

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

VALÉRIA SOARES DE LIMA

PRÁTICA SOCIAL RELACIONADA A SEXUALIDADE E GÊNERO
ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

GOIÂNIA

2017

VALÉRIA SOARES DE LIMA

**PRÁTICA SOCIAL RELACIONADA A SEXUALIDADE E GÊNERO
ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Teresa Cristina Barbo
Siqueira

GOIÂNIA

2017

L732

Lima, Valeria Soares de
Prática social relacionada a sexualidade e gênero
entre jovens universitários[manuscrito]/ Valeria
Soares de Lima.-- 2017.
183 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2017
Inclui referências f. 163-175

1. Corpo humano - Aspectos sociais. 2. Identidade
de gênero. 3. Homossexualismo - Universitários. 4.
Representações sociais. I. Siqueira, Teresa Cristina
Barbo. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
III. Título.

CDU: 613.885(043)

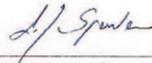
**PRÁTICA SOCIAL RELACIONADA À SEXUALIDADE E GÊNERO ENTRE
JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás



Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

Prof. Dr. João Roberto Rezende Ferreira / UEG (Suplente)

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Este espaço sempre foi reservado para aqueles que, chorando ou sorrindo, me suportaram e estiveram ao meu lado o tempo todo. São pessoas que, como meu pai e minha mãe postiça, Natanael e Nicinha, não me desampararam em momento algum. Sem eles seria impossível chegar até aqui. Ao meu filho, Gabriel, que tolerou minhas idas e vindas, meus atrasos e minha ausência em todo o tempo. À minha irmã, Ulda Lima, que sempre me incentivou a continuar, independentemente das tempestades. À Liu, que me socorreu nos últimos momentos do segundo tempo. A Leska, que mesmo de longe torceu por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que Ele fez e tem feito na minha vida. Por ter diminuído meu cansaço e por ter me aliviado das angústias nos momentos mais difíceis.

À minha professora iluminada pela paciência e dedicação, Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira, minha orientadora, que nos nossos encontros se transformava em terapeuta, professora, colega e, acima de tudo, mestre. Obrigada pelos ensinamentos e pelas partilhas de conhecimento.

Ao meu lindo filho Gabriel, que em momento algum reclamou da minha falta de paciência, das minhas ausências e das dificuldades em dialogar por causa do estresse.

À minha querida colega Elaine, que tanto me ajudou, principalmente na área da pesquisa em que tínhamos que falar sobre os aspectos genéticos e biológicos e pelos puxões de orelhas quanto às normas técnicas.

Aos meus colegas, Valter Gomes e Eude Campos, pelas ajudas e socorros nos momentos mais difíceis no trabalho, e, claro, à minha colega Gislene, que em todas as noites e manhãs me passa mensagens lindas de incentivos e vitórias.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial, a Irene, que me ouvia e me consolava nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares, que sempre estiveram na torcida pela minha vitória.

PARA DEFINIR A SEXUALIDADE...

“A relação do homem com a mulher é a relação mais natural do homem com o homem, e nesta relação aparece, então, até que ponto o comportamento natural do homem se tornou humano, ou melhor, até que ponto sua essência humana se tornou sua essência natural. Nesta relação vemos, também, até que ponto as necessidades humanas se tornam necessidades humanas, até que ponto, então, o outro homem, como homem, se torna uma necessidade para o homem, e até que ponto o homem em sua existência mais individual é, ao mesmo tempo, comunidade.”

Karl Marx (apud NUNES, 2005, p. 9)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal verificar as práticas sociais relacionadas a sexualidade e a gênero entre jovens universitários de duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, em Anápolis – GO. Na fundamentação teórica, busca-se delinear os aspectos conceituais, históricos e filosóficos que permeiam a sexualidade, o corpo e o gênero por meio das concepções de Nunes (2005), Le Breton (2007), Louro (2013) Scott (1995), Siqueira (2010), Foucault (1979, 2014, 2015), Melani (2012), Corbin, Courtine e Vigarello (2008), Siqueira (2008), Puleo (2004), Nye (1995), Beauvoir (1970), Connel e Pearse (2015), Matos (2010), entre outros. Os referidos autores discutem como as categorias corpo, sexualidade e gênero estão repletas de representações, por meio dos conceitos que foram sendo estruturados ao longo do desenvolvimento humano e das diversas concepções teóricas que os descrevem. No que diz respeito aos aspectos filosóficos e históricos, a análise converge com as leituras e com as práticas sociais que foram sendo instituídas por diferentes sujeitos, em diferentes contextos e épocas, sobre essas três categorias, de modo que as múltiplas manifestações, observações, análises, experiências e estudos que incidem nas percepções contemporâneas concorrem para ações com conotações sociais e políticas, como as que acontecem até os dias atuais com o movimento feminista (primeira, segunda, terceira e quarta onda), que abarca outros segmentos, como os grupos gays e lésbicos. Como elemento complementar desta dissertação, discute-se, por meio das análises de Moscovici (1978, 2015), Vala e Castro (2013), Dias (2014), Goffman (1988), Parker (1999), Freud (1910, 1925) e Reich (1978), como as representações sociais são forjadas por meio dos processos comunicativos, dos gestos, entre outros, que circulam e entrecruzam as relações sociais e vão alimentando os discursos, as concepções e as práticas sociais individuais e coletivas em relação aos objetos, às coisas e aos sujeitos. Nesse caso, destacam-se a sexualidade, o gênero e os homossexuais, que acabam por determinar percepções e comportamentos que podem estimular ou minimizar o preconceito e a discriminação. Na pesquisa de campo de cunho quantitativo, verificou-se, por meio da aplicação de um questionário com 47 perguntas fechadas e abertas, como 227 indivíduos — jovens adultos e adultos que, em sua maioria, estão na faixa etária de 19 anos a 40 anos — vivenciam e experienciam sua sexualidade e corporeidade. O questionário também verificou como esses indivíduos percebem a questão de gênero (em particular, a homossexualidade) dentro das representações sociais que foram sendo estruturadas no decorrer do seu desenvolvimento e a partir do convívio dentro e fora da universidade/faculdade, e verificou quais sentidos e significados eles foram construindo ao longo do seu processo educativo e nas suas relações com o outro, o que se revela nas respostas descritas na análise de dados.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Sexualidade. Representação e prática social. Homossexualidade.

ABSTRACT

The primary goal of this research is to examine social practices related to sexuality and gender among college students from two higher education institutions (one public and one private) located in Anápolis, Brazil. The theoretical framework adopted in this thesis delimits the philosophical, historical and conceptual aspects regarding body, sexuality and gender based on Nunes (2005), Le Breton (2007), Louro (2013) Scott (1995), Siqueira (2010), Foucault (1979, 2014, 2015), Melani (2012), Corbin, Courtine and Vigarello (2008), Siqueira (2008), Puleo (2004), Nye (1995), Beauvoir (1970), Connel and Pearse (2015), Matos (2010), among others. These authors discuss how categories such as body, gender and sexuality are filled with representations, based on concepts that have been established throughout the history of human development as well as on theoretical concepts describing them. In what concerns philosophical and historical aspects, the present analysis is consistent with the interpretations and social practices that have been established by numerous individuals, in different contexts and historical periods, regarding the aforementioned categories, in such a way that the multiple manifestations, observations, analyses, experiences and studies that influence contemporary perceptions contribute to social and political actions, such as the feminist movement (first, second, third and fourth wave), which also includes gays and lesbian groups. This thesis also takes into account previous work by Moscovici (1978, 2015), Vala and Castro (2013), Dias (2014), Goffman (1988), Parker (1999), Freud (1910, 1925) and Reich (1978) to discuss how social representations are shaped by communication processes, gestures, among other factors, which cut across social relations and feed discourses, conceptions and social practices, both individual and collective, with respect to objects, things and individuals. In this scenario, sexuality, gender and homosexuals are critical elements, as they determine perceptions and behaviors able to stimulate or mitigate the effects of prejudice and discrimination. As for the quanti-qualitative field research conducted in this study, a questionnaire composed of 47 open and closed-ended questions was applied to 227 individuals, adults and young adults with ages ranging from 19 to 40 years old. The questionnaire was designed to verify how participants experienced their own sexuality and corporeity. This survey has also shown how these people perceive gender issues (homosexuality, in particular) within the social representations that have been structured over the course of their development and that stem from interactions between individuals inside or outside university circles. Moreover, the questionnaire responses, detailed in the data analysis section in this thesis, reveal senses and meanings that have been built up over their educational processes and interpersonal relationships.

Keywords: Body. Gender. Sexuality. Social practice and representation. Homosexuality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conquistas em relação às questões de gênero na terceira onda	43
Quadro 2 – Ações no âmbito educacional quanto a gênero, sexualidade e homofobia.	56
Quadro 3 – Padrão de comportamento dos invertidos	78
Quadro 4 – Categorias estabelecidas e apresentadas de acordo com as tabelas	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Contexto Acadêmico dos Estudantes.....	97
Tabela 2 – Disposição Social e Étnico-demográfica	102
Tabela 3 – Perfil Socioeconômico.....	107
Tabela 4 – Percepção sobre o corpo	111
Tabela 5 – Vida sexual dos jovens pesquisados	115
Tabela 6 – Diálogos e espaços para a sexualidade	118
Tabela 7 – Vivência e experiências sexuais	122
Tabela 8 – Classificação e percepção quanto a gênero	126
Tabela 9 – Estrutura e conceito de gênero.....	131
Tabela 10 – Conceito e origem da homossexualidade	135
Tabela 11 – Estereótipos, preconceito e discriminação.....	141

LISTA DE SIGLAS

ADS	Anomalia do Desenvolvimento Sexual
AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
APA	Associação Psiquiátrica Americana
CD	Código de Doenças
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CONAR	Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária
CONED	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DDS	Distúrbio do Desenvolvimento Sexual
DDS	Desordem do Desenvolvimento Sexual
DSM	Diagnóstico Estatístico dos Distúrbios Mentais
DST	Doença Sexualmente Transmissível
FAMA	Faculdade Metropolitana de Anápolis
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis
MEC	Ministério da Educação
MMA	Marcha Mundial das Mulheres
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEG/CCET	Universidade Estadual de Goiás/Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas

SUMÁRIO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	12
CAPÍTULO I SEXUALIDADE, CORPO E GÊNERO: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	17
1.1 Construção conceitual: corpo, sexualidade e gênero	17
1.2 Reflexões filosóficas e históricas: corpo, sexualidade e gênero	20
1.2.1 Corpo e sexualidade: dimensões e sentidos	20
1.2.2 Sexualidade brasileira	30
1.2.3 Gênero: possibilidades e concretudes	34
1.3 Políticas públicas e educacionais sobre corpo, sexualidade e gênero no Brasil.....	45
CAPÍTULO II REPRESENTAÇÃO SOCIAL E HOMOSSEXUALIDADE.....	58
2.1 Matrizes históricas e construções sociais da homossexualidade.....	65
2.2 Homossexualidade: genética/biológico <i>versus</i> psicológico.....	74
2.3 Homossexualidade masculina	84
CAPÍTULO III PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	89
3.1 A fenomenologia como ferramenta metodológica da pesquisa.....	89
3.2 Características da pesquisa	92
3.3 Contextualização dos aspectos sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa e do campo investigado	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A – Questionário	176
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O corpo, a sexualidade e o gênero são três instâncias que convergem em uma dinâmica própria, concreta (ou seja, real, física), subjetiva (i.e., própria do sujeito) e intersubjetiva (referente à relação entre sujeito e sujeito ou entre sujeito e objeto), de modo que, no primeiro tipo de dinâmica apontado, há evidências visíveis do segundo e do terceiro. Essas três categorias, com suas especificidades, particularidades e singularidades, requerem uma auto-organização humana para que possamos conviver em grupo, no qual a “pluralidade, as diferenças, garantias e concessões” (ARENDDT, 2012) devem servir de parâmetros para lidarmos uns com os outros e com as diversas manifestações comportamentais.

Hoje em dia, ainda podemos falar, com um pouco mais de liberdade, sobre corpo, sexo/sexualidade e gênero. Entretanto, isso ocorre ainda dentro da moral vigente, com discursos vigiados e controlados, porque ainda somos *vitorianos*, no sentido literal da palavra, mesmo com todo o arcabouço teórico que evidencia o quanto evoluímos acerca desses temas. Isso significa que tais questões ainda são recolhidas ao âmbito familiar ou a lugares *permitidos*, em que predominam o silêncio, a repressão ou discursos que contemplam apenas os aspectos “concretos ou biológicos entre organismos e sua morfofuncionalidade” (CARDOSO, 1996, p. 17), o que, muitas vezes, leva os jovens a discutir o assunto “no submundo social, nas rodas de amigos, geralmente tão desinformados quanto enquadrados no perfil de ignorância, proibição e temor que o sistema continuamente cria e educa” (NUNES, 2005, p. 11).

Dentro dessa concepção, o corpo e a sexualidade serviam, há bem pouco tempo, apenas para a reprodução, e é possível dizer que essa lógica ainda permanece dentro de algumas percepções. Por esse motivo, qualquer prazer fora desse propósito era — e ainda é — considerado como impuro ou como uma perversão. A questão de gênero, por sua vez, por instalar-se no corpo e por ter sua extensão na sexualidade, sempre serviu para desigualar homens e mulheres por meio de argumentos das ciências sociais, de mitos e da religião que desconsideram os aspectos sociais e históricos que constituem macho e fêmea (BEAUVOIR, 1995; NYE, 1995). Por isso, não queremos que apenas essas questões — repressão, isolamento, impureza, perversão, pecado e desigualdade — continuem a permear as representações e as práticas sociais que foram sendo instituídas histórica e socialmente pelos diversos grupos sobre essas três dimensões humanas (corpo, sexualidade e gênero). Almejamos que o corpo “assimile e se aproprie, sim, dos valores, normas e costumes sociais” (DAOLIO, 2013, p. 37), dentro de uma lógica “desapegada” das “crenças estereotipadas” que

foram sendo estruturadas ao longo da história humana a respeito de sexualidade e gênero, sobretudo no que se refere à homossexualidade. Além disso, ambicionamos, dentro de uma perspectiva psicossocial, que a sexualidade seja vivida em sua “dimensão existencial, original e criativa, em sua expressão [...] dinâmica, dialética, processual” (NUNES, 2005, p. 19). Queremos aqui “dar voz” à teoria e tentar colocar a questão de gênero e, principalmente, a questão das diversas orientações sexuais dentro de uma lógica sócio-histórica, em que a identidade do sujeito seja admitida para além dos papéis sociais e das categorias instituídas para o masculino e para o feminino (LOURO, 2014).

É dentro dessa perspectiva crítica e psicossocial que pautamos a construção desta pesquisa, partindo do pressuposto de que muitas abordagens vêm sendo estruturadas e discutidas atualmente para tentar romper com os estigmas que envolvem as diversas manifestações da sexualidade, dentre as quais está a homossexualidade. Para isso, estabelecemos como problema de investigação o seguinte questionamento: *como são estruturadas as representações e as práticas sociais dos jovens universitários em relação a sexualidade e gênero?* A formulação do problema leva em conta o fato de entendermos que é por meio das relações e das interações sociais que as representações e as práticas sociais vão sendo *convencionalizadas e prescritas*, traduzindo-se na maneira de agir, de se comportar e, conseqüentemente, de definir o que é certo ou errado em relação a determinados assuntos, sobretudo as diversas manifestações e vivências da sexualidade. Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é investigar, dentro de uma perspectiva analítico-descritiva, as vivências e práticas sociais dos jovens universitários em relação a sexualidade e gênero, buscando identificar como foram sendo instituídas essas representações, uma vez que essas “representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” e estruturam nossos conceitos ou preconceitos a partir dos “sistemas, de raciocínio de linguagens (comunicação e expressão)” (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

A presente pesquisa estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, faz-se uma análise conceitual, histórica e filosófica sobre corpo, sexualidade e gênero. Além disso, esse capítulo trata das políticas públicas que foram implementadas no Brasil por meio de ações, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Planos Nacional de Educação (PNEs). Nesse contexto, analisamos, dentro de uma abordagem psicossocial, como foram estruturados os principais conceitos sobre corpo, sexualidade e gênero em Siqueira (2010), Le Breton (2007), Daolio (2013), Nunes (2005), Louro (2013), Butler (2014), Scott (1995) e no próprio Parâmetro Curricular Nacional (1997). Diante disso, avaliamos quais concepções reforçam a necessidade de mudanças quanto às posturas heteronormativas. Nas reflexões

filosóficas e históricas apresentadas no capítulo, procuramos identificar, principalmente por meio das argumentações de Foucault (2014, 2015), Melani (2012), Catonné (2001), Corbin, Courtine e Vigarello (2008), Siqueira (2008), Puleo (2004), Beauvoir (1970), Bourdieu (2012), dentre outros, como os discursos e a disciplina são utilizados como instrumento de dominação e controle — principalmente o controle de comportamentos divergentes, dentre os quais está a homossexualidade. Quanto às políticas públicas e educacionais sobre corpo, sexualidade e gênero no Brasil, discutimos, por meio das falas de Bobbio (1998), Campos (2014), Arendt (2012), Azevedo (2004), Henriques et al. (2007), e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), da Lei nº 10.172/2001 e da Lei nº 13.005/2014 (PNEs), como foram estruturados os conteúdos para as orientações sexuais dentro do âmbito educacional, em que se confirmam as visões positivistas, biologicistas e fisiologistas da sexualidade, que legitimam a visão binária do sexo e destituem as diversas manifestações da sexualidade.

No segundo capítulo, retratamos o percurso teórico das representações que convergem nas práticas sociais individuais ou coletivas, por meio das discussões de Moscovici (1978, 2015), Vala e Castro (2013), Sêga (2000), Minayo (2003), Jovchelovitch (2003), entre outros, tendo em vista que as representações se estruturam por meio das relações sociais estabelecidas e prescrevem as percepções e as condutas sobre as diversas manifestações da sexualidade e do gênero. Refletimos sobre as orientações sexuais existentes, as matrizes históricas e sociais da homossexualidade e as concepções teóricas que tentam confirmar sua gênese, e também analisamos o tópico de como se estrutura a homossexualidade masculina. Para tanto, tomamos como base para essa reflexão as concepções de Dias (2014), Rios (2011), Fry e MacRae (1985), Goffman (1988), Stearns (2010), Foucault (2015), Freud (1910, 1925), entre outros, em que verificamos como são instituídos os estereótipos e os estigmas que confirmam que as vivências da sexualidade fora dos padrões heterossexuais convergem, na maioria das vezes, em preconceitos e discriminação.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso teórico da pesquisa, que se caracteriza como *quantitative* e *qualitative* (i.e., quantiquantitativa), pois, para Kirschbaum (2013), as duas se complementam, na medida em que a variável qualitativa se desloca para o campo da subjetividade¹, em que o sujeito, mediante suas impressões, registra o que lhe é particular por meio das influências da cultura, religião, política, região geográfica, instrução e

¹ “É o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 28).

conhecimentos, e a variável quantitativa garante a exatidão dos dados, por ter, nas categorias estabelecidas, a precisão de informações consideradas importantes para quem está pesquisando. Nesta análise, utilizamos como principais referências Kirschbaum (2013), Rampazzo (2005), Duarte (2002), entre outros. Para isso, empregamos como postura epistemológica a fenomenologia que converge na investigação dos fenômenos pesquisados, pois estes se instalam, segundo Husserl (1979), na *consciência* e exigem um objeto para que sejam analisados *intencionalmente*, o que Moscovici (2015) cita como *locus* das representações que se exteriorizam pelas práticas sociais dos sujeitos por meio das suas condutas, atitudes e ações em relação às pessoas, aos objetos, às coisas, entre outros.

Nesse contexto, escolhemos 227 jovens universitários no município de Anápolis, em Goiás. Dentre os participantes, 122 pessoas frequentam uma universidade pública, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), e 105 jovens estudam em uma faculdade particular, a Faculdade Metropolitana de Anápolis (FAMA). A escolha desse tipo de participante foi proposital, pois entendemos que essa nova geração pode modificar, ou pelo menos minimizar, as concepções, as convicções e os juízos que foram sendo formados — a partir do Cristianismo, principalmente — com relação às diversas manifestações e orientações sexuais (em particular, a homossexual). A amostra com o quantitativo de alunos apontado foi pautada no número de cursistas existentes dentro das próprias Instituições de Ensino Superior escolhidas para a pesquisa. Os alunos estiveram cientes dos objetivos e da natureza da pesquisa, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que garantia a não identificação e a liberdade total para desistência a qualquer tempo. Os cursos escolhidos na universidade pública foram os seguintes: Licenciatura em Física, Bacharelado em Sistema de Informações e Licenciatura em Ciências Biológicas. Na instituição privada, por sua vez, foram selecionados os seguintes cursos: Farmácia, Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Biológicas. A escolha por discentes desses cursos, que se inserem nas grandes áreas de ciências exatas e da terra, ciências biológicas, saúde e engenharia, aconteceu porque, pela vivência com os alunos da área de humanas, percebemos que suas concepções são bem mais abertas e flexíveis quanto às diversas orientações sexuais.

Desse modo, aplicamos um questionário com 47 (quarenta e sete) questões, com perguntas abertas e fechadas, possibilitando aos participantes ampla liberdade para que eles pudessem se expressar nas perguntas fechadas por meio da opção “outros”. O questionário foi analisado a partir de cinco categorias, a saber: *categoria 1*, relativa a características socioeconômicas e étnico-demográficas dos jovens pesquisados; *categoria 2*, referente à corporeidade; *categoria 3*, que diz respeito à sexualidade; *categoria 4*, relativa a gênero; e

categoria 5, referente à representação social sobre a homossexualidade. Esse instrumento de pesquisa possibilitou a verificação de como se dão as vivências, as experiências, as representações e as práticas sociais desses jovens universitários em relação a sexualidade e gênero.

CAPÍTULO I

SEXUALIDADE, CORPO E GÊNERO: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

“Não posso ver mérito algum em se ter vergonha da sexualidade”.
Sigmund Freud

1.1 Construção conceitual: corpo, sexualidade e gênero

Discutir sobre o corpo, a sexualidade e o gênero não é tarefa fácil, porque essas são construções sócio-histórico-culturais e psicológicas que se estruturam ao longo da evolução humana. Para refletir sobre o assunto, é indispensável analisar como foram produzidas, ao longo da história, as representações sobre essas construções de acordo com o desenvolvimento humano, e como tais conceitos refletem a noção de sujeito que cada autor (ou autora) estruturou no percurso dos seus estudos, considerando um pouco da vivência e das influências — filosóficas, sociológicas e psicológicas — que tiveram na elaboração de suas abordagens. Nesse espaço de debates, temos várias possibilidades e diversos autores que poderiam figurar nesse campo analógico.

Contudo, a escolha de alguns fundamenta-se pelo viés teórico que queremos dar à pesquisa: uma concepção baseada nas particularidades humanas e nos aspectos psicossociais, *locus* em que são instituídas as diferenças sociais entre homens e mulheres. Para isso, Weeks (2010), Nunes (2005), Louro (2013), Fontes (2006), Le Breton (2007), Daolio (2013), Severo (2013), Meyer (2013), Butler (2014) e Scott (1995) são apropriados, porque esses autores discutem de forma crítica e particular essas categorias (corpo, sexualidade e gênero), considerando suas singularidades e especificidades.

Dessa forma, os autores que discutirão as questões relacionadas ao corpo como matriz da sexualidade e da orientação sexual reconhecem-no como dispositivo relacional com o mundo, em que, impelido por intenções, ele se firma como instrumento de novas e diversas manifestações e interações. Nessa perspectiva relacional, Siqueira (2010, p. 27), com uma visão material e subjetiva, registra que o corpo é uma instância “que permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas, além de permitir imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher, relacionar”. Semelhantemente, Le Breton (2007, p. 7), acrescenta que corpo está ligado à corporeidade humana, como “fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”. É o elo entre externo e o interno; é nele que se manifestam e se inscrevem, de forma objetiva, as várias influências externas. É um instrumento significativo, em que a relação com o mundo é construída.

A partir do corpo, surgem e difundem-se as significações que estruturam a existência individual e coletiva de acordo com Daolio (2013, p. 34); “através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida, traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade” (LE BRETON, 2007, p. 7). Nessa construção histórica, social, subjetiva e intersubjetiva, o corpo “é a sede dos signos sociais”; é por ele que os homens vão assimilando e incorporando novas aprendizagens que se manifestam em diferentes contextos, em “corpos diferentes”. Encará-lo apenas como legitimamente biológico pode resultar em uma distorção quanto ao que a cultura pode registrar em suas memórias corporais, resultando em uma desqualificação do humano.

O corpo, enquanto sede da sexualidade e de suas diversas manifestações, é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como:

[...] um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social. (BRASIL, 1997, p. 25).

Quanto à sexualidade, por ser esse um termo bastante abrangente e que integra inúmeros fatores, sua definição não pode ser absoluta, mas é pautada em uma linguagem “humanizada, afetiva e significativa”, pois não:

[...] está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural. É uma esfera que passa, além disso, ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano. **É, portanto, dimensão existencial, original e criativa, em sua expressão e vivência. E esta dimensão é dinâmica, dialética, processual.** (NUNES, 2005, p. 6, grifo nosso).

Dessa forma, a sexualidade não pode se restringir a uma essência única, estável e duradoura, pois em seus atributos, “formas e significações da atividade sexual, é histórica, processual e mutável”. Devemos “abrir os olhos” para as diversas manifestações das sexualidades e “deixar de lado” nossos dogmas retrógrados, inserindo-as em um *status* do “permitido”, do humano, ao nível da palavra (NUNES, 2005, p. 6). Nessa mesma perspectiva, Weeks (1993, p. 21 apud LOURO, 2014, p. 30) confirma que a sexualidade está ligada às “palavras, às imagens, ao ritual e à fantasia, como está com o corpo, e não apenas aos seus componentes ‘naturais’, que ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais”.

Nesse sentido, Nunes (2005) e Weeks (1993 apud LOURO, 2014) articulam, em suas reflexões, um movimento contrário ao binarismo e à oposição fêmea/macho, homem/mulher,

hétero/homo. Analisam os termos para além dos aspectos anatômicos, biológicos e reprodutivos que foram construídos ao longo da história pelo homem “heterossexual, branco e de classe média, que se considera o centro de uma cultura homogênea e desconsidera que as ‘novas’ identidades culturais apresentadas, chamadas de ‘excêntricas’”, devem permear os espaços de diálogos dentro de uma dimensão civilizada, sem preconceitos, tabus e estereótipos (LOURO, 2013, p. 44).

Por último, mas não menos importante, o conceito de gênero também é “atravessado” por diversas compreensões — dentre elas, a que instituiu, de forma significativa, a desigualdade entre homens e mulheres, pautada na compreensão das ciências sociais de que o termo está ligado às construções sociais, em torno da anatomia, dos aspectos fisiológicos e biológicos que servem para determinar “o masculino” e “o feminino” (SEVERO, 2013).

Por isso, sem desconsiderar os aspectos determinantes embutidos no termo “gênero” (macho-pênis/fêmea-vulva-vagina), que desigualam homens e mulheres e os classificam em categorias instituídas pela ciência, pela religião e pelos mitos, entre outros, Meyer (2013) decodifica o referido termo como algo concernente à *identidade² dos sujeitos* “(assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) [...], portanto, algo que transcende o mero desempenho de papéis”, um elemento que faz parte do sujeito e da sua constituição enquanto humano (LOURO, 2013, p. 29, grifo nosso).

Atenta às questões sobre sexo, gênero e sexualidade, Butler (2014, p. 253) argumenta que o gênero vai muito além dos aspectos normativos do termo feminino e masculino e constitui-se como “[...] aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume”. Dessa forma, considerar que gênero está vinculado apenas às “matrizes ‘masculino’ e ‘feminina’” é não ressignificá-lo dentro de uma concepção crítica em que essa produção macho/fêmea é circunstancial, e é ignorar o fato de que as permutações de gênero que não se adequam a esse “binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo”. Por isso, essa concepção binária deve ser desnaturalizada e desconstruída para que o sujeito possa usufruir na sua totalidade de todas as prerrogativas inerentes ao seu desejo.

Mais uma vez, em um dos documentos mais utilizados para abordar o assunto dentro do contexto educativo no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, lê-se que gênero é um:

² “É o que nos caracteriza como pessoa” (LANE, 2006, p. 16).

[...] conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino”, e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. (BRASIL, 1997, p. 98-99).

Esse entendimento, contido em um documento oficial, traz para discussão o ponto de que o conceito de “mulher” e o conceito de “homem” são construídos social e historicamente e fazem parte da realidade social, abdicando do determinismo biológico somente e ampliando o espaço de debate para além das diferenças sexuais.

Contudo, dentro de uma análise política e histórica, Scott (1995, p. 71) acrescenta que o gênero se articula em duas percepções: “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e é uma forma primária de dar significados às relações de poder”, em que não se negam as diferenças biológicas (masculino e feminino), mas discutem-se os significados culturais que foram sendo construídos dentro dos espaços hierarquizados.

Para Beauvoir (1970), dentro de uma percepção existencialista, a palavra “gênero” está ligada não somente às diferenças, mas também às complementariedades existentes entre os sexos; portanto, trata-se de uma construção social e histórica que separa homem e mulher em função das suas diferenças biológicas e anatômicas, mas os torna equivalentes na medida em que, no desenvolvimento de todas as espécies, não existe superioridade masculina e nem feminina.

1.2 Reflexões filosóficas e históricas: corpo, sexualidade e gênero

1.2.1 Corpo e sexualidade: dimensões e sentidos

Na estruturação e constituição dos povos ocidentais, por várias vezes o corpo e a sexualidade foram matérias de múltiplas manifestações e elementos de observações, análises, experiências e estudos. Contudo, o substrato da filosofia ocidental foi estabelecido a partir da Grécia Antiga, e alguns filósofos, como Hesíodo, Sócrates, Platão, Aristóteles e outros, no “final do século VII e início do século VI a. C.”, direta ou indiretamente, já refletiam sobre o conceito de corpo e sexualidade (MELANI, 2012, p. 6; CATONNÉ, 2001; FOUCAULT, 2015).

Por isso, muitas das percepções que permeiam a sociedade atual sobre o corpo e a sexualidade resultam das concepções construídas ao longo da narrativa filosófica, que, na

Grécia Antiga, oscilava entre a *Teogonia* e a *Cosmogonia*. A primeira idealizava o surgimento das coisas por meio das relações sexuais e anseios estabelecidos entre deuses. Eram essas relações que instituíam o aparecimento dos deuses, homens, heróis e eventos da natureza. A *Cosmogonia*, por sua vez, “personificava os elementos e os fenômenos da natureza, tornando-os deuses, ordenando a realidade, narrando a origem e a formação do Universo” (MELANI, 2012, p. 9).

Na Grécia Antiga, ocorrem as primeiras evidências de que o corpo e a sexualidade são instâncias convergentes, e o lugar ocupado pelo corpo era o de provocação, de arrebatamento, por sua perfeição, proporcionalidade, saúde e fertilidade; algo para ser admirado, pois, “para os gregos, cada idade tinha a sua própria beleza, e o estético, o físico e o intelecto faziam parte de uma busca para a perfeição, sendo que o corpo belo era tão importante quanto uma mente brilhante” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2009, p. 25). A sexualidade fluía de forma livre, fundamentada nas relações sexuais entre os deuses, como descreve Hesíodo em seu poema mitológico *Teogonia*, em que “a Terra, Gaia é constantemente solicitada sexualmente pelo Céu, Urano [...] e destes abraços incessantes, destes redescobrimientos permanentes nasceram numerosos filhos”, e o deus, Eros, todo-poderoso, tende a estar presente em todos os eventos relacionais amorosos (CATONNÉ, 2001, p. 16-17).

A busca pela perfeição, pelo belo (corpo) e pelo prazer (sexualidade) tornava-os incansáveis nos discursos de prevenção e cuidados quanto ao belo e suas armadilhas, principalmente com relação aos excessos nas relações que se estabeleciam entre os *eromenes*³ e os *erastes*⁴, uma condição na busca pelo prazer. O corpo então se tornava um “lugar de experiências”, e a sexualidade era dominada na busca pela razão (conhecimento) (FOUCAULT, 2015). Essa luta fica evidente na história de Apolônio de Tiana, um taumaturgo que se absteve das relações sexuais durante toda a sua vida e fazia questão de deixar notório para alguns a sua extrema virtude e o domínio que exercia sobre si mesmo. Dentro da mesma lógica de Apolônio de Tiana, Agésilas de Xenofonte, além de não tocar no que o inspirava desejo, “renunciava a beijar o rapaz a quem amava; e tomava cuidado para só alojar-se nos templos ou nos lugares visíveis para que todos pudessem ser testemunhas de sua temperança” (FOUCAULT, 2014b, p. 26).

Sócrates, em “*O Banquete*”, era a própria materialização dessa elevação entre o belo e a busca pela sabedoria (verdade). Torna-se referência nessa luta quando é “capaz de não tocar na beleza provocadora de Alcebiades” (FOUCAULT, 2014b). O corpo, nesse momento, é um

³ Adolescente ou jovem do sexo masculino envolvido em uma relação amorosa com um homem adulto.

⁴ Homem adulto do sexo masculino envolvido em relação amorosa com um adolescente ou jovem.

local de resistência e de renúncia a tudo que o coloca à parte na busca pelo conhecimento, e o amor não se converge apenas como ato sexual, mas como via de acesso à verdade. Esse dispositivo para explicar a sexualidade demonstra claramente o anseio abstrato em relação ao objeto de desejo: eu idealizo e me transporto para o mundo das ideias (artes), poesia, para sublimar o que me distrai na busca pela verdade (CATONNÉ, 2001).

Outros relatos em que se manifesta a força que o corpo possui, na sistematização entre o saber, o belo e a sexualidade (prazer), estão explícitos nos irregulares diálogos platônicos. No evento do Crátilo, Platão replica que Sócrates esclarece que o desejo (*himeros*) tem essa concepção por “fluir impetuosamente (*hiémenos rhei*) do corpo do rapaz amado (*ephiémenos*) na direção do amante”. Destaca que essa força que o corpo apresenta é capaz de arrebatá-lo a alma de modo fascinante. “Do corpo do lindo rapaz provém um fluxo de partículas (*mére*) e eis por que esse fluxo chamado de *himeros* (a corrente do desejo)” (FONTES, 2006, p. 10).

Por saber dessa inevitável atração que existia entre o belo (corpo) e a sexualidade (desejo), Sócrates indicava aos seus discípulos que, se eles não fossem capazes de resistir aos prazeres do amor, que fugissem dos “belos rapazes” e, caso isso não fosse possível, que se utilizassem da *aphrodisia*⁵ para chegar ao prazer, e advertia que todas as relações deveriam ser condicionadas à “temperança”, tudo com limites. A “temperança”, nesse caso, é ser capaz, segundo Sócrates, de se autogovernar. É uma condição necessária para se autodominar sobre certos prazeres e desejos (FOUCAULT, 2015, p. 67).

Em Platão, o corpo e a sexualidade se aproximam e se distanciam, pois o corpo, em sua concepção, é o hospedeiro de uma alma imortal (lugar sagrado), mas, ao mesmo tempo, “palco do embaraço, das doenças, dos amores, dos receios, das cobiças e banalidade, das guerras [...], responsável pelo incômodo que atrapalha a investigação da alma” (MELANI, 2012, p. 21). Prisioneiro dos desejos, o corpo, segundo Platão, deveria ser controlado para ascender ao conhecimento, porque o anseio pelos corpos se resume apenas na aspiração do homem em procriar e imortalizar-se, mas, evitando as paixões carnis, poderia passar para uma etapa superior, a de compreender a beleza que existe no conhecimento. Nesse contexto, o amor, para Platão, repousa no mundo das ideias (CATONNÉ, 2001).

Entretanto, para Aristóteles, o corpo está ligado à alma, e, portanto, ela dá forma a ele. É a fusão entre o material (corpo) e o imaterial (alma). Se, para Platão, a alma podia vagar de um corpo para o outro, para Aristóteles, a alma não podia ocupar qualquer corpo (SANT’ANNA, 2006). O corpo, nesta perspectiva, serve de instrumento para a elevação do

⁵ “Atos e gestos, contatos que proporcionam certa forma de prazer” (FOUCAULT, 2014b, p. 30).

homem a diversas possibilidades de pensar a vida humana e toda a complexidade de suas interações. A sexualidade, para Aristóteles, repousa na concepção de que as paixões humanas não são boas, nem ruins, mas devem ser controladas pela razão. Independentemente das divergências entre Aristóteles e Platão, para ambos o corpo era uma entidade dotada de direitos, e, por isso, deveria ser envolvido nas práticas corporais e na música, dois elementos importantes para estruturação corporal saudável de todos os gregos. Já a sexualidade, na concepção de Platão, deveria ser negligenciada em função da razão, enquanto, para Aristóteles, deveria ser vivida, mas sem excessos, com “temperança” (SILVA, 2006; FOUCAULT, 2014b, p. 56).

Dentro de um contexto histórico, o corpo e a sexualidade passam por diversos momentos de rupturas e de novas construções, por processos de apropriação e de desapropriação, em que “controvérsias e diferentes posições” vão sendo estruturadas (NUNES, 2005; FOUCAULT, 2014c). Dessa maneira, no início no século V, vislumbrava-se uma concepção de corpo em que as compreensões religiosas prevaleciam sobre as percepções filosóficas, caracterizando-o como um espaço de “maldade demoníaca”, de “cárcere da alma”, que precisava ser controlado e reprimido para servir aos preceitos cristãos. De acordo com o mesmo ponto de vista, o sexo (ou a sexualidade) também precisava ser enquadrado nos ideais da vida cristã, servindo apenas para reprodução. Dentro desse raciocínio cristão, o sexo/sexualidade está confinado à ideia de culpa, de imundície, de iniquidade, em que “a condenação do sexo favorece o enaltecimento do ideal celibatário sacerdotal e da virgindade, multiplicam-se conventos e mosteiros, a castidade é a maior ‘virtude’” (NUNES, 2005, p. 55).

Dos séculos V ao XII, mesmo em meio às transformações, especificamente no século XII, registrado por alguns historiadores como “Renascença do século XII”, em meio à utilização de novas técnicas de produção e em meio ao desenvolvimento do comércio, entre outros, o corpo permaneceu como “cárcere da alma” e, assim como a sexualidade, por não ser considerada uma “dimensão positiva”, deveria servir aos fundamentos da religião com seus “dogmas repressores e normatizadores”, restringindo-se apenas às funções matrimoniais e procriativas que ajustassem o comportamento à moral cristã (MELANI, 2012; NUNES, 2005, p. 84).

No século XIV, o corpo, além de ser um local supliciado, é exposto e humilhado em pelourinhos, como “corpo espetáculo”, como forma de revelar os crimes pelos quais o sujeito foi condenado. Não bastava a exposição pública; até a hora da morte, era possível arremessar diversos objetos e coisas cortantes que imprimissem no corpo a marca de uma falha pessoal/humana, de modo que, se reincidente, deveria ser “colocado no pelourinho em dia

solene e que o lábio superior seja fendido e que apareçam os dentes” (FOUCAULT, 2014c, p. 59). Igualmente, a sexualidade não escapa dos desagradáveis acontecimentos desse século e sofre um impacto devastador da religião, principalmente de dogmas cristãos, pois, “em contraste com as religiões primitivas, as novas crenças em expansão invariavelmente buscaram minimizar ou regular a sexualidade”, de forma que tal comportamento se constituía como uma forma de aproximar o humano de uma condição espiritual satisfatória (STEARNS, 2010, p. 76).

Já no século XVI, o corpo, em meio à “pedagogia e à moral luterana”, começa a ser mapeado e protegido com “panos e conceitos, e na Igreja também toma corpo uma moral austera, castradora, representada pelos Jesuítas e por outras ordens modelares que surgem frente ao protestantismo”; à sexualidade, cabe apenas o isolamento e uma negatividade assustadora. Entretanto, no final do século XVI, mesmo o corpo sendo dominado pelas concepções religiosas, surge uma nova discussão em torno do sexo/sexualidade, que lhe confere um sentido mais aberto e incita a falar sobre o assunto na tentativa de construção de uma ciência da sexualidade, mas dentro de uma concepção “carregada de preconceito e equívocos” (NUNES, 2005, p. 92).

No século XVII e com as várias descobertas da ciência (Kepler, Galilei, Newton), o corpo ainda era um local de privação e que deveria ser “sentenciado e supliciado⁶ em rodas, forca e fogueiras” (FOUCAULT, 2014c, p. 36). No entanto, a discussão em torno do sexo/sexualidade passa a ser ampliada, mas policiadas por uma linguagem “bastante rigorosa e com vocabulário autorizado”. Definiam-se também os locais e em que relações sociais era permitido falar sobre o assunto; dentre eles, estavam pais e filhos, educador e aluno, patrões e serviçais, desde que fossem realizadas com prudência e reservas. Dentre os locais adequados para se falar sobre sexo/sexualidade estavam os confessionários, em que deveriam ser expressos todos os “pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo, da confissão e da direção espiritual” (FOUCAULT, 2015, p. 21).

No século XVIII, o corpo, na concepção de Foucault (1979, p. 5; 2014c, p. 39), ainda era um lugar “supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo”, utilizado publicamente como referência para aqueles que fugiam às normas sociais. No entanto, em meio aos questionamentos a essas barbáries, surge, no final do século XVIII, outra maneira de tratar o

⁶ É uma técnica que deve produzir certa quantidade de sofrimento, apreciável, mensurável e hierarquizada (FOUCAULT, 2014c, p. 36).

corpo, a tortura, que o marcou como uma estância de repugnância em relação às suas manifestações, onde o condenado revelava em público sua culpa, seja por meio oral, ou por meio de “passeio pelas ruas, com cartazes que lhe é pendurado nas costas” (FOUCAULT, 2014c, p. 45).

No entanto, em relação à sexualidade, surge um estímulo “político, econômico e técnico” para se falar sobre sexo/sexualidade, baseado não apenas em uma abordagem sobre a sexualidade, mas fundamentado nas apreciações “de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas e causais” (FOUCAULT, 2015, p. 26), ou seja, dentro de uma perspectiva moral e racional. O “moralismo e a hipocrisia” ainda pairavam nos discursos sobre o sexo/sexualidade; contudo, esse era um assunto que deveria ser administrado para o bem de todos. Dessa forma, o sexo se torna um assunto de “polícia”, não no sentido restritivo ou repressivo, mas pela inevitabilidade de “regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor da proibição” (FOUCAULT, 2015, p. 28).

Outro fator que instiga a falar sobre a sexualidade no século XVIII, mesmo dentro de uma conotação repressiva, foi o surgimento das populações com todas as suas demandas no campo político e econômico, “natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat”, que, em seu ponto de intersecção, se contrapõem entre os acontecimentos próprios da vida e os impactos das instituições (FOUCAULT, 2015, p. 28). O sexo/sexualidade, nesse momento, passa a ser algo a ser estudado, analisado e controlado. Passa a ser preciso estabelecer quais são as decorrências do sexo, entre o biológico e o econômico, e surgem os esforços ordenados por meio das admoestações “morais e religiosas, medidas fiscais” que tentam enquadrar o sexo entre casais em uma conduta econômica e política instituída.

Até as instituições de ensino são projetadas para modelar o comportamento sexual. As disposições “das salas de aula, das mesas, dos pátios, dos dormitórios (com ou sem separação), as normas rígidas”, os projetos pedagógicos desenvolvidos sobre a temática, dentre outros, se tornaram relevantes e com o único propósito: o de estabelecer uma sexualidade aos moldes morais e religiosos submetidos ao poder do discurso, que “codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (FOUCAULT, 2015). Outros campos, institucionalizados, também foram utilizados para falar sobre a sexualidade a partir do século XVIII e do início do século XIX, entre eles, a Medicina, com as “doenças dos nervos”, a Psiquiatria, com a busca pela origem das doenças mentais e com a explicação sobre a masturbação, os “comportamentos extravagantes e as perversões sexuais” e a justiça que busca qualificar os crimes sexuais em “crapuloso”.

No século XIX, o corpo se torna um lugar de “privação e coação”. Nesse contexto, não prevalecem os castigos físicos, mas a privação das obrigações e de interdições (FOUCAULT, 2014c). No entanto, com a descoberta de um “corpo sexuado”, e com as diversas possibilidades nesse momento, a “libertação do desejo”, até então reprimida, ou então acessível em *rendez-vous*, torna-se pública e transparente. O corpo nu revela sua sensualidade, mas com pudor, uma exigência moral do Cristianismo. A sociedade vai despindo-o lentamente, e de pronto os corpos vão sendo desvendados pela “moda e balneário”. Em 1960, com o “recuo do pudor” e com a *Belle Époque*⁷, os corpos são referências físicas de boa forma, e a evidência de um corpo magro e malhado se torna exigência para a nudez. As academias e as cirurgias plásticas vão cedendo lugar para a construção de um novo corpo (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

Para Foucault (2015), os séculos XIX e XX, quanto à sexualidade, foram propícios à “heterogeneidade sexual”, mas com uma conotação repressiva, em função dos ideais burgueses. Catonné (2001, p. 81) afirma que a “repressão sexual do século XIX é uma autorrepressão, que a burguesia se impôs para distinguir-se da aristocracia licenciosa do século XVIII e, por isso, afirmar-se como classe dominante”. Para Weeks (2010), a sexualidade no século XIX se torna uma “obsessão pública”, porque, anteriormente à Primeira Guerra Mundial, a eugenia imperava em suas concepções de controle, do corpo saudável, da natalidade, dentre outros, estabelecendo uma cultura sexual de predisposição para a reprodução de outros seres humanos perfeitos.

Confirmando a reflexão de Weeks (2010), segundo Corbin, Courtine e Vigarello (2008), dentro de uma concepção foucaultiana, origina-se a *protossexologia* (ciência sexual), e a sexualidade, no século XIX, além de servir aos interesses públicos e de uma classe dominante, constitui-se em um aporte para a “biopolítica do sexo”, com base no consenso de que esta deveria regulamentar os comportamentos sexuais, em especial o reprodutivo, educando para uma sexualidade normal, em oposição ao “onanismo, às doenças venéreas, às aberrações sexuais”. Essa dita ciência sexual busca causas para explicar os comportamentos sexuais anormais, principalmente se esses forem de origem “sodomita”. Nessa ciência está a gênese da ideia de que os comportamentos sexuais desviantes podem ser considerados doenças.

A partir de 1914, entre socialistas e feministas discutem-se novas concepções sobre a sexualidade, o que dá uma visibilidade maior ao termo. A “reforma sexual” passa a tratar com

⁷ Expressão francesa para a bela época que ocorreu no fim do século XIX até 1914. Época de grandes revoluções em termos comportamentais (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

precisão a sexualidade, com o intuito de debater o assunto para uma “educação sexual e procriação consciente, prevenir a prostituição e as doenças, lutar contra a estigmatização das sexualidades marginais e promover a igualdade dos sexos” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 120).

Mesmo em meio às teorias sexuais que surgem — dentre elas, a freudiana, que rompe com algumas barreiras em relação à sexualidade, mas que se propõe a tratar do assunto dentro de uma visão binarista —, é com Wilhelm Reich e Alfred Kinsey, em 1934, que o tema ganha uma dimensão e extensão diferenciada. Com esses dois teóricos, no século XX, tem-se a legitimação do prazer. Em particular, Kinsey não busca tratar das “normalidades” ou “anormalidades” sexuais, mas, sim, evidenciar quais são as práticas sexuais de seus contemporâneos em uma pesquisa que analisa uma amostra significativa (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

Sem qualquer preocupação conjugal ou reprodutiva, a sondagem de opinião se interessa apenas pelo prazer, pela produção de orgasmos e pelos meios de alcançá-los; sonhos eróticos, relações extraconjugais e homossexuais, relações com animais etc. A masturbação surge como algo universal para os meninos a partir dos 11 anos. As relações pré-conjugais são igualmente corriqueiras. Quanto aos homens casados, praticam uma sexualidade polimorfa, combinando relações conjugais, onanismo, prostituição e adultério. Rompe com as normas morais da castidade e da heterossexualidade conjugal. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 122-123).

Tal amostra, pesquisada dentro das precisões científicas, causa inquietações nos diversos segmentos sociais, pois rompem com as práticas repressivas propostas e declaram prontamente os comportamentos sexuais mais combatidos pela sociedade ao longo da história e, acima de tudo, trabalham com uma concepção de liberdade e prazer total, tanto para o homem quanto para a mulher. Outro ponto a ser considerado, com uma amostra considerável sobre a sexualidade feminina, surge em 1972, com o trabalho da sexóloga Shere Hite sobre as mulheres, em que descreve, a partir de uma pesquisa com mais de três mil sujeitos do sexo feminino, que o clitóris é uma peça fundamental no orgasmo feminino. Nessa pesquisa, a sexóloga contrapõe a ideia de que a mulher é uma peça que serve apenas para a “reprodução e uma sexualidade vaginal” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

A sexualidade, nos séculos XIX e XX, torna-se um sonho e, ao mesmo tempo, um risco, e a tal liberdade até então deflagrada é totalmente repensada, principalmente entre os grupos de riscos, mudando totalmente o discurso de “hedonista” para “sanitário”. No entanto, em meio a tantos discursos e cuidados, “o mundo viveu entre a pílula, o viagra e a *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS) o direito ao prazer associado à liberdade para procriar,

trinta anos gloriosos da sexualidade, reivindicado desde anos de 1960” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 132).

Na primeira metade do século XX, em meados dos anos 1940, as ousadas e as intervenções estéticas para se conseguir um corpo adequado aos padrões se tornam cada vez mais arrojadas. O surgimento dos biquínis, cada vez mais minúsculos, vai dando contornos sensuais aos corpos; de início, esses são rejeitados em função da compostura exigida pela sociedade burguesa, mas reaparecem em 1964 e passam a ser modelo na liberdade corporal. Outras alusões à necessidade dessa liberação corporal foram as propagandas com “mulheres em toaletes de espartilhos, o que serviu para dessacralização do corpo feminino” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 113).

Entre 1900 e 1960, outros meios midiáticos colocaram em destaque também a corporeidade, especificamente a das mulheres, na reconstrução de um modelo corporal livre. Entre esses meios estão os filmes “E Deus criou a mulher” e “Os amantes”, que passam a impulsionar uma nova leitura da liberdade feminina e sua exposição sem pudores. No entanto, com isso, aparece também a “comercialização do corpo sexuado nos filmes pornográficos e eróticos”. Igualmente, a aparição de revistas, como a Playboy, e dos panfletos, os textos eróticos vão sendo cada vez mais comercializados e vão desvelando os corpos como um local de prazer e erotismo (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

Os filmes pornográficos introduzem uma profunda ruptura nas representações da sexualidade e dos corpos. Pela primeira vez, ele reproduz atos sexuais não simulados, realizados de maneira estereotipada por profissionais destacados de toda relação afetiva ou pessoal. A desrealização segue *pari passu* com a focalização sobre os órgãos genitais e a fisiologia sexual. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 116).

Os filmes pornô, segundo os autores Corbin, Courtine e Vigarello (2008), serviram de base para uma contestação e para as diversas travas que foram sendo colocadas sobre o corpo. No entanto, tornaram-se também referência para a “sodomia, e as posições insólitas, de transgressivas, tornaram-se padronizadas. O filme pornográfico, enfim, descambou para o *hard cred* e integrou o sujo, o monstruoso, o bestial” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 116). A validação da pornografia atinge outras instâncias até então tímidas, por terem banalizado “o corpo feminino nu”, que passam a utilizar essa ferramenta, *o nu*, agora com mais veemência, dando ênfase na exposição dos órgãos genitais e posições eróticas, principalmente “a felação”, para atingirem suas metas comerciais. O corpo comerciável se torna referência para a disputa entre as diversas mídias (escritas e visuais) e traz à tona uma nova discussão sobre a sujeição feminina às volições masculinas. As feministas dos anos 1970

combaterem com rigidez os filmes dessa categoria, o que levou inclusive à censura, em 2000 e 2001, dos longas-metragens “A vida sexual de Catarina M” e “Beija-me”. Enfim, o século XX, mediante à:

[...] “liberdade dos costumes”, passa ao mesmo tempo pela liberação da palavra e dos gestos, pela transgressão da moral conjugal tradicional e enfim, pela suspensão dos tabus. Mas o direito ao prazer tem uma contrapartida; a recusa das violências sexuais e de uma sexualidade sob coerção. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 132).

O corpo, no século XX, torna-se um local controlado pela medicalização, principalmente no que tange à sexualidade, pois “a reprodução ou o controle da fecundidade” com os contraceptivos começam a fazer parte do cotidiano feminino. Contudo, em contrapartida, coloca-se a mulher em contato com outras experiências, como concepção *in vitro* e barriga de aluguel, inclusive dando aos homossexuais o direito à paternidade. Outro fator de impacto no corpo como referência de feminino e masculino, no início do século XX, é a mudança na identidade sexual por meio de cirurgias de mudança de sexo, além de estudos mais aprofundados sobre travestismo⁸ e transexualismo⁹. Havendo também uma preocupação com a função sexual do homem e suas manifestações, principalmente no que concerne à virilidade masculina, o corpo se torna, mais uma vez, um receptáculo de experiências. Com a institucionalização do Viagra, a “atividade sexual foi pensada em perspectiva mecânica e dissociada do parceiro. Não era mais o tempo de terapia conjugal, mas do prazer sexual e do lucro” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 131).

No século XXI, convive-se com as diferenças, com as particularidades sexuais e, por consequência, com os estigmas que influenciam o desenvolvimento e a vivência de uma sexualidade plena. Para tanto, basta observar as diferenças anatômicas que ainda têm sido utilizadas para distinguir homem e mulher, a homofobia, a discriminação quanto à raça e quanto à pobreza, entre outros fatores que evocam uma necessidade de situar o século XXI em outra dimensão — uma dimensão que busque na “natureza intersubjetiva da sexualidade e dos significados sexuais que, à semelhança de outras atividades sociais, produzem a experiência subjetiva e a vida cotidiana de homens e mulheres” (PAIVA, 2008, p. 645).

Outro ponto citado pela autora é que, dentro de uma dinâmica particular, a literatura do século XXI requisita ações para proteger os direitos e promover a saúde sexual ou prevenir

⁸ Indivíduos que independente a orientação sexual aceitam seu sexo biológico, mas se vestem, assumem e se identificam como do gênero oposto (DIAS, 2014, p. 43).

⁹ São indivíduos que não aceitam seu gênero. Sentem-se em desconexão psíquico-emocional com seu sexo biológico (DIAS, 2014, p. 43).

o HIV. Pressupõe-se que a sexualidade no século XXI ainda continua centrada nas particularidades sexuais até então vigiadas e liberadas, conforme discursos protecionistas que visam o bem estar de todos. E, mais ainda, continua fundamentada em discursos burgueses sobre a perda do controle, principalmente comportamental, do outro. Além disso, alguns temas continuam relegados à segunda instância, tais como homofobia e discriminação contra mulher. Permanecem presentes, no século XXI, as mesmas percepções dos séculos passados: o sexo ou a sexualidade é algo que, mesmo sendo liberado, precisa ser vigiado, controlado e discutido com cautela em espaços previamente determinados, dentro de uma concepção reprodutivista e biológica.

1.2.2 Sexualidade brasileira

Segundo Heilborn (2006, p. 49), a sexualidade brasileira, no imaginário social, é repleta de fantasias, pois existe a concepção de que o povo brasileiro é formado por pessoas bem “desinibidas, quentes, calorosas e estão prontos a fazer de tudo na cama”. Essa ideia, construída historicamente, data da chegada dos portugueses no Brasil, que viam no modo de viver indígena uma forma despojada de vivenciar a sexualidade. Dentro dessa percepção histórica, Siqueira (2008, p. 8) aponta que a sexualidade indígena, no século XVI¹⁰, era repleta de alegorias, envolvendo divindades que se definiam pelo “feminino e masculino”¹¹, além dos hermafroditas”. Diferentemente de outros “povos, romanos, gregos e africanos”, os deuses indígenas não tinham como marca as genitálias (grandes ou pequenas) e não ficavam à mostra, pois não se preocupavam com o “ato da procriação ou do sexo, eram representadas por nuvens, ventos, chuvas e criaturas associadas à água, como rãs e serpentes” (SIQUEIRA, 2008, p. 10).

As crianças guaranis aprendiam sobre sexo desde pequenas porque, em seus ritos de passagem, eram obrigadas a manter relações com as divindades – no caso, apenas os meninos tinham essa obrigação, e não as meninas, pois sua iniciação acontecia na primeira menarca (nhemõdigara)¹². A nudez era algo natural e não estimulava o ato sexual, e o amor era “uma arte” cultivada por meio dos “ritos de passagem”. Ao contrário dos guaranis, os jovens

¹⁰ O Brasil era um território pertencente a Portugal por meio do Tratado de Tordesilhas, acordo celebrado entre o Reino de Portugal e a Coroa de Castela para dividir as terras “descobertas e por descobrir” por ambas as Coroas fora da Europa (SIQUEIRA, 2008).

¹¹ As representações místicas da sexualidade nas comunidades guaranis estavam ligadas às deidades. As masculinas eram conhecidas como “pai” e “velho”, e as femininas eram ligadas à ascendência da mãe.

¹² O corpo era retalhado pelo dente de animal e seus cabelos eram cortados com pente de peixe; caso as meninas não passassem pelo ritual, podiam se tornar estéreis. No ciclo menstrual, a mulher era considerada impura e não podia se atrever a mexer com o mundo sobrenatural. Não podia participar de cerimônias, nem tocar em utensílios utilizados para a sobrevivência do grupo (SIQUEIRA, 2008).

tupinambás eram introduzidos no mundo adulto bem mais tarde, aos 25 anos, e só podiam ter suas experiências sexuais depois dos seus ritos de passagem, em que eram obrigados a eliminar um adversário. Da adolescência aos 25 anos, eles se relacionavam sexualmente com as velhas inférteis da tribo. Por isso, o matrimônio não representava grandes conquistas, e as velhas eram pouco satisfatórias, em função da idade já avançada. “O estado conjugal era mais um arranjo prático e social que devia ser negociado entre famílias, uma atividade própria aos pais e outros parentes” (SIQUEIRA, 2008, p. 14).

A divisão de papéis pautava-se, para as mulheres, nos afazeres de esposas (cuidar dos filhos e fazer comida), e, para os homens, na religião, na caça, na pesca e na guerra. A poligamia era consentida para os homens. No entanto, a mulher tupinambá, se flagrada em adultério, poderia ser morta pelo esposo, mas seu amante ficaria livre, para evitar conflitos entre famílias. A fidelidade masculina não era exigida, pois, em alguns casos, a quantidade de esposas representava a respeitabilidade do chefe. Contudo, a esposa principal era mais respeitada em relação às demais. Em algumas tribos, o divórcio era permitido, caso a mulher fosse estéril. A virgindade não era algo sagrado entre os tupinambás, pois estes cediam as suas moças solteiras aos seus “visitantes ou prisioneiros de guerra”.

Enquanto orientação sexual, a homossexualidade, também em alguns grupos indígenas, era considerada normal. Quando qualquer criança apresentava comportamentos homoafetivos, ela era apenas acompanhada mais de perto em seu desenvolvimento. Ninguém da tribo a obrigava a mudar seu comportamento em função da sua anatomia e fisiologia. Inclusive, segundo Siqueira (2008), em muitos dos povos indígenas havia a prática de homens se transvestirem de mulher, com respectivos adornos, além de se dedicarem às atividades inerentes ao sexo de identificação. A sexualidade indígena (portanto, brasileira, sob a ótica dos colonizadores) era bem cálida.

Há entre eles outro costume, excessivamente monstruoso e aberrante, da mais requintada crueldade humana. E vem a ser que, de libidinosas, fazem as mulheres intumescer o membro genital dos maridos, de maneira tão desmesurada, que vem a parecer hediondo e repelente: e conseguem elas isto com algum artil de sua parte e com mordedura de animais venenosos... casam-se quantas vezes querem. E copula o filho com a mãe, o irmão com a irmã, o primo com a prima e, qualquer com a primeira mulher que encontre. (SIQUEIRA, 2008, p. 22).

Os que aqui se aportaram tratavam de descrever a vida sexual ou a sexualidade dos brasileiros como sendo algo totalmente amoral, com “nativos muito sensuais, imagem que foi muitas vezes reproduzida por historiadores e viajantes europeus” (HEILBORN, 2006, p. 49). Com as misturas entre povos, Portugal se viu obrigado a controlar socialmente todas as ações

dentro da colônia. Por isso, enviavam os inquisidores que cuidavam de fiscalizar e vigiar “os transgressores da religião e da preservação da moral familiar e sexual”; assim, os indígenas passam a ser alvo de uma contracultura, a europeia (SIQUEIRA, 2008, p. 30).

Nesse sentido, a sexualidade passa a ser regida pelo Concílio de Trento (1545-1563), de modo que servia exclusivamente para a procriação. O prazer era secundário e condenado, e os delatores alertavam sempre que observavam qualquer comportamento considerado fora do padrão, principalmente as condutas homossexuais, consideradas como um pecado gravíssimo; outras denúncias incidiam nos comportamentos de bigamia. A sexualidade no Brasil Colônia era baseada na moralidade masculina. Os homens mantinham relações com mulheres solteiras, prostitutas ou negras, e estas últimas, em particular, eram consideradas objetos sexuais (SIQUEIRA, 2008).

A despeito da presença dos holandeses e franceses, foi a influência portuguesa que deu um caráter especial à sexualidade brasileira. Regida pela moralidade cristã, no século XVI, a Igreja Católica, por meio dos seus inquisidores e jesuítas, tentava regular a prática sexual, por meio de pregações, e criminalizava as pessoas que estavam fora dos padrões, valorizando o casamento. Mesmo com todo o esforço do clérigo, os portugueses que vieram morar no Brasil eram os aventureiros e os homens que tinham sido expulsos da metrópole e estavam em busca de riquezas. Com isso, esses homens adotavam algumas práticas dos líderes indígenas e possuíam várias amantes índias e negras. Manuel de Nóbrega acusava também alguns clérigos de serem iguais pecadores, pois mantinham relações, principalmente com as mulheres negras.

Após o período compreendido entre os anos 1551 e 1555, com as diversidades encontradas na colônia, os jesuítas tentam com intensidade categorizar o modelo indígena de viver; passam a dar roupas aos indígenas e tentam colocá-los dentro da cultura e dos padrões portugueses. Para isso, utilizavam discursos como o “escândalo que fariam nus diante dos padres, a ofensa a Deus, e a excitação que as índias provocariam nos cristãos”, e, inclusive, forçavam os indígenas se casarem por causa da bigamia existente entre eles (SIQUEIRA, 2008, p. 41).

Ao longo dos séculos XVI e XVII, outro fator de preocupação dos jesuítas eram as práticas consideradas pagãs e sensuais empregadas pelos escravos, que unificavam seus cultos e os dos indígenas, além de incorporarem a cultura portuguesa. Na tentativa de combater os cultos, e não as promiscuidades sexuais, intentavam contra os cultos afros. Enfim, “sexo pluriétnico, escravidão e concubinatos formaram o tripé das relações sexuais na colônia” (SIQUEIRA, 2008, p. 42).

Dentro desse contexto, as negras, por serem consideradas objetos de dominação dos colonos, tinham que fazer o que os seus donos queriam. O “mito da mulher negra supersexualizada começou a ser construído”; as negras escravas eram usadas como objeto de prazer, e os senhores poderiam se satisfazer plenamente, enquanto as senhoras, mesmo se sentindo ameaçadas, relegavam-se à sua função de progenitora e à aceitação social não explícita da infidelidade conjugal de seus maridos. Essa atuação sexual dos colonos delimitava bem o papel de negras e brancas no meio social em que se localizavam. As negras eram objetos sexuais que podiam ser utilizados quando e onde se quisesse, e a brancas eram educadas para serem donas de casa, mães de família e virgens até o casamento.

As mulheres negras, por seus rituais religiosos, exibiam todo seu axé, fazendo do corpo um território livre, com movimentos rítmicos que exaltavam o que ocorria da cintura para baixo. Possivelmente foi daí que surgiu a atração brasileira pela “bunda” (*mbunda*), nome originado da palavra quimbundo (*banto*), o que por si só ilumina as relações entre a erotização das nádegas e a cultura negra. (SIQUEIRA, 2008, p. 50).

Apesar do sofrimento pelo status social ocupado, os negros eram extremamente “alegres, festivos, exuberantes, risonhos e dengosos”, senhores de uma sexualidade sensual integrada à dança, à música e à religião. De acordo com as descrições enaltecidas pelos próprios colonizadores e visitantes europeus, criou-se o mito de que os negros eram extremamente quentes em suas manifestações sexuais, o que foi traduzido no mito de que a sensualidade que se manifesta nos comportamentos sexuais se deve a:

[...] essas raízes negras reforçadas nesse período e fortemente expressas no mito da sexualidade aberta e desinibida dos brasileiros. Esse mito está presente também na divulgação de um tipo de propaganda do país, na publicidade do turismo, que promove, por exemplo, a imagem da mulata: uma mulher sexualmente muito liberada, “quente” e “fogosa”, o resultado da miscigenação de um homem branco com uma mulher negra. (HEILBORN, 2006, p. 49).

Outro fator de divulgação da sexualidade brasileira também se manifestava nas artes e na literatura. Por volta do século XIX, surgiram várias pinturas, fazendo referência, principalmente, aos negros, e despontaram autores, como Gregório de Matos (1636-1696), que fazia alusão às crioulas e mulatas faceiras, bem mais interessantes que as brancas. Nas obras de Machado de Assis (1839-1908), a mulher já ocupava um lugar centrado e recatado, e, para ser respeitada, deveria se cobrir até os pés. Bernardo Guimarães (1825-1884) retrata por meio da obra *A Escrava Isaura*, as relações que se estabeleciam entre senhores e escravos e a submissão a que estes eram submetidos.

Em Júlio Ribeiro (1845-1890), ocorre à representação de questões mais polêmicas, como divórcio, amor e a mulher em outra condição social. Em José de Alencar (1829-1877), retrata-se outro tema polêmico, os desejos sexuais (na obra *Lucíola*), não ligados a sentimentos, mas, sim, aos prazeres. Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro, descreve a sexualidade brasileira como erotizada e permissiva (SIQUEIRA, 2008). Em Jorge Amado, tem-se o retrato fiel dessa ideia sexualizada das mulatas e morenas:

Gabriela tinha pele morena cor de cravo e cheiro de canela cravado no corpo, era muito sorridente e gostava de correr pelas ruas, seu jeito de menina moça instigava não só seu patrão, mas também todos os coronéis, jagunços e trambiqueiros que retratavam a sociedade cacauceira da pequena cidade de Ilhéus. (SIQUEIRA, 2008, p. 60).

Todos esses representantes nacionais, por meio de obras literárias, descreveram como foi formada e estruturada a sexualidade brasileira, baseada no tripé das relações entre colonos, europeus, índios, negros e escravos. Outro fator de grande impacto no comportamento sexual brasileiro, principalmente o comportamento sexual da mulher, foi o aparecimento da pílula anticoncepcional na década de 1960, o que não foi diferente em outros países. Se, antes, a função da mulher estava ligada à reprodução e à satisfação do homem, agora, ela refletia também na forma de sentir prazer. A pílula alterou os padrões naturais de reprodução: a mulher podia escolher se queria ou não ter um filho; além disso, junto a outras transformações, a mulher sai para o mercado de trabalho, “associando independência financeira e social”.

Tais conquistas coadunaram com o movimento feminista, na década de 1970 e trouxe junto com a pílula anticoncepcional, uma nova vertente para a discussão da sexualidade, combatendo veementemente a proibição da Igreja Católica sobre o uso de contraceptivos e reivindicando que os discursos em torno do assunto saíssem do âmbito privado, passassem para a esfera pública e tratassem de alguns assuntos relevantes, como aborto, sexualidade, planejamento familiar, entre outros (SIQUEIRA, 2008). Deste modo, a sexualidade no Brasil contemporâneo é resultado da complicada natureza da vivência social em relação à experiência sexual e tem por base as “estruturas culturais múltiplas e diversificadas, que parecem exercer influências na formação da compreensão e da experiência sexual de diferentes indivíduos” (PARKER, 1999, p. 208).

1.2.3 Gênero: possibilidades e concretudes

As questões filosóficas e históricas relacionadas a gênero não estão longe das demandas que envolvem os conflitos e as discussões sobre a sexualidade e o corpo, até porque

ambos passam por essa esfera como categoria complementar no desenvolvimento multidimensional do ser humano. No entanto, Puleo (2004, p.13) admite que a filosofia de contínuo se “apresentou como um pensamento supostamente sem gênero”, que solicita das ciências sociais a demarcação das identidades masculinas e femininas. Nas teorias sociais, por sua vez, o conceito que se tem de gênero é de que tal categoria se constitui a partir dos atributos “que especificam o que é característico de um e outro sexo e, a partir daí, determinam os direitos, os espaços, as atividades e as condutas próprias de cada sexo”.

Nesta perspectiva, a concepção etimológica da palavra se expressa de forma material no corpo, dando-lhe um formato, em que “o pênis e o saco escrotal definem o gênero masculino, e a vagina/vulva define o gênero feminino”, bem como o papel social destinado a cada sujeito (SEVERO, 2013, p. 61; SCOTT, 1995). Dentro dessa percepção concreta que enquadra homens e mulheres a partir dos papéis sociais que cada sujeito possui, a palavra “gênero” se consolida como fruto de uma cultura *androcêntrica*, em que se fundamenta a “des-historicização e eternização das estruturas da divisão sexual, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher” (BOURDIEU, 2012, p. 24).

Tal percepção é reforçada pela concepção de que o homem se constitui como figura central de toda a formação e constituição humana. Assim, filosoficamente, foi sendo estruturada a desigualdade de gênero, em que as diversas concepções existentes cumpriram bem o seu o papel, o de determinar ou definir o lugar da mulher em um espaço social. A partir dessas analogias, outras instâncias que contribuíram significativamente para desigualar homens e mulheres foram a religião e a mitologia. Uma das evidências mitológicas mais contundentes em relação a essa desqualificação feminina é encontrada em uma das alegorias gregas, intitulada Pandora, segundo a qual esta figura mitológica, ao se sentir curiosa sobre seu próprio sexo, abre a caixa de todos os males e, como consequência, as mulheres se tornam culpadas por terem desencadeado todo o tipo de desgraça ao universo (PULEO, 2004).

Outra narrativa que marca tal distinção, clara e preconceituosa quanto a gênero, localiza-se na memória judaico-cristã que aponta Eva como sendo aquela que colocou o homem e toda a humanidade em adversidade em razão de sua desobediência ao comer o fruto proibido¹³; em decorrência disso, homem e mulher são condenados: a mulher a ter dores de parto, e o homem ao trabalho braçal (PULEO, 2004). Não bastasse ter dores de parto e complementar a ditadura religiosa, Eva é colocada em uma posição de total submissão em relação a Adão, quando, ao final do trecho bíblico, ela recebe a ordem de que “teu desejo será

¹³ Ler capítulo 3 do livro de Gênesis.

para o teu marido, e ele te governará — Gênesis, 3:16, em que prediz o quinhão da mulher” (NYE, 1995, p. 18).

Dessa forma, desde o princípio, tem-se nas religiões e na mitologia, idealizadas pelos homens, “essa vontade de domínio”, em que se coloca a Filosofia e a Teologia a serviço de suas intenções (BEAUVOIR, 1970, p. 16).

Organizando a opressão da mulher, os legisladores têm medo dela. Das virtudes ambivalentes de que ela se revestia retém-se, principalmente, o aspecto nefasto: de sagrada, ela se torna impura. Eva entregue a Adão para ser sua companheira perde o gênero humano; quando querem vingar-se dos homens, os deuses pagãos inventam a mulher e é a primeira dessas criaturas. O Outro é a passividade em face da atividade, a diversidade que quebra a unidade, a matéria oposta à forma, a desordem que resiste à ordem. A mulher é, assim, voltada ao Mal. “Há um princípio bom que criou a ordem, a luz, o homem; e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher”, diz Pitágoras. As leis de Manu definem-na como um ser vil que convém manter escravizado. O Levítico assimila-a aos animais de carga que o patriarca possui. As leis de Sólon não lhe conferem nenhum direito. O código romano coloca-a sob tutela e proclama-lhe a “imbecilidade”. O direito canônico considera-a a “porta do Diabo”. O Corão trata-a com o mais absoluto desprezo. (BEAUVOIR, 1970, p. 101).

Beauvoir (1970, p. 10) acrescenta que essa percepção da mulher como sendo um ser inferior foi pautada em uma cultura patriarcal, em que o homem, em algumas concepções arcaicas, é considerado um ser humano absoluto por pertencer ao universo masculino. Destaca que tal pensamento fica notório nos discursos de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, quando asseguram que:

A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades, diz Aristóteles. “Devemos considerar o caráter das mulheres como sofrendo de certa deficiência natural”. E São Tomás, depois dele, decreta que a mulher é um homem incompleto, um ser “ocasional”. É o que simboliza a história do Gênesis em que Eva aparece como extraída, segundo Bossuet, de um “osso supranumerário” de Adão. (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Isto é, “a humanidade é masculina”, pois o homem existe sem a mulher, mas a mulher não existe sem o homem. A mulher se caracteriza em relação ao homem, e não o contrário; “a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Mas a mulher se aceita enquanto outro porque não se enxerga enquanto “nós” (coletividade); há milhares de mulheres, assim como existem milhares de homens, negros e judeus, que são, portanto, sujeitos de si. A autora afirma que a mulher nunca lutou para se tornar sujeito de si, mesmo que, pela utilização da força, a “ação das mulheres nunca passou de uma agitação simbólica; só ganharam o que os homens concordaram em lhes conceder” (BEAUVOIR, 1970, p. 13).

Tais concepções atravessaram os séculos, e, dentre as diversas civilizações antigas, Esparta e Egito foram as únicas culturas que deram destaque à figura feminina. Em Esparta, a mulher gozava de liberdade em todos os sentidos, inclusive sexual; no Egito, além de ter liberdade, a mulher era considerada complementar ao homem, tendo os mesmos direitos jurídicos. Outro fato relevante que revela a importância feminina na civilização egípcia é o destaque dado à “deusa Nut, que encarna o céu, e Isis, a terra fecundada, esposa do Nilo, Osíris”, que continuam sendo de enorme importância para essa cultura. Contudo, nas palavras de Frazer, os homens são os responsáveis pela criação dos deuses, e, até nisso, decidem se eles são homens ou mulheres. De qualquer maneira, o lugar da fêmea quem decide é o homem (BEAUVOIR, 1970, p. 97). Nas demais civilizações, as mulheres sempre foram relegadas a um status de escravas e subalternas, sendo responsáveis pelas atividades do lar e consideradas uma propriedade privada.

Para Puleo (2004) um olhar crítico sobre os discursos filosóficos em relação a gênero só se tornou possível a partir do movimento feminista em 1970. Empenhadas em desconstruir os conceitos que foram sendo estruturados em relação à mulher por alguns misóginos, as feministas selecionaram vários textos que demonstravam a intensidade dos termos depreciativos que eram utilizados para desqualificá-la. Contudo, se existiam aqueles que consideravam a *misoginia* uma forma de continuar a preservar as desigualdades entre homens e mulheres, havia também os “defensores das damas”, inclusive com o pensamento contrário aos fundamentos instituídos como verdade acerca das mulheres.

Estes consideravam, por exemplo, que a culpa do pecado não era de Eva e, sