquanto docente nos anos de 2017, 2018 e 2019 ministrando numa escola especializada em DV. A metodologia que adoto respalda-se num relato de experiência enquanto professora pesquisadora, refletindo e indagando sobre sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Neste sentido, a primeira seção dedica-se a discorrer sobre conceitos teórico metodológicos que dialoguem com a perspectiva de compreensão dos marcadores sociais: gênero, raça e deficiência, correlacionando tais concepções com as vivências do meu “fazer docente” no segundo momento do estudo.

Deste modo, os procedimentos metodológicos adotados implicam em analisar as reflexões pedagógicas levantadas por mim inicialmente contextualizando com as noções teóricas escolhidas. Por fim, interpretar diálogos discursivos e comportamentos do alunado desta instituição especializada em DV, a partir de duas experiências de Roda de Conversa pedagógicas apresentadas no artigo, coadunando com os estudos do campo das Ciências Sociais.

Metodologia: Debatendo as tensões e nuances do debate de “Gênero” e “Raça” junto à uma comunidade escolar de instituição especializada

Diante dos elementos de análise do perfil da comunidade escolar existente nesta instituição e evidências epistemológicas, é de suma relevância a apropriação do conceito de “interseccionalidade” nos projetos em educação desta instituição, abarcando temáticas que compreendam o intercruzamento dos marcadores sociais de anticapacitismo, gênero, raça e classe em seu cotidiano escolar. Crenshaw define que:

É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2012, p.177)

Assim, tais conceituações deste estudo consideram o balizamento de intersecções de gênero, raça e DV. No, entanto, Crenshaw (2012) propõe a reflexão da intersecção não como somatório das opressões de raça, gênero ou capacitismo, mas a compreensão de suas opressões enquanto pessoa de gênero feminino, negra e deficiente visual pertencente a uma sociedade capitalista e estruturada no capacitismo. O conceito “interseccional” foi criado por Kimberlé Crenshaw na década de 1980. A autora defende que compreender discriminações de raça, gênero ou DV de maneira separada exclui ainda mais os grupos oprimidos.

Moutinho (2014) ao referenciar em seus estudos o conceito de interseccionalidade citado por Crenshaw (1989) destaca o momento em que a autora sinaliza a necessidade de compreender o conceito não como somatório de opressões, mas sim o intercruzamento delas, exemplificando a experiência das mulheres negras na sociedade:

Às vezes, “a experiência da dupla discriminação é vivida com base no gênero(sex) e na raça e por fim, destaca que em algum destes momentos elas experimentam a discriminação como “mulheres negras”: “não a soma de discriminação por raça e sexo, mas como mulheres negras. (CRENSHAW apud Moutinho, 1989, p. 44)

Por isso, a interseccionalidade na educação sinaliza para a necessidade de professores de Educação Especial refletirem sobre as tensões causadas por uma complexa intersecção de opressões, criando elementos muito singulares destas discriminações e, também, nuances específicas de cada vivência dos educandos em questão. Além destes elementos de intersecção, existem também diferentes trajetórias de vida, classe social ou arranjos familiares deste educando DV, por isso é indispensável pensar em ações pedagógicas que se orientem metodologicamente a partir desta perspectiva.

Ao elucidar uma das vivências na sala de aula, sinalizei neste estudo, questões de tensionamento relativos à construção das identidades étnicas. Foram diversas situações em que esses educandos com DV com fenótipos negróides declararam sua etnia/raça como branca nas mediações em sala de aula por descrição de seus responsáveis que os definiam desta maneira.

Mas, a situação que trouxe contínuas inquietações e “gatilhos” mentais à mim deste presente estudo ocorreu com uma aluna de estatura pequena e pele negra retinta, ao dizer em aula: *“Professora, eu sou a branquinha do papai... Ele me chama assim em casa”*. No mesmo momento, veio no meu pensamento enquanto docente de etnia negra, memórias de auto-ódio dos seus fenótipos negróides nas sociabilidades da infância e o sentimento de preterimento no campo do afeto nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, me inquietavam os processos de subjetivação de uma pessoa cega/baixa visão, uma vez que são ainda mais complexos e sensíveis, pois grande parte das vezes envolve a construção de sua identidade a partir da descrição do “outro”.

Kilomba (2019, p.124) em seus estudos explica a posição do “outro do outro” que mulheres e meninas negras possuem na sociedade, uma vez que a mulher já se constrói na posição do “outro”. Sendo assim, a mulher branca é colocada enquanto universal nesta centralidade hegemônica neste modelo de sociedade patriarcal. Para a mesma autora (2019), essa tripla antítese impossibilita muitas vezes que essa menina negra deficiente seja vista como sujeito, colocando num lugar da subalternidade. No entanto, para além desta invisibilidade deste sujeito na sociedade, há questões específicas na convivência de familiares com uma pessoa deficiente visual.

São diversas as motivações que levam responsáveis familiares a omitirem a etnia/raça destes educandos com DV. A primeira pode estar associada ao fato de grande parte da população não se reconhecer na etnia negra, fator reforçado pela concepção do “mito da democracia racial”, o qual tentava harmonizar as relações sociais brasileiras e, conseqüentemente, naturalizarmos processos de “miscigenação”, elemento que mascara o autorreconhecimento através de uma suposta homogeneização étnico-racial populacional. Gonzalez (1988) no texto “*Por um feminismo latino-americano*” fundamenta tal conceito, justificando este apagamento ou silenciamento das questões étnico raciais:

Na verdade, esse silêncio ruidoso sobre as contradições raciais se fundamenta, modernamente num dos mais eficazes mitos de dominação ideológica: o mito da democracia racial. Na seqüência da suposta igualdade de todos perante a lei, ele afirma a existência de uma grande harmonia racial-sempre que se encontra sob o escudo do grupo branco dominante, o que revela sua articulação com a ideologia de branqueamento. (1988, p.43).

Tais teorias de branqueamento mencionadas pela autora reforçava a ideia do “branco” enquanto universal e aceito nas sociabilidades do imaginário social. Por isso, há uma tenuidade entre considerar estes responsáveis familiares que descrevem seus filhos negros com DV enquanto indivíduos brancos como reprodutores da supremacia branca ou relativizar este comportamento atribuindo-o a uma certa proteção a discriminações. A existência de um duplo marcador destes educandos numa sociedade alicerçada por

códigos da branquitude⁴ e da lógica capacitista⁵ condicionam parte desses familiares a construir estereótipos de ingenuidade, inocência ou ausência de autonomia dos mesmos quanto ao enfrentamento do racismo diário.

Outras observações realizadas por mim enquanto docente da instituição obtiveram uma interpretação semelhante por parte de alguns membros do corpo docente do IBC perante escuta de algumas colocações no espaço escolar como conselho de classe, sala dos professores ou descrição das mediações pedagógicas individuais em ambientes informais de conversa. O pensamento de parte destes membros do corpo docente parecia reproduzir uma fixação de papéis destes educandos enquanto passivos ou dóceis, desprovidos de subjetividades e alheios a debates reflexivos no contexto escolar.

Para Ferreira (2007), ainda são perceptíveis no cotidiano das escolas o desconhecimento, os mitos e as dificuldades em lidar com os estudantes com DV por parte dos professores. Mesmo com as mudanças na legislação, recursos pedagógicos e documentos produzidos na área, ainda encontramos dificuldades no processo de escolarização desses estudantes.

Ao analisar a abordagem em sala de aula das temáticas inerentes às relações étnico-raciais pela gestão e corpo docente do IBC, verifiquei uma ausência do assunto nesta instituição especializada além de inexistência de ações pedagógicas coletivas mobilizadas pela direção escolar estruturando a construção de um currículo antirracista e anticapacitista. A formação individual dos professores na pauta antirracista é de suma relevância numa instituição supostamente compreendida nos marcos da diversidade e inclusão na educação. No entanto, a maior parte dos cursos de formação inicial de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não se comprometem em garantir o

⁴Segundo a autora Lia Schucman, a branquitude é uma racialidade construída sócio historicamente como uma ficção da superioridade, produzindo e legitimando a violência policial contra grupos sociais não brancos e beneficiando pessoas brancas a privilégios materiais e simbólicos. (2012)

⁵Segundo a autora Fiona Campbell (2021), pesquisadora e teórica do estudo em deficiência, o capacitismo envolve crenças, práticas e processos tanto nas relações sociais quanto nas instituições (estruturas sociais que regulam o comportamento coletivo) que consideram a deficiência como espaço interior do ser humano. Consequentemente, isso favorece a marginalização das pessoas com deficiência na sociedade.

cumprimento da Lei 10.639/2003 através de seu quadro de disciplinas ou construções de ementas letivas - mesmo depois de quase de duas décadas de existência da legislação.

Compreende-se através deste estudo, a importância da aplicabilidade da Lei nas salas de aula e a noção de que “Raça” é um conceito social construído entre brancos e negros, por isso não tem uma caracterização biológica. Portanto, muito da sua compreensão parte do entendimento dos processos de colonização e suas relações presentes na estrutura de poder. Assim, Munanga (1999) esclarece em sua teoria as tensões que nos implicam a pensar nas disputas entre a conceituação ideológica e biológica:

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. Nesse cenário, a palavra “raça”, que também é conceito, é construída socialmente entre as tensões de brancos e negros, mas que dispensa o conceito biológico empregado no século XVIII. Reafirmamos a ideia de que raça não é algo biológico, mas, antes de tudo, um conceito social. Também não podemos negar a grande relação entre a colonização e as questões raciais. Nosso processo de colonização foi um disparador de desafios que nos constituíram como nação. Tais relações que ocorreram numa perspectiva do poder, algo que é político-ideológico. Se é político e ideológico, assumimos como tarefa uma desconstrução que se dá numa luta antirracista (MUNANGA, 1999, p. 18).

Neste sentido, se é um conceito social e, portanto, político, cabe aos professores de instituição especializada se engajarem na luta antirracista através de metodologias em sala de aula que rompam com o eurocentrismo e o ensino tradicional voltado para resultados meramente quantitativos.

Ao se refletir sobre este processo de formação antirracista de grande parte dos professores/as negros /as do ponto de vista psíquico, suponho que esta aprendizagem atravessa a construção da identidade em meio a possíveis compreensões de auto ódio na fase da infância e memórias dolorosas de escolarização.

Souza (1983), em seus estudos e formulação sobre a categoria “tornar-se negro” ressalta que a existência da negação das pessoas negras de sua autodeclaração ou reconhecimento da cultura afro-brasileira pelo fato de a identidade negra ter sido negatizada no Brasil. Por isso, Souza (1983) acredita que é a partir da formação de consciência do processo ideológico que o negro/ negra mediante o discurso mítico acerca de si cria uma estrutura de desconhecimento/ reconhecimento, aprisionando-o(a) numa imagem alienada.

No que tange às discussões relativas à “Gênero e Sexualidade” em uma instituição especializada em DV, percebia uma certa resistência do corpo docente em abordar assuntos relativos até mesmo ao conteúdo curricular da disciplina de Ciências. Ao verificar o “Banco de Teses e Dissertações da Capes”⁶, percebe-se um número pouco expressivo de pesquisas que interseccionem “Gênero” e DV ou que ressaltam o desenvolvimento sexual destes mesmos indivíduos. Verificando a existência de pesquisas referentes à intersecção de DV e “raça”, também percebemos a mesma escassez de pesquisas empíricas.

Joan Scott (1995) define Gênero como um elemento constitutivo das relações sociais ao lado de outras categorias, assim como classe, etnia e sexualidade. Neste sentido tais categorias entrelaçadas marcam as diferenças de poder entre os sujeitos na história. Com relação ao Gênero, estas diferenças são percebidas muitas vezes entre sexos através das relações sociais, diferenças que foram politicamente convertidas em diferenças e assimetrias entre homens e mulheres. Desta forma, Scott (1995) compreende que gênero é uma maneira primordial de significação, excede, portanto, à relação masculino/feminino servindo para dar visibilidade a complexos processos culturais e redes de relação de poder que demarcam a articulação entre diferentes vetores de opressão (raça/ etnia/ classe, nacionalidade, religiosidade e sexualidade).

Deste modo, se Gênero vem a ser uma construção social constitutiva das relações sociais, não há sentido para o cerceamento da relevância deste debate em um ambiente educacional de alunos com DV. No entanto, de acordo com as vivências docentes

⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

observadas nesta instituição especializada, percebe-se que o processo de estigmatização fortalecido pela estrutura capacitista de sociedade. Sendo assim, se constrói o senso comum no imaginário social de que pessoas com deficiência possuem sexualidade incompleta ou mesmo inexistente, por isso são educadas para serem indefesas e dependentes, desprovendo-se de comportamentos relacionados aos desejos sexuais.

Há uma ideia muito equivocada também de que estes indivíduos DV não são sexualmente ativos ou fazem uso de drogas ou álcool, sendo menos suscetíveis à violência sexual e estupro que pessoas sem deficiências. No entanto, pessoas com deficiências estão expostas a todos os fatores de risco conhecidos igual ou mais que pessoas sem deficiências.

Mesmo possuindo a barreira impeditiva da visão dificultando os alunos pré-adolescentes de enxergarem as transformações de seus corpos, eles percebem suas modificações diariamente. Ainda assim, a sexualidade individual sempre representou um “mistério” para estes educandos com DV nesta fase. Não se leva no ambiente escolar elementos importantes em consideração tais como: a apresentação do conteúdo curricular de maneira objetiva e a abertura de diálogo quanto às suas especificidades físicas e emocionais nesta fase.

Sendo assim, muitas inquietações e reflexões sobre as práticas docentes destes pesquisadores vieram à tona para se refletir sobre metodologias pedagógicas transformadoras neste espaço educativo no qual requer se pensar em diversas especificidades no processo de ensino aprendizagem. Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que as escolas sejam um espaço livre para a prática de uma educação democrática, inclusiva, agregadora e que favoreça o desenvolvimento integral das crianças que fazem parte dela. Conforme dispõe o parágrafo IV, do artigo 3º, onde se lê: “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Por isso, é preciso potencializar este espaço de instituição especializada como construtor de um conhecimento libertário de desenvolvimento sexual destes educandos DV. No

entanto, existe notadamente uma carência de programas de educação sexual adaptados a pessoa com DV.

Resultados e discussões: Metodologia pedagógica da roda de conversa como prática antissexista e antirracista

Partindo da premissa de ausência e invisibilidade do debate de “Gênero e Sexualidade” conforme as vivências pedagógicas da professora nesta instituição especializada, observei a necessidade de adesão de metodologias dialógicas e abertas como as Rodas de Conversa em sala de aula, estimulando nos educandos cegos e de baixa visão, os processos de instauração dos sentidos, estratégia de organização de discursos bem como a capacidade da formação do pensamento crítico, desconstruindo assim, “verdades absolutas” de conceitos ou padrões da sociedade contemporânea.

As duas temáticas trabalhadas nas Rodas de Conversa a serem apresentadas nesta seção tiveram momentos anteriores de abordagem das temáticas em sala de aula, construindo assim os assuntos a serem abordados nesta metodologia. Neste sentido, ressalta-se a importância da construção do conhecimento a partir da reflexão do pensamento crítico no processo de ensino aprendizagem. A turma em questão se tratava de um quinto ano do Primeiro Segmento com a presença de 11 alunos⁷. Este grupo mesclava-se entre alunos com baixa visão e cegos.

Identifiquei através desta atividade pedagógica a possibilidade construção do conhecimento escolar coletivo além da suscitação dos temas transversais que são essenciais no cotidiano na sala de aula. Esta metodologia se respalda pelo referencial teórico freiriano, compreendendo que a mediação da educação ocorre diante da intervenção mútua de educadores e educandos. Neste sentido, Freire (1987) ressalta que

⁷ O quantitativo de alunos em uma sala desta instituição especializada é reduzido em função do atendimento às especificidades dos discentes com DV.

é necessário lutarmos por uma educação libertadora, humanizando as relações na sala de aula, ressaltando que:

O diálogo não é produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar a si mesmo num mundo que é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar –se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando –se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p.16).

Coaduno nesta pesquisa com o mesmo pensamento freiriano de defesa da pedagogia dialógica com metodologias que suscitem trocas educativas reflexivas, acreditando assim que “ninguém educa ninguém como tão pouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79). Portanto, a educação desenvolvida com estudantes com deficiências visuais necessita de práticas pedagógicas dialógicas e críticas no cotidiano escolar.

Num modelo de escola em que se nega o direito de fala e se estimula um caráter alienante de postura de aluno reproduzindo um modelo de educação tradicional não dialógica. Portanto, este diálogo deve ser o elemento central de alicerce para as relações na sala de aula, quebrando as práticas de silenciamento de tolher a fala, os atos pedagógicos estritamente verticais e exercitando os atos de discurso e escuta entre os atores deste espaço.

Procurei registrar as atividades realizadas na rede social Facebook de todas as “Rodas de Conversa” para destinar visibilidade à atividade não só no conjunto de profissionais que ali trabalham como também incentivar a comunidade acadêmica do espaço (gestão, professores e técnico administrativos) e outros profissionais a utilizar esta importante ferramenta de comunicação no cotidiano escolar.

Os dois momentos de Roda de Conversa visibilizados neste estudo versam especificamente sobre as temáticas⁸: “A condição e violência à mulher na sociedade” e “Racismo e escravidão”. Levando em consideração que estas atividades foram todas construídas através do grau de interesse apresentado pelos alunos em sala de aula e a construção da oralidade deles no momento anterior e posterior a atividades. Como já dito no momento inicial, o alunado é pertencente, em sua maioria, à etnia/raça e negra, sendo oriundos de famílias chefiadas majoritariamente por mulheres, uma realidade brasileira latente da maior parte da classe trabalhadora.

Durante a realização do projeto de rodas de conversa pedagógicas, notadamente foi aberto um canal de diálogo entre os educandos e eu com relação às questões provenientes às transformações de seus corpos e dúvidas com relação ao ato sexual. Suas preferências pelo gênero musical do Funk, que por vezes estimula situações de apelo erótico em suas canções, supostamente também incitavam os mesmos a terem um comportamento ainda mais interessado ao assunto.

Em algumas conversas em sala, os repreendi quando se referiam a alunas do colégio como “novinhas”, uma vez que esta conotação semântica pode direcionar a um pensamento de erotização do corpo infantil ou pré-adolescente que ainda está se formando ou pessoa em construção de sua personalidade. Também observava situações em que determinado aluno do gênero masculino se irritava com outro aluno e o ofendia, chamando-o de “viado” ou “baitola”. Deste modo, questões referentes a lgbtfobia na sociedade foram anteriormente trabalhadas pedagogicamente e debatidas em rodas de conversa conforme mediação de temáticas que se aproximavam da problemática.

Em outros momentos, em diferentes situações, alguns alunos diziam ter comentado com seus pais sobre o assunto abordado na Roda “A condição da mulher e violência na sociedade” e ressaltavam que os responsáveis obtinham comportamento similar a certo

⁸ Outras temáticas foram abordadas em sala de aula através das rodas de conversa tais como: “Gênero e sexualidade”, “A mulher negra na sociedade”, “A importância da música na vida das pessoas” e “O cotidiano de pessoas com deficiência visual”. Os/As convidados/as eram geralmente profissionais de Educação da instituição ou pessoas oriundas de movimentos sociais.

constrangimento, timidez ou silenciamento nas questões relativas à puberdade e primeiras relações sexuais pois não se sentiam autorizados a abordar este assunto.

Neste sentido, sinalizo a necessidade da relevância de um projeto pedagógico como este em sala de aula abarcando uma faixa etária efervescente por temática que lhes são cerceadas perante a predominância de famílias inclinadas de maneira expressiva a um viés conservador ou moralista de comportamento social.

Portanto, a roda de conversa se origina e se organiza a partir desta convivência cotidiana e da necessidade de abertura de debates sociais de suma relevância para realidade destes educandos com DV. Estes momentos das rodas de conversa em sala de aula a serem publicizados, foram posteriormente sistematizados em postagens do Facebook como visibilizado abaixo:

Imagem 01 - Roda de conversa: “A condição da mulher e violência na nossa sociedade”



Fonte: autora.

Hoje recebemos a mana Alexa###ndra⁹ por intermédio da grande mana querida XXXX, para tratar de um tema tão emergencial na pauta diária da formação do nosso povo. Uma temática que foi evidenciada, de forma equivocada, como “um tema de esquerda” recentemente, após a polêmica depois da escolha da redação do ENEM neste ano. As estatísticas sobre o assunto assumem números assustadores de vítimas no nosso país, considerando desde a corriqueira violência simbólica dos espaços cotidianos até a violência física, cruel e perversa, que as oprime e as mata todos os dias. “Nosso mundo é igual para todas/todos? Como as mulheres são tratadas em diferentes espaços da sociedade? Por que existe diferença de tratamento entre mulher negra e mulher branca? Como as mulheres se sentem quando os homens “mexem” com elas, de forma desrespeitosa, na rua? O que é ser “mulher safada”? Mulher pode gostar de sexo? Qual o comportamento que a sociedade impõe a uma mulher? Como você se sente quando vê uma mulher sendo tratada com desrespeito na rua? Por que as mulheres trabalham tanto dentro e fora de casa e ganham tão pouco? Por que as mulheres assumem compromissos e tarefas tão difíceis na vida e são chamadas de “sexo frágil”? De quem vocês se lembram quando pensam numa mulher de que gostam muito na vida? Ela é valorizada? Como são divididas as tarefas domésticas na nossa casa? O que é feminismo? Por que nós, meninos, temos que nos importar com esse assunto? E por que nós, meninas, geralmente ficamos tão silenciadas nesse debate? Parabéns ao Núcleo Jovens da Camtra, pelo qual possuo extremo respeito e admiração por toda militância e trabalho que estão desenvolvendo.

Imagem 2 - Temática de Roda de Conversa: “Racismo e escravidão”



Fonte: autora

⁹ Obcecendo as normas do código de ética da pesquisa científica brasileira, utilizamos pseudônimos ao mencionarmos aos mediadores participantes da Roda de Conversa.

Hoje recebemos o amigo e coordenador da equipe de História do professor Leonelna nossa Roda. Aprofundamos o conteúdo aprendido em sala de aula sobre escravidão e problematizamos as questões referentes às desigualdades que os negros sofrem no nosso país e diversas formas de discriminação. O que nós já sabemos sobre escravidão? Como e em que condições os negros vieram para o Brasil? Como eles eram tratados? Que heranças culturais carregamos nos nossos costumes? Como os livros didáticos visibilizam os negros? E a mídia? Por que, quando falamos das religiões de matriz africana, temos preconceito? Quais as moradias da maior parte da população negra no Brasil? Que profissão agrega costumes escravocratas no nosso país? Onde nós guardamos nosso racismo? Por que, mesmo sendo negro, nós praticamos racismo? Nós já sofremos racismo? Por que nos incomoda tanto falar sobre racismo?

As duas temáticas trabalhadas nas Rodas de Conversa (*“A condição da mulher e a violência na nossa sociedade”* e *“escravidão e racismo”*) foram selecionadas a partir de determinados debates em sala de aula e os questionamentos dos alunos foram compreendidos pela docente como “temas geradores”, direcionando algumas perguntas a serem levadas para a Roda de Conversa. Outros questionamentos lançados durante a atividade também eram provocados no momento da dinâmica entre o grupo. Neste sentido, é importante ressaltar os conhecimentos a partir da construção dos discursos dos educandos com DV em sala de aula, em que estes serão construtores críticos do processo de conhecimento.

A dinâmica relacionada à Roda de Conversa versando sobre a temática *“A condição da mulher e a violência na sociedade”* contou com a participação de uma mediadora pedagógica pertencente a CAMTRA (Casa da Mulher Trabalhadora)¹⁰. Há um setor nesta organização não governamental responsável por abordar temas relacionados à “Igualdade de Gênero” e “Educação não sexista” nas escolas públicas.

Sendo assim, o iniciamos o diálogo através de perguntas consideradas “quebra gelo” perante o silenciamento inicial dos educandos mediante uma certa timidez ou insegurança em compartilhar vivências pessoais ou alheias. Assim optamos por perguntas menos acadêmicas e relacionadas inicialmente a desigualdade de gênero na sociedade de maneira geral tais como: Como as mulheres são “tratadas” em diferentes espaços da sociedade? Por que existe diferença de tratamento entre mulher negra e mulher branca?

¹⁰ <https://camtra.org.br/>

Como as mulheres se sentem quando os homens “mexem” com elas, de forma desrespeitosa, na rua? O que é ser “mulher safada”? Mulher pode gostar de sexo?

Como a turma deste segmento era composta por meninos que por vezes, apresentavam comportamentos conservadores, ao ser referida algumas meninas da escola como “novinha” ou “safada”, considerou-se abordar primeiro a temática da liberdade sexual entre os gêneros e a construção de estereótipos pré-concebidos na sociedade.

Apesar de alguns alunos admitirem seus preconceitos relacionados a vestimentas mais curtas ou comportamentos mais chamativos de algumas mulheres, eles ressaltaram a necessidade de uma desconstrução de seus pensamentos machistas. Dois alunos enfatizaram que não teciam maiores julgamentos em seus diálogos cotidianos com relação à vestimenta ou comportamento de determinadas meninas. Neste momento, o debate tornou-se acalorado quando uma aluna cega disse desejar usar vestimentas curtas. No entanto, ela relatava que sua mãe a proibia de usá-las no cotidiano, especialmente no território onde morava, a favela da Maré. Segundo a aluna, a mãe temia um comportamento inapropriado dos homens ao vê-la de roupa curta mas a mesma aluna considerava a postura materna influenciada por uma construção social machista. . . Porém imediatamente nós (eu professora e a mediadora ativista da Camtra), intervimos na discussão, explicando que este comportamento também poderia representar uma suposta proteção face a um possível assédio da aluna em determinados locais.

As questões latentes a diferenciação de relações afetivas de homens com mulheres brancas ou negras também foram problematizadas na Roda. Alguns associaram o preterimento da escolha das meninas pretas por meninas brancas nos arranjos afetivos à propagação dos padrões de branquitude¹¹ pela mídia em programas de televisão ou novelas, subalternizando sempre a figura do negro/negra. Nós contextualizamos este debate evidenciado pelos alunos, elucidando a manutenção da mulher negra na base da pirâmide social brasileira pelo sistema do racismo estrutural. Neste momento, foi

¹¹ Segundo a autora Lia Schucman, a branquitude é uma racialidade construída socio-historicamente como uma ficção da superioridade, produzindo e legitimando a violência policial contra grupos sociais não brancos e beneficiando pessoas brancas a privilégios materiais e simbólicos. (2012).

sinalizada por nós, a fixação dos papéis sociais de “empregada doméstica”, “mãe preta” ou “mulher quente”, herança do processo de colonização do nosso país.

No segundo bloco de perguntas, problematizamos mais os aspectos desiguais da estrutura patriarcal da sociedade, promovendo a precarização no mundo do trabalho feminino e situações de violência cotidiana e assédio de maneira geral. Deste modo, problematizamos as seguintes questões: “Qual o comportamento que a sociedade impõe a uma mulher? Como você se sente quando vê uma mulher sendo tratada com desrespeito na rua? Por que as mulheres trabalham tanto dentro e fora de casa e ganham tão pouco? Por que as mulheres assumem compromissos e tarefas tão difíceis na vida e são chamadas de “sexo frágil”? De quem vocês se lembram quando pensam numa mulher de que gostam muito na vida? Ela é valorizada? Como são divididas as tarefas domésticas na nossa casa? O que é feminismo? Por que nós, meninos, temos que nos importar com esse assunto? E por que nós, meninas, geralmente ficamos tão silenciadas nesse debate?”

Grande parte dos meninos da turma disseram não ajudar suas mães nas tarefas domésticas pois isso seria papel de menina em suas residências. Alguns mencionaram ainda o fato de suas mães os preservarem pela justificativa da DV obstruir a participação efetiva deles em algumas tarefas domésticas. No entanto, as meninas disseram ajudar nas tarefas do lar desde os anos iniciais da infância. Neste momento, nós intervimos na Roda questionando o fato de as meninas não serem protegidas por suas mães, uma vez que apresentavam impedimento físico semelhante ao dos meninos da turma. Houve então uma problematização maior do coletivo da turma acerca da imposição dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres desde seu nascimento. Nas questões referentes às vivências com suas mães ou responsáveis, todos os alunos ressaltaram a rotina de vida exaustiva e solitária figuras femininas de suas convivências cotidianas, ao trabalharem, criarem os mesmos e cuidarem dos respectivos lares.

Ressaltamos, aspectos relacionados à construção falsa do estereótipo da docilidade e fragilidade da mulher bem como desvalorização dos corpos femininos perante as tarefas “do cuidar”, associando a duplas e triplas jornadas no trabalho.

Na segunda Roda de conversa realizada em sala de aula, a temática versou sobre “Racismo e escravidão” e o caráter do debate possuiu um viés mais acadêmico e curricular, porém propício a um diálogo instigante em alguns aspectos. Convidamos o professor de História Leonel e, também, coordenador da disciplina de História da mesma instituição especializada em que trabalho.

Os principais questionamentos levantados no debate foram: O que nós já sabemos sobre escravidão? Como e em que condições os negros vieram para o Brasil? Como eles eram tratados? Que heranças culturais carregamos nos nossos costumes? Como os livros didáticos visibilizam os negros? E a mídia? Por que, quando falamos das religiões de matriz africana, temos preconceito? Quais as moradias da maior parte da população negra no Brasil? Que profissão agrega costumes escravocratas no nosso país? Onde nós guardamos nosso racismo?

Notadamente os estudantes apresentaram menos elementos de análise ou intervenção no que tange assuntos relativos ao racismo estrutural e o processo escravocrata no período de colonização brasileira. O professor Leonel apresentou uma fala de cerca de 25 minutos, discorrendo sobre o sistema de relações produtivas do modelo da colonização que alijou, desumanizou e exterminou corpos negros durante pelo menos 300 anos.

Leonel ao abordar sobre costumes e religiões de matrizes africanas, ouviu alguns alunos atribuíram o nome “macumba” a estas crenças e explicou-se na Roda aos mesmos o fato deste termo ser pejorativo e estar arraigado de marginalização às religiões de terreiro. Na pergunta envolvendo o papel da mídia no debate da negritude, parte de alguns alunos atribuíram o fato deste veículo incentivar a criminalização do funk e dos espaços de favelas como moradia de “bandido” e não áreas de lazer e pertencimento do povo preto. Alguns mencionaram a existência de programas policiais na TV, incitando a violência policial na favela e a perseguição aos jovens negros na sociedade.

Em um dos atravessamentos destas questões propostas ao debate desta Roda de Conversa, introduziu-se o assunto relacionado à autodeclaração e construção de identidade negra individual. Neste momento, pairou um silêncio coletivo na discussão, até

mesmo por parte de alunos com fenótipos negroides muito demarcado e tons de pele mais retintos. Tais questões podem estar relacionadas ao fato das intersecções “deficiência” e “etnia/raça” serem elementos de complexidades conflituosos na formação de personalidade destes educandos durante a fase da pré-adolescência.

Vigotsky (2000) ressalta que a deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar a sua dimensão social. Sendo assim, para combater este efeito (secundário) da DV é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação destes educandos/as. Neste sentido, ao estimular a interação social e a abertura de linguagem diante da introdução de debates de suma relevância para a constituição destes sujeitos, a Roda de Conversa permite o desenvolvimento da linguagem e a participação social destes sujeitos em diversos ambientes da sociedade.

Considerações finais

Este estudo procurou elucidar inicialmente vivências pedagógicas entre a professora pesquisadora e educandos com DV, compreendendo as tensões e avanços do processo de ensino aprendizagem frente suas intersecções de gênero, raça e deficiência no cotidiano escolar de uma instituição especializada.

As contradições apresentadas nas mediações do cotidiano escolar explicitam inicialmente diálogos de negação da autodeclaração da etnia/raça negra ou construção desta identidade destes educandos/educandas bem como a invisibilidade do debate referente a questões de “Gênero e sexualidade” no contexto da sala de aula. Tal evidência reforça para a professora em tela, a necessidade da defesa de uma educação antirracista, antissexista e anticapacitista e a construção de metodologias pedagógicas transgressoras nesta instituição especializada.

O relato de experiência evidenciou a escolha da Roda de Conversa como instrumento de contribuição para práticas pedagógicas cotidianas reflexivas, coadunando para uma transformação social no setor educacional, ao englobar temáticas de intersecções de suma relevância para a defesa de uma educação democrática e cidadã.

Desta forma, tal metodologia propiciou a abertura de diálogo, estimulando no ambiente da sala de aula, um “espaço seguro” para a problematização de assuntos que os constituem enquanto indivíduos com subjetivações próprias e capacidade de formar uma consciência crítica em diversos espaços da sociedade.

A dinâmica desta metodologia pedagógica revelou na pesquisa que a temática “Gênero e Sexualidade” suscitou inúmeros debates acalorados levantados pelos educandos, borbulhando durante dinâmica, outros questionamentos como a descoberta da puberdade e as primeiras relações afetivas, despertando assim, o interesse individual em compreender as sensações do corpo apresentadas na fase da pré-adolescência. Contudo, a temática de “Racismo e escravidão” despertou nos estudantes um silenciamento ou “não pertencimento” possivelmente provocado pela negatização das pautas de negritude na sociedade brasileira bem como o não cumprimento efetivo da Lei 10.639 de maneira efetiva.

Com isso, cabe a professores e pesquisadores lançar luz às novas iniciativas pedagógicas, contrapondo-se a um currículo meritocrático referendado na maior parte das escolas públicas. Tal instrumento serve muitas vezes como alicerce para uma avaliação classificatória, mascarando as especificidades de uma abordagem inclusiva e adaptada numa instituição especializada. Construir conhecimentos e pesquisar “com” a comunidade escolar é a chave para a defesa de princípios desta escola democrática e a solidez de uma pesquisa em educação participativa e transformadora.

Referências

- BRASIL, MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
- BRASIL. CAPES: **Catálogo de teses**. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em 2 de maio de 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.646,6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015. Brasília, DF, n.34, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CAMPBELL, Fiona. Refusing Able(ness): A preliminary conversation about Ableism. *M/C Journal*, vol.11, nº 3, 2008. Disponível em: <<https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>>. Acesso em 1 de maio de 2023
- CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, 33(3), 2007, p. 543-560.
- FREIRA, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (17ª edição), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), v.1, p.201- 248, 2014
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHUCMAN, Lia. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995. _____. O enigma da igualdade.

Site:<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-e-deficiencia-visual-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em 6 de maio de 2022

SOUSA, Neuza S. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870.

Recebido: 20.01.2023
Aprovado: 27.06.2023




HOMO FARMACUS: ABUSOS QUÍMICOS E SUAS (IM)PERTINÊNCIAS À RACIONALIDADE NEOLIBERAL

HOMO FARMACUS: THE NORMALITY OF CHEMICAL ABUSE IN NEOLIBERAL RATIONALITY

HOMO FARMACUS: EL ABUSO QUÍMICO Y SU (IM)PERTINENCIA A LA RACIONALIDAD NEOLIBERAL

Lígia Silveira Frascareli¹

Lucas Francis e Silva Ong²

 10.21665/2318-3888.v11n21p219-241

RESUMO

Neste trabalho desenvolvemos um pensamento crítico acerca dos modos de consumo de fármacos, discutindo sobre a legitimação e/ou proibicionismo crescente dessas substâncias, utilizadas como verdadeiras próteses para aumento de desempenho e felicidade na busca de positividade da insatisfação humana. Para tal, utilizamos o referencial teórico da psicanálise aplicada, tomando de empréstimo concepções da psicanálise fora do campo estritamente clínico para compreensão deste fenômeno em sua dimensão social e política. Concluímos que as formas de consumo e abuso de fármacos são pautadas pelo modo de vida no neoliberalismo contemporâneo, que nomeia o natural humano como deficitário, autorizando subjetivamente o uso indiscriminado e abusivo de medicações que visam supostas melhorias, tratamentos, curas, *upgrades*. No contraponto, temos as práticas proibicionistas, punitivas e condenatórias acerca de drogas ilícitas e recreativas, gerando processos sociais cada vez mais excludentes e discriminatórios que localizam apenas nos marginalizados um modo de pertencimento social que diz respeito a todos nós, pois quando as limitações inerentes à condição humana são socialmente entendidas como negatividades, parece inevitável que o abuso de substâncias, sejam elas quais forem, se torne regra.

Palavras-chave: Abuso de Drogas. Psicanálise. Neoliberalismo. Proibicionismo. Medicação.

¹ Doutora em Psicologia Fenomenológica Existencial pelo do Instituto de Psicologia da USP/SP (2021). Mestra em Psicologia do Esporte na abordagem Fenomenológica Existencial, pelo IP-USP (2008). Graduada em Psicologia (2005) e Bacharel em Esporte (2009) pela Universidade de São Paulo. Atua na Prefeitura Municipal de São Paulo, em Centro de Atenção Psicossocial - álcool e drogas, e em consultório particular. E-mail: li.s.frascareli@gmail.com.

² Psicólogo graduado (2010), Mestre em Psicologia (2015) e Doutor em Psicologia (2018-2021) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6750-8173> E-mail: lucasong@outlook.com.

ABSTRACT

In this work we develop a critical thinking about the ways of consuming drugs, discussing about the growing legitimation and/or prohibitionism of these substances, used as true prostheses to increase performance and happiness in the search for positivization of human dissatisfaction. To do so, we used the theoretical framework of applied psychoanalysis, borrowing concepts from psychoanalysis outside the strictly clinical field to understand this phenomenon in its social and political dimensions. We conclude that the forms of drug consumption and abuse are guided by the way of life in contemporary neoliberalism, which names the natural human as deficient, subjectively authorizing the indiscriminate and abusive use of medications aimed at supposed improvements, treatments, cures, upgrades. On the other hand, we have the prohibitionist, punitive and condemnatory practices regarding illicit and recreational drugs, generating social processes that are increasingly excluding and discriminatory, which are located only in the marginalized a mode of social belonging that concerns to all of us, because when the limitations inherent to the human condition are socially understood as negativities, it seems inevitable that substance abuse, whatever substances may be, becomes the rule.

Keywords: Drug Abuse. Psychoanalysis. Neoliberalism. Prohibitionism. Medication.

RESUMEN

En este trabajo, desarrollamos un pensamiento crítico sobre las formas de consumir drogas, discutiendo la creciente legitimación y/o prohibición de estas sustancias, utilizadas como verdaderas prótesis para aumentar el rendimiento y la felicidad en la búsqueda de la positivización de la insatisfacción humana. Para esto, utilizamos el marco teórico del psicoanálisis aplicado, tomando prestados conceptos del psicoanálisis fuera del campo estrictamente clínico para comprender este fenómeno en sus dimensiones social y política. Concluimos que las formas de consumo y abuso de drogas están guiadas por el modo de vida del neoliberalismo contemporáneo, que califica al ser humano natural como deficiente, autorizando subjetivamente el uso indiscriminado y abusivo de medicamentos dirigidos a supuestas mejoras, tratamientos, curas, modernizaciones. Por otro lado, tenemos prácticas prohibicionistas, punitivas y condenatorias respecto de las drogas ilícitas y recreativas, generando procesos sociales cada vez más excluyentes y discriminatorios, que ubican solo en los marginados una forma de pertenencia social que nos concierne a todos, porque cuando las limitaciones inherentes a la condición humana se entienden socialmente como negatividades, parece inevitable que el abuso de sustancias, cualquiera que sea, se convierta en la norma.

Palabras clave: Abuso De Drogas. Psicoanálisis. Neoliberalismo. Proibicionismo. Medicação.

Introdução

O termo “*homo fármacos*” chegou a nós há alguns anos, em um seminário proferido pelo Prof. Dr. Alfredo Jerusalinsky³, e o escolhemos para nortear esta escrita sobre o fenômeno de consumo de substâncias químicas na atualidade. Naquela ocasião, o professor defendeu a ideia de que a utilização crescente das mais variadas formas de medicamentos, drogas ilícitas, estimulantes hormonais, psicoativos ou mesmo “vitaminas” se deve, na

³ Seminário teórico do curso de Especialização em Psicanálise do Centro de Estudos Psicanalíticos de São Paulo, com o título “O que diz o discurso ‘amo’ hoje?”, proferido em 18 de Julho de 2012.

atualidade, a tentativas de “positivação da insatisfação”, e o termo citado serviria para caracterizar esse aspecto da subjetividade do homem pós-moderno e neoliberal: a incapacidade, inabilidade ou recusa em aceitar as condições e limites impostos pela realidade.

Inserido subjetivamente dessa maneira em um mundo que o exige e lhe dá os meios para a anestesia dos sofrimentos, bem como para a alta *performance* em todas as esferas da vida, esse homem, *homo pharmacus*, passa então a desenvolver, produzir, legitimar (ou não) e consumir diversas formas e modelos de “pílulas da felicidade.”

Este ensaio tem por objetivo articular três condições de consumo farmacológico com as condições de surgimento do *homo pharmacus* enquanto fenômeno clínico e social. Sobre as condições de consumo, enumeramos: 1) a utilização de medicamentos para os mais variados fins, com necessidade médica comprovada ou não; 2) o uso de drogas recreativas lícitas ou ilícitas; 3) a utilização de substâncias para aumento do desempenho físico ou mental (que chamamos aqui genericamente de *doping*). Buscamos aproximar às condições de consumo as condições de surgimento do *homo pharmacus*, apontando como os fatores presentes na pós-modernidade que levam a tal articulação: 1) disponibilidade das modalidades de consumo de substâncias; 2) ambiguidade social e subjetiva que marca as diferentes formas e produtos de uso, bem como em relação aos seus efeitos, e, especialmente, 3) a positivação do uso de substâncias como *próteses* capazes de garantir cada vez mais produtividade, “felicidade” e reparação, mesmo para aquilo que não demanda reparos.

Para tal, utilizaremos o referencial teórico da psicanálise aplicada, buscando elucidar o contexto atual como fenômeno articulador de sintoma, a saber, o modo atual de vida neoliberal e suas prerrogativas como condição que conduz ao consumo exacerbado de fármacos.

Nosso argumento central é o de que esta forma de experiência com as substâncias químicas, cuja principal característica é o uso generalizado, porém cuja aceitação é ambivalente, condiciona formas de laço social perverso e formas de existir artificializadas

e precárias, “dependentes” das mais variadas substâncias e das potências viabilizadas por elas. Durante o ensaio e nas considerações finais, apontamos o uso de fármacos como “próteses” de si mesmo, visando questionar o lugar social destinado ao toxicômano, entendendo-o antes como um ator atuando certo papel no laço social, (papel este de expiação, expurgo e marginalidade) que como uma exceção, um “transtornado”, alguém não pertencente à lógica neoliberal.

Argumentamos, já de início, que a relevância de tal assunto se revela na característica explosiva e pandêmica desta modalidade de sofrimento absolutamente presente no modo de vida de todos, usuários ou não, no tempo e na sociedade em que vivemos. As formas de uso e convivência com a multiplicidade de fármacos inviabiliza projetos efetivos de esclarecimento, prevenção e tratamento das variadas formas de dependência química, quer reconhecidas como tal, quer negadas (muitas vezes sob o nome de “tratamento”, “consumo social”, “escolha”).

1. Breves considerações metodológicas

Para discussão do tema, preconizada aqui no formato de ensaio enquanto exercício de pensamento embasado teoricamente, contamos com o referencial teórico da psicanálise aplicada, ou seja, com o empréstimo de concepções da psicanálise fora do campo estritamente clínico para compreensão de fenômenos sociais e políticos. Aposta-se na possibilidade de elucidação de não ditos, de “mal-entendidos” sociais e de fenômenos articuladores de sintomas, tanto no campo da singularidade quanto no campo da coletividade. Trabalha-se com a materialidade significativa, entendendo que a singularidade é um dos efeitos da rede discursiva, a qual se faz sempre no campo social (CHRISÓSTOMO *et. al*, 2018).

Acerca dessa abordagem como ponto de partida para a compreensão de fenômenos sociais, alega-se o risco de generalizar ou “psicologizar” fenômenos, ou ainda de realizar interpretações indevidas e pouco criteriosas. No entanto, desde Freud a psicanálise se

vale da análise de fenômenos coletivos para compreender processos individuais, tal como nos textos “Mal-Estar na Civilização”; “Totem e Tabu”; “Psicopatologia da vida cotidiana”; “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, entre outros. Ou seja, compreendemos que a extensão e o diálogo da Psicanálise com outros campos que não apenas o *setting* clínico já estaria em sua própria origem.

Neste sentido, a fidedignidade ao método psicanalítico não estaria em mantê-lo restrito à clínica, mas na produção de um saber que não se supõe como prévio, como um dado a ser colhido da realidade, mas um saber particular, que inclui os fenômenos contratransferenciais dos pesquisadores. A motivação para pensar sobre o tema proposto se deu justamente a partir da impotência, por vezes paralisante, diante da avalanche no número, gravidade e insolubilidade dos casos de dependência química – em suas variadas formas – nos consultórios de psicologia, bem como do assustador crescimento dos casos de abuso, violência, adoecimento, empobrecimento e morte a ela associados.

Percebemos, no entanto, este fenômeno como algo que transcende os muros da saúde pública nacional e internacional, para onde os mais vulneráveis são direcionados em larga escala. É marcado, inclusive, pela ausência de muros e estruturas no caso do enorme contingente de moradores de rua usuários de SPA⁴, e, também, ignora os muros especialmente altos e intransponíveis das diferenças entre classes sociais e suas diferenças alarmantes em relação ao acesso a conhecimento, saúde e cuidado.

A partir desse imenso contingente de sujeitos submetidos ao uso das mais variadas substâncias químicas, curiosamente nos deparamos com práticas discursivas que apontam apenas os usuários de drogas psicoativas recreativas como representantes desse funcionamento social disruptivo e caótico, não pelos usos em si, mas pelo caráter compulsivo e obrigatório que comportam.

⁴ SPA: sigla utilizada para “substâncias psicoativas”.

Objetivamos nesse trabalho, portanto, apontar reflexões que ampliem a visibilidade e compreensão dos fatores socioculturais que proporcionam as condições de busca às mais variadas formas de *entorpecimento de si*.

Faz-se central em uma proposta como a desenvolvida aqui a possibilidade de produzir um saber acerca do fenômeno que ultrapasse a dicotomia, insustentável para a psicanálise, entre indivíduo e sociedade, pois

A dicotomia indivíduo e sociedade cria uma falsa ilusão de autonomia. O sujeito do inconsciente (...) é constituído a partir do desejo do outro, recriado a cada relação com o outro, e depende da modalidade de laço social. Esse laço, discursivo, pode fazer surgir o melhor ou o pior, e o pior pode estar travestido de saber o bem do outro. (ROSA & DOMINGUES, 2010, p. 183)

Assim, procurou-se desenvolver neste ensaio uma linha argumentativa que possibilite a reflexão do acontecimento social que denominamos abuso químico para além de substâncias, quantidades ou formas de consumo, mas como fenômeno intrínseco ao atual modo de vida em uma sociedade neoliberal, de consumo e de práticas dos, para e sobre os sujeitos.

2. Sobre a normalidade dos abusos

Convivemos diariamente, há décadas, com uma avalanche de informações e narrativas acerca das múltiplas e variadas crises, reconhecidamente globais, em relação à dependência química de substâncias ilícitas, bem como em relação ao tráfico de drogas, à deterioração das relações sociais e à violência gerada como causa e consequência das atividades de comércio ilegal de entorpecentes.

Paralelamente, a produção e propagação de medicamentos, suplementos alimentares e recursos cosméticos cada vez mais invasivos e transformadores da aparência dispõe a seu favor de um imenso poderio industrial, tecnológico, biopolítico, econômico e ideológico, e parece não encontrar limites de oferta ou de procura. O consumo destas substâncias

navega entre os polos da tranquila aceitação ao extremo incentivo de consumo, independente da real necessidade de determinada substância nos casos de adoecimento. Neste território, parece não haver maiores problemas com o consumo abusivo, compulsivo, irresponsável e prejudicial à saúde de produtos farmacêuticos.

O mercado de recursos ergogênicos⁵, por sua vez, também se fortalece de maneira assustadoramente crescente, encontrando uma massa de consumidores ávidos pela compra de “saúde”, “qualidade de vida”, rejuvenescimento e transformações mais ou menos radicais na aparência e no funcionamento do organismo. Emagrecedores, diuréticos, aminoácidos, vitaminas, compostos alimentares e mesmo esteroides anabolizantes são vendidos nas redes oficiais de farmácia, sendo muitas vezes prescritos por médicos, ou são obtidas no mercado paralelo por meio de esquemas de contrabando e venda direta, comércio que vai das ruas aos corredores das academias de musculação.

As propagandas e crenças acerca dos ganhos obtidos são geralmente baseadas em pouca evidência científica (MOLINERO & MARQUEZ, 2009), com estudos precários e financiados pelas próprias empresas responsáveis pelo medicamento-produto, o que torna inviável a imparcialidade das pesquisas em grande parte das vezes.

Para traçarmos outro paralelo, observamos nos últimos anos (2019-2022) um intenso retrocesso nas políticas de tratamento dos toxicômanos no Brasil, com a retomada violenta e descontrolada de práticas higienistas, de expurgo social e aprisionamento dos usuários de drogas (MONTENEGRO *et al.*, 2022), com o objetivo utópico de vencer a “guerra às drogas”.

No entanto, convivemos muito mais pacificamente, em todas as instâncias sociais, com usuários (especialmente homens) de esteroides anabolizantes cujas evidências do consumo de substâncias ilícitas e perigosas se faz presente no corpo de maneira inegável. Tal passividade pode ser compreendida pelas formas de socialização dos papéis de gênero

⁵ Garrett, Kirkendall e Donald (2003, p. 41) definem recurso ergogênico como “[...] substâncias usadas na tentativa de aumentar a potência física, a força mental ou a eficiência mecânica do gesto...” no esporte, trabalho, atividades de lazer ou demais tarefas da vida cotidiana.

(por exemplo, noções e expectativas sobre masculinidade, que é definida como um constructo social que posiciona os homens no top da hierarquia de gênero), modelando normas e comportamentos baseados nessa hierarquia. Tal masculinidade socialmente construída tem como supostas características tais como racionalidade, força, dominância, tomada de risco e heroísmo. Os efeitos atrelados a essa forma de machismo se correlacionam com a dificuldade em buscar serviços de saúde, à percepção de que a experiência de dor, fragilidade e sofrimento como não másculas, acarretando, em grande medida, o autodiagnóstico e a automedicação (BARDWELL, KERR, & McNEIL, 2019).

De aparência física “saudável”, esses usuários pertencem ao imaginário social do alto desempenho, lugar privilegiado e invejado, que os afasta de receber tratamento como pacientes psiquiátricos ou de terem sua prática de consumo de drogas sequer questionada, mesmo sendo comprovado que o uso desse tipo de substância pode tornar o indivíduo bastante impulsivo, agressivo (CHEGENI *et. al.*, 2021), ou mesmo levá-lo à morte. O discurso médico, cujos parâmetros para classificação dos transtornos relativos ao consumo de SPA são claros, entra em território cinzento quando as substâncias químicas consumidas são outras.

Nessa perspectiva é que recorremos a noção que traz a palavra grega *Phármakon*, utilizada para denominar uma substância que pode ser tanto remédio quanto veneno, que pode curar tanto quanto matar, dependendo da dose (NAVAES *et.al.*, 2010). Essa ambivalência trazida pelo termo, a partir do qual importamos a palavra fármaco, é o que marca a impossibilidade de uma decisão exclusiva por um de seus sentidos, uma vez que a palavra comporta ambos. De acordo com Kuiava e Zevallos (2010), a decisão de um sentido em favor de outro é o que marca a metafísica ocidental, presa que se encontra a uma forma dualista de pensar. Porém, uma palavra que tem por característica assinar condições opostas, curar/cuidar x matar, impossibilita fechamentos sobre o conceito e convida à reflexão sobre o “como”.

Uma questão central então se coloca: *Como nos relacionamos enquanto sociedade com o consumo de substâncias químicas hoje?* É em primeiro plano a *relação* estabelecida com o

phármakon o que se definirá se suas propriedades curativas ou mortíferas ficarão mais ou menos evidentes.

Em “Mal-Estar na Civilização” (1929; 1997), Freud já apontava para o uso da intoxicação com um método grosseiro, porém eficaz, de lidar com o sofrimento. Aponta, naquele trabalho, que as substâncias intoxicantes, além de aplacarem o desprazer pela produção imediata de prazer, permitem “[...] *um grau altamente desejado de independência do mundo externo...*” (p.27). Como motivo para a utilização desta entre outras “práticas paliativas” para lidar com o sofrimento, aponta que “[...] a vida, tal como a encontramos, é árdua demais par nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis” (p. 22).

Se a civilização como inevitável produtora de mal-estar já se apresentava a Freud, a pós-modernidade neoliberal se mostra mais dramaticamente radical no que tange as possibilidades de felicidade, partilha e dignidade na vida em sociedade. Assistimos o “cortejo espetacular dos vencedores” (KEHL, 2011, p. 119) e, simultaneamente, a multidão que caminha no sentido oposto, a dos “derrotados”, “deprimidos”, “incapazes”.

Por sua vez, o discurso⁶ vigente no capitalismo indica, em geral, que consumir e gozar (se possível, ao mesmo tempo) colocará o indivíduo mais próximo do “pólo dos vencedores”. O capitalismo de consumo afeta o sujeito particularmente pelo atravessamento da lei de mercado na lei do desejo, e “Os discursos que daí decorrem incitam a um modo de laço que empurra o sujeito violentamente ao gozo, seja sob a forma de consumo e lucro, seja na de sofrimento.” (ROSA, VINCENTIN & CATROLI, 2009). Tal discurso promove, portanto, a substituição de um saber simbólico sobre o gozo, a partir da sustentação de uma falta estrutural norteadora do desejo, por um gozo real, inscrito no corpo e seus automatismos. Esta é a tônica discursiva que articula sintomas não mais restritos ao circuito de economia pulsional do indivíduo, mas também sintomas sociais.

⁶ O termo “discurso”, conforme o conceitua J. Lacan (1969-1970/1992) refere-se a como se tecem as relações sociais e o que produzem como possíveis efeitos.

Define-se aqui sintoma social, a partir do exposto por Melman (2000), como aquilo que está inscrito nas entrelinhas do discurso dominante de uma sociedade em dada época. Freud, em “Psicologia das Massas e Análise do Eu” (1921/1996), usa o termo “sintoma compartilhado”, fenômeno que atribui essencialmente aos processos de identificação, e que pode ser considerado como precursor do sintoma social (ROSA, 2004). No mesmo trabalho, aponta que

[...] apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo... (p.81).

É fácil identificar a força com que o discurso vigente transparece no comportamento do sujeito toxicômano. Sua sintomatologia apresenta um suposto gozo sem limites e mortífero (PACHECO FILHO, 2007), que prescinde do pacto social “[...] porque se quer pleno, infinito e sem borda...” (VOCARO, 2004, p.64); não metaforizado e circunscrito ao registro do corpo, ou seja, do real (LEMOS, 2004).

Referir-se à toxicomania significa falar de um sujeito que, independentemente de sua constituição estrutural, apresenta um fenômeno bem caracterizado de repetição (GIANESI, 2005) e estabelece uma modalidade de relação absoluta com a substância de escolha. Esta, que no início da história de consumo funciona como objeto de prazer, torna-se objeto de necessidade (POSTIGO, 2010). A toxicomania mostra-se, assim, como uma das mais potentes e assustadoras expressões do capitalismo, pois nela o consumo se torna, de fato, uma necessidade.

Por outro lado, quando nos dirigimos à compreensão do consumo de remédios comprados em farmácias, das substâncias cosméticas e dos recursos ergogênicos, a força dos mesmos imperativos discursivos tende a permanecer oculta.

Essas modalidades de consumo não são declaradamente expressão de uma busca pela onipotência e nem do rompimento com o saber, como o é a toxicomania. Não são puramente a expressão de um “[...] não querer saber mais nada...”, como aponta Miller (2005, p. 75) sobre as passagens ao ato, pois essas formas de consumo não se excluem do

“socialmente aceito”, mas o produzem e por meio dele se legitimam. Inclusive, apresentam-se pretensamente como provas de autocuidado e “investimento em si mesmo”, ações em nome das quais os mais variados tipos de consumo abusivo podem ser mantidos.

No uso das substâncias relacionadas à *performance*, ao “bem-estar” e ao emagrecimento, o sujeito não irá se retirar do mundo, como o toxicômano que “...se satisfaz com sua própria maneira de gozar – à margem...” (SANTIAGO, 2001, P. 159). Esse sujeito fará o possível para expor a aquisição de sua nova condição, e terá espaços privilegiados para tal: do atleta de alto rendimento ao *influencer* atlético ganhando novos seguidores a cada dia, do trabalhador e pai com corpo invejável (e inatingível) à modelo ícone da moda.

Com isso, queremos argumentar que existem formas de consumo de fármacos absolutamente legitimadas do ponto de vista político e social (e concomitantemente subjetivo), que também são capazes de produzir o gozo mortífero e sem limites obtidos através da “droga”. Mortífero porque os efeitos desses outros fármacos também são capazes de, no limite, aniquilar o sujeito do desejo e sua existência biológica. Sem limites porque pressupõe um sujeito que não negocia com a castração, que vive como se não precisasse enfrentar o envelhecimento, a impotência, a derrota, a morte, ou qualquer aspecto de sua condição faltosa. Isso pode ocorrer com a cocaína ilícita, comprada clandestinamente de um traficante, ou com a Ritalina, comprada licitamente na drogaria com receita médica.

Por sua vez, o fenômeno da medicalização, fenômeno através do qual a vida cotidiana é apropriada pela medicina e pelos remédios em geral, e esta apropriação passam a interferir na construção de conceitos, costumes sociais e comportamentos (CAPONI *et.al*, 2010), diz respeito a pretensão de *tornar medicável o que não o é*, sendo expressão clara da construção de práticas legitimadoras desse gozo e das formas de poder exercidas através dele.

Fragilizar o indivíduo perante sua existência e investir maciçamente na crença de que a vida e as emoções humanas podem se dar em termos puramente biológicos faz com que

quase todos os sofrimentos e condutas possam ser redefinidos em termos médicos. “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.” (FOUCAULT, 1988, p.82).

A acessibilidade e legalidade desse método de consumo de fármacos não significam necessariamente que este consumo seja uma prática menos deletéria para o sujeito, ou com consequências sociais mais brandas que o consumo de drogas recreativas. Por exemplo, estudos acerca do uso de opioides prescritos nos Estados Unidos mostram que estes já substituíram a heroína e a cocaína/crack como classe de substância mais frequentemente reportada em casos de morte relacionadas ao uso de drogas, correspondendo a padrões epidêmicos há vários anos (WEISS & ZOOROB, 2021). A impressão é a de que cada vez mais o mercado se apropria das drogas uma vez chamadas de ilícitas e as transforma em produto de consumo e de abuso. Vide o consumo de opioides, e mais recentemente o amplo e lucrativo mercado de derivados de *cannabis*. Na lógica capitalista, tudo é potencial produto.

Mesmo com o aumento do número de dependentes em medicamentos, especialmente ansiolíticos e analgésicos, outros estudos mostram que a percepção de risco em relação ao uso de medicamentos ainda é menor em relação ao risco imputado a outras drogas, porque eles são prescritos pelo médico e trazem em seu imaginário todo o conhecimento e autoridade imputada ao mesmo, sendo consideradas mais seguros e menos passíveis de causar vício (CUNHA Jr., 2022). Outro achado interessante da última pesquisa citada foi de que usuários de opioides prescritos eram em sua maioria brancos e possuíam maior renda, em comparação com usuários de cocaína e crack, apontando o caráter discriminatório em termos de classes sociais quando se pensa na caracterização da gravidade do consumo de determinada substância. Cada estrato ou camada, no entanto, possui seus respectivos abusos.

No uso da medicação prescrita (que geralmente continua após a interrupção da prescrição, ou não a segue em termos de frequência e quantidade de consumo, no caso dos analgésicos em especial), há de fato a delegação do saber a um Outro, ao símbolo do médico, que controlará, em tese, as doses possíveis e os efeitos colaterais, ao contrário do

que acontece na toxicomania, como aponta Melman (2000), onde não há possibilidade da delegação desse saber. Radicalizando esta conclusão, propõe coerentemente Lemos (2004, p. 58): “Se não convém liberar o uso da droga, pelo menos deveríamos medicalizá-la”, como forma possível de redução de danos.

No entanto, a prescrição não muda o efeito da substância, não faz desaparecer a possibilidade da utilização do remédio como forma de gozo capaz de obturar a dor de existir. Faz apenas desaparecer o questionamento desse uso no campo da ética e da verdade. Como aponta A. Jerusalinsky (2011, p.231):

Peço-lhes toda a atenção porque vamos entrar em um terreno difícil. Vamos entrar no terreno da fama para, precisamente, questionar suas razões. Viagra, Prozac e Ritalina são, hoje em dia, os medicamentos mais famosos. E, atualmente, quem tem fama goza de passe livre no campo da verdade.

Notadamente, a *performance* é outro aspecto que usufrui desse privilégio no campo da verdade. Há um lugar especial para aqueles que se dispõem ao sacrifício máximo pelo desempenho, inclusive intelectual. Em espaços mais esclarecidos com a universidade e cursos preparatórios para o vestibular, o uso de estimulantes é cada vez mais comum, de bebidas energéticas à psicotrópicos propriamente ditos (MILHOMEM *et. al.*, 2021). No campo corporal, “*Just do it*”⁷. Apenas faça. Imperativo superegóico poderoso que não faz menção ao “como”, aos meios. Se há toda uma classe toda uma classe de medicamentos para curar, há tantas outras para não adoecer, e mais ainda, ser “saudável”. Para que seja possível fazê-lo (“*do it*”). Para quando os limites físicos aparecem, existem os “*pain killers*”, os assassinos da dor em tradução literal, dizendo que ignorar ou ultrapassar os limites do corpo pode não ter consequências.

Substância emblemática em relação ao consumo de ergogênicos, os esteroides anabolizantes são derivados sintéticos da testosterona, capazes de mimetizar os efeitos desse hormônio no organismo. São drogas vendidas legal e ilegalmente, em quantidades enormes e geralmente autoadministradas por via injetável. Seu uso é feito por atletas amadores e por praticantes de atividades físicas, especialmente musculação. De um modo

⁷ Slogan (lema) da empresa Nike.

geral, chama a atenção nesses estudos a descrição das práticas de uso dos esteroides, que deve ser utilizado em ciclos e ser combinado com uma infinidade de outras substâncias sintéticas para maximizar seu efeito, além de dietas, uso de outros ergogênicos (creatina, aminoácidos, diuréticos) e de drogas estimulantes (anfetamina, cafeína, efedrina, etc.) para aumentar a capacidade de treinamento.

Os estudos sobre o tema apontam que a maioria dos usuários começa a utilizar tais substâncias para aumento do desempenho esportivo ou para melhorar a aparência física (AMSTERDAM *et. al.*, 2010). Olrich e Ewing (1999) apontam que, com o aumento do desempenho e mudança da forma corporal, os sentimentos de autoafirmação são estendidos para além das paredes das academias e clubes.

Sobre os aspectos relativos ao uso dos anabolizantes, consta na literatura que são pouco estudados, devido à clandestinidade e ao ambiente social fechado e protegido em que ele ocorre. Não se sabe com exatidão se fatores sociais contribuem para este consumo, mas são mencionados na literatura: relação empobrecida com os pais/divórcio dos pais durante a infância; vivência de abuso físico ou psicológico pelos usuários; correlação com a experimentação/abuso de outras SPAs (SKARBERG & ENGSTROM, 2007). Sabe-se, no entanto, que as substâncias utilizadas possuem efeitos colaterais importantes, tais como disfunção sexual, alterações no sistema cardiovascular, aumento da toxicidade hepática, hipertensão, morte súbita e alterações psicológicas e psiquiátricas como aumento na irritabilidade, agressividade (muitos dos usuários de anabolizantes por longo prazo costumam ter vários registros policiais por agressão), ideação suicida e depressão. O mesmo estudo comenta, na conclusão, que não é fácil recrutar sujeitos para este tipo de estudo, uma vez que usualmente eles são hesitantes quanto a admitir o uso deste tipo de substâncias, quanto a procurar ajuda ou se manterem sob cuidados médicos.

Os relatos dos usuários incluem a percepção da época de início do uso como a melhor época de suas vidas, pois nessa fase começaram a ter mais sucesso nos relacionamentos sexuais e vida social mais ativa. Com o tempo, no entanto, devido aos efeitos colaterais, às alterações comportamentais e ao uso combinado de múltiplas drogas, esses sujeitos passaram a sentir os efeitos negativos do consumo e procuraram tratamento.

Coincidentemente, Oliveinstein (1985) usa o termo “casamento feliz” entre toxicômano e droga de escolha para descrever os primeiros anos de uso. A diferença parece estar, então, no fato de que a união do sujeito com os anabolizantes é celebrada socialmente, enquanto a do toxicômano o é individualmente.

E, a depender de como se mostram os efeitos do doping, a celebração é, literalmente, um espetáculo. “Com alguma frequência se diz que o esporte é o fenômeno cultural mais importante da sociedade contemporânea” (RÚBIO & NUNES, 2010, p. 149). Tendo a imagem dos grandes atletas em mente, bem como suas performances, torna-se difícil aceitar que o doping compartilha várias características com as formas de abuso de outras substâncias químicas e remédios. O atleta depende das substâncias que usa não apenas para desempenhar, mas também para ter autoconfiança, suportar a rotina dolorosa e monótona dos treinamentos, para prevenir e se recuperar mais rapidamente de lesões, e especialmente, para ser bem pago pelo esporte que pratica. Usa as substâncias para trabalhar melhor, posto que é um profissional do desempenho. Suas drogas, no entanto, jamais são anunciadas. O que se anuncia é o talento, a condição de excepcionalidade, a disciplina e a força moral/psicológica. De que ordem pode ser o gozo produzido nessas condições, individual e socialmente?

Obviamente, não é interessante às organizações esportivas ou aos patrocinadores que se torne conhecido pelo grande público que muitos dos resultados obtidos pelos atletas não é natural, e a negação do *doping*, sua dissimulação e os métodos de mascaramento são constantes no mundo do esporte (FRANKE & BERENDONK, 1997). Os autores mencionados são incisivos ao apontar que um dos maiores experimentos científicos da história, que já se perpetua por mais de quatro décadas, é a administração de drogas a atletas para aumento do rendimento esportivo. Os atletas flagrados nos testes de controle *antidoping* são tidos como *outsiders* e são banidos das competições por variados períodos, mas essas ocorrências são consideradas exceções, concepção que pode estar muito distante da realidade do esporte de alto rendimento. Quando consultamos os recordes de um passado recente e nos damos conta do quão distantes são dos recordes atuais, podemos supor que talvez o humano já tenha encontrado os limites de seu potencial físico

natural há muitos anos, mas de forma alguma o esporte e a imensa máquina financeira e ideológica que ele sustenta poderiam comportar pacificamente tal asserção.

3. Sujeito neoliberal e as *próteses de si mesmo*

Em um trabalho como este não caberia grandes digressões históricas e conceituais acerca do neoliberalismo, cabendo-nos apenas tecer algumas considerações sobre o sujeito e a subjetividade por ele constituído, para darmos continuidade à leitura que empreendemos sobre o termo *homo farmacus*.

A grande proposta do sistema econômico e político entendido por neoliberalismo, no que diz respeito ao sujeito pós-moderno, é a individualidade geral e irrestrita na perseguição dos próprios objetivos. No “cada um por si” categórico desta lógica, o sujeito pode contar apenas consigo mesmo. Na colocação dos objetivos individuais como metas pretensamente mais legítimas que os ideais coletivos, o corolário necessário é a fragilização das relações sociais e dos laços afetivos, que adquirem caráter artificial, volátil e circunstancial.

Os sujeitos, lançados a si mesmos, ficam à mercê do próprio esforço, tanto quanto dos fatos acidentais, transitórios, incertos e irracionais da sociedade e do próprio mercado. Em uma realidade tão instável, onde uma das poucas permanências sociais é o princípio da concorrência, os sujeitos se deparam com o convite sempre posto a assumirem identidades autossuficientes e polimorfos, sempre permeadas pela ideia de melhoria de si mesmo.

Ao acatar o ideário de liberdade irrestrita e de competição com os demais, o sujeito da atualidade também perfaz um complexo encontro com o desamparo. Freud (1914/1996) já apontava que a sensação de desproteção leva o sujeito à regressão a estágios anteriores de desenvolvimento, recorrendo à mecanismos de defesa mais precários, tais como o

isolamento e a onipotência. Eis o conjunto de fatores subjetivos que estabelecem os contratos narcísicos do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao redor.

Se toda a possibilidade de autoestima fica refém da autoconfiança e do reconhecimento imaginário de uma certa potência infinita e infalível (“imbroxável”?) que nunca se sedimenta (dado que é imaginária), e o conflito psíquico normal e pertencente à condição humana só pode ser compreendido como patologia, o lançar-se para fora em busca de aditivos mostra-se a saída óbvia para este ser humano fragmentado, depauperado subjetivamente e em curto-circuito simbólico.

O universo químico oferece então alguns recursos rápidos diante do fracasso, perdas, doenças, insatisfação com a vida, tédio, realidade, obstáculos, convívio com outros, exigências, etc. A prática de buscar aditivos para si se torna parte integrante da racionalidade neoliberal – na qual o indivíduo precisa gerir a si mesmo, buscando constantemente *upgrades* que o permitem estar sempre em condições de mostrar-se competitivo, “saudável” e capaz. Fica desenhado o caminho à adesão do indivíduo a quaisquer práticas que o possibilitem aparentemente melhorar, ainda que, a rigor, nada em si esteja realmente danificado.

Homo farmacus, significante escolhido para nortear este ensaio, denomina justamente esse humano que, na ânsia de encontrar alívio para seu desamparo e seu narcisismo, se medica além do necessário e do seguro, e encontra no remédio um novo algoz, do qual passa a precisar, para além do âmbito das necessidades fisiológicas ou terapêuticas.

Em todas as esferas sociais, a nova subjetividade, constituída pela competição e pelo desempenho, requisita o sujeito ao modo de um “empreendedor de si mesmo”, cujo modelo social central é o do atleta, sempre disposto a superar qualquer obstáculo e cuja verdade se dá no veredito do sucesso. Diante das falhas e limitações, está sempre posta a saída óbvia da depressão, estigma social daquele que não consegue corresponder à gigantesca responsabilidade que coloca sob si mesmo. Por outro lado, para escapar das falhas (ou mesmo da versão natural de si mesmo, em oposição à versão “aditivada”), está sempre posta a opção da dopagem generalizada: moderna, disponível e atrativa.

Na contemporaneidade, interpreta-se aquilo que uma vez já chamamos de normal ou natural como deficitário, uma vez que a humanidade é cada vez mais delineada por próteses que visam *upgrades* (ONG, 2022). Vigora a lógica do aprimoramento e do desempenho, e o aditivo está integrado à lógica da produtividade. Toda espera, dor, sofrimento ou inquietude, de diversas esferas, parecem ser cada vez mais controlados através de elementos químicos, em uma redução do corpo à sua esfera manipulável. As próteses não se restringem àqueles que necessitam de uma condição especial ou que se encontram em certa desvantagem: elas são corriqueiras e se tornaram normativas em nosso cotidiano.

Condições inevitáveis e intransponíveis de poucas décadas atrás parecem ter se tornado intoleráveis nos tempos atuais. Um mundo sem os anestésicos modernos, antidepressivos ou anfetaminas não parece ser um mundo pré-histórico? No entanto, tal como o mitológico canto das sereias, as evoluções farmacológicas, médicas ou recreativas, possuem um encanto ao qual se deveria ouvir com cautela, - algo que o sujeito neoliberal definitivamente não faz - correndo-se sempre o risco de, tal qual o marujo das histórias antigas, encontrar justamente no fundo do mar a resposta mortífera ao imperativo narcísico do “sempre mais”.

Considerações finais

Buscamos com este trabalho compreender como a racionalidade neoliberal intervém na construção da identidade e na ressignificação do sofrimento, definindo e estabelecendo espaços de exclusão em relação aos limites e à própria condição humana.

Argumentamos que a compreensão do uso de SPA como fenômeno social e individual encontra-se para além da leitura particular direcionado ao toxicômano, como patologia, precisando incluir as mais variadas e implícitas formas discursivas que incentivam - e mesmo exigem - a dopagem generalizada de si diante das condições de viver, ter saúde, sentir prazer e produzir na sociedade neoliberal. É necessário transcender os mais

diversos discursos acerca das drogas, tais como os provenientes dos campos médico, biológico, químico e orgânico, para se estabelecer uma leitura hermenêutica do uso de drogas tal como ele ocorre em nossa época. Tais campos científicos, por mais que sejam úteis e relevantes, muitas vezes passam ao largo de uma descrição que rearticule o uso de drogas em seu campo histórico originário.

Os toxicômanos, os “doentes que precisam de remédios”, os sujeitos em busca de saúde e esportistas: pretendeu-se mostrar até aqui que não é necessariamente a prática de consumo nem a substância consumida que determinam a distância entre os discursos relativos ao uso dos fármacos. O fator principal nas concepções a respeito desses diferentes atores/usuários parece dizer mais do lugar social que ocupam e à posição dos sujeitos na cadeia produtiva, simbólica e ideológica na sociedade atual.

Apresenta-se ainda como marcada diferença o aspecto do prazer anunciado nessas diferentes modalidades de consumo, que anuncia um fator discursivo importante: o prazer obtido com o desempenho parece pertencer a todos, poder ser compartilhado, desejado e admirado, enquanto o da droga ilícita é, por sua vez indisciplinado, solitário e destrutivo, ao menos do ponto de vista do imaginário social. À margem, na ilegalidade; ou inserido, medicalizado e produtivo: por mais que pareçam inicialmente opostos, são ambas possibilidades abertas no interior do mesmo campo histórico no qual o corpo é interpretado como aprimorável quimicamente. Abusa-se, como bem sabemos, de substância lícitas ou ilícitas, com e sem receita, isolado ou socialmente.

Argumentamos também sobre a existência de ambivalência nos discursos relativos aos consumidores de substâncias porque, em nossa concepção, é justamente o duplo valor dado às substâncias e às formas e motivações para o consumo – bem como os lugares sociais opostos imputados a esses atores – um dos fatores que contribui para a epidemia de uso compulsivo dos mais variados produtos farmacológicos. Tal ambivalência mobilizada nos e pelos discursos proibicionistas e incentivadores do consumo de fármacos marcam *regiões de exterioridade* (MAINGUENEAU, 1997) entre formas de utilização dos fármacos e práticas sociais que, em nossa leitura, se distinguem unicamente pelo viés ideológico.

No entanto, a partir do questionamento pontual dessas retóricas, como procuramos fazer neste trabalho, pudemos justapor as três modalidades de consumo de substâncias e achar entre eles um denominador comum: “*homo farmacus*”, aquele que usa o *phármakon* em sua dupla fórmula, como potência e destruição, como cura e envenenamento, como saída para si e como perda de si. O *homo farmacus* usa drogas para buscar um prazer que não pode ser obtido de outra forma, dado que se trata de um prazer ilimitado e sem arestas, mas que também usa para se valer de próteses químicas que permitem sempre mais: mais esforço, mais trabalho, mais desempenho intelectual, mais beleza, mais saúde, etc. A racionalidade neoliberal parece impor ao *phármakon* uma modalidade de uso que visa *upgrades* corporais e mentais, ou seja, aumenta a produtividade, aprimora atenção, impulsiona a performance. Até mesmo no lazer o potencial de obter prazer é elevado: há um sem-fim de drogas utilizadas em festas, no sexo, em esportes e eventos sociais que possuem como único fim fazer gozar mais.

Em uma sociedade na qual a moderação e a temperança passam a ser vistos como deficitários, parece ser inevitável que o abuso se torne regra. Nesse sentido, os “drogados” não são os outros, os disfuncionais ou os doentes, e esse uso nem ocorre à margem, lá fora, nos limites do pertencimento social: os abusadores de drogas (e de tantas outras possibilidades de dar prazer de forma imediata) somos todos nós, porque bem ou mal pertencemos a um horizonte histórico alicerçado pela racionalidade neoliberal no qual não só a condição humana é vista como caduca, mas a própria dor também se tornou tamponável.

Referências

AMSTERDAM, J.V.; OPPERHUIZEN, A. & HARTGENS, F. Adverse health effects of anabolic-androgenic steroids. **Regulatory Toxicology and Pharmacology**, 57(1), pp. 117-123, 2010.

BARDWELL, G.; KERR, T. AND MCNEIL, R. The opioid overdose epidemic and the urgent need for effective public health interventions that address men who use drugs alone. **American Journal of Men's Health**. Edit. pp. 1-4, 2019. DOI:10.1177/1557988319859113.

CAPONI, S.; VERDI, M.; BRZOZOWSKI, F.S. & HELLMANN, F. (orgs.) **Medicalização da Vida: ética, Saúde Pública e Indústria Farmacêutica**, 1ed. Ed. Unisul, 2010.

CHEGENI, R.; NOTELAERS, G.; PALLESEN, S. & SAGOE, D. Aggression and Psychological Distress in Male and Female Anabolic-Androgenic Steroid Users: A Multigroup Latent Class Analysis. **Front Psychiatry**, 12(1), 2021. - <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.629428>.

CHRISÓSTOMO, M.C.; MOREIRA, J.O.; GUERRA, A.M.C. & KYRILLOS NETO, F. A pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais: algumas considerações. **Psicologia em revista**, 24(2); pp. 645-660, 2018.

CUNHA JÚNIOR, A. G. Alteridade e poder na relação médico-paciente. **Revista JRG De Estudos Acadêmicos**, 5(11), pp.481-490, 2022. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7390508>

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Ed. Graal, 1989.

FRANKE, W.W. & BERENDONK, B. Hormonal doping and androgenization of athletes: a secret program of the German Democratic Republic government. **Clinical Chemistry**, 43(7); pp. 1262-1279, 1997.

FREUD, S. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol.XIV, Ed.Imago, 2006.

_____. **Psicologia de Grupo e Análise do Ego** (1921). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol XVIII, Ed. Imago, 1996.

_____. **O mal-estar na civilização** (1929). Ed. Imago, 1997.

GIANESI, A.P.L. **A toxicomania e o sujeito da psicanálise**. *Psychê*; 9(15), pp. 125-138, 2005.

JERUSALINSKY, A.N. Gotinhas e Comprimidos para Crianças sem história. Uma psicopatologia pós-moderna para a infância. In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (orgs.) **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. 2ed. Via Lettera, pp. 231-242, 2011.

KEHL, M.R. A atualidade das depressões (como pensar as depressões sem o DSM-IV) In: Jerusalinsky, A.; Fendrik, S. (orgs.) **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. 2ed. Via Lettera, pp.103-128, 2011.

KUIAVA, E.A. & ZEVALLOS, V.P.G. A escrita e o fármakon: um estudo a partir da desconstrução derridiana. **Anais do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Rio Grande do Sul, 2010.

LEMONS, I. **O gozo cínico do toxicômano**. *Mental*, 2(3), pp. 51-60, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ed. Ed. Pontes/ Ed. da Unicamp, 1997.

MELMAN, C. **Alcoolismo, delinquência, toxicomania: uma outra forma de gozar**. Ed. Escuta, 2000.

MILHOMEM, T. A.; SILVA, D. C. C. & REIS, R. S. (2022) O uso de substâncias psicoestimulantes entre acadêmicos: uma revisão integrativa. **Scire Salutis**, 12(1) pp.62-73, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2236-9600.2022.001.0008>.

MILLER, J.A. Introdução à leitura do seminário da Angústia de Jaques Lacan. **Opção Lacaniana**, 3 (4) (43), pp. 7-91, 2005.

MOLINERO, O. & MÁRQUEZ, S. Use of nutritional supplements in sports: risks, knowledge, and behavioural-related factors. **Nutr Hosp**, 24(2), pp. 128-134, 2009.

MONTENEGRO, Y.L.; PAIXÃO, A.K.R.; MARTINS, N.C.; BRILHANTE, A.V.M. & BRASIL, C.C.P. A mudança discursiva na assistência ao usuário ou dependente de drogas: análise de discurso crítica de uma lei federal. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 27(05), pp. 1713-1722, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.24022021>

NAVAES, J.O.S.; CASTRO, L.L.C. DE; CARVALHO, C.M.S. DE & MERCHÁN-HAMANN, E. Automedicação: uma abordagem qualitativa de suas motivações. **Ciência e Saúde Coletiva**, 15(1), pp.1751-1762, 2010.

OLIVENSTEIN, C. **O destino do toxicômano**. Ed. Almed, 1985.

OLRICH, T.W. & EWING, M.E. Life on steroids: bodybuilders describe their perceptions of the anabolic-androgenic steroid use period. **Sport Psychol.**, 13(1), pp. 299-312, 1999.

ONG, L. F. S. **Crítica da Razão Clínica - Contribuições à análise: fundamentação, prática e psicopatologia epocal**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

PACHECO FILHO, P.A. Toxicomania: um modo fracassado de lidar com a falta estrutural do sujeito e com as contradições da sociedade. **Mental**, 5(9), pp. 29-45, 2007.

POSTIGO, V.M.C. **Adicção: um estudo sobre passividade e violência psíquica**. Ed. Juruá, 2010.

ROSA, M.D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 7(2), pp. 329-348, 2004. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v4n2/08.pdf>

ROSA, M.D. VINCENTIN, M.C. & CATROLI, V.S.C. Viver em tempos sombrios: a experiência e os laços com os contemporâneos. **Psicologia em Revista**, 15(1), pp. 51-68, 2009.

RÚBIO, K. & NUNES, A.V. Comportamento de risco entre atletas: os recursos ergogênicos e o doping no Século XXI. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, 3(4), 2010. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbpe/v3n1/v3n1a10.pdf>

SANTIAGO, J. **A droga do toxicômano**. Jorge Zahar Ed., 2001.

SKARBERG, K. & ENGSTROM, I. Troubled social background of male anabolic-androgenic steroid abusers in treatment. **Subst. Abuse Treat Prev. Policy.** 2 (20), 2007. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1186/1747-597X-2-20>

VOCARO, A. Seria a toxicomania um sintoma social? **Mental;** 2(3), pp.61-73, 2004. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v2n3/v2n3a06.pdf>

WEISS, M. & ZOOROB, M. Political frames of public health crises: Discussing the opioid epidemic in the US congress. **Social Science & Medicine.** 281(1), 2021. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114087>, 2021.

Recebido: 24.06.2023
Aprovado: 29.09.2023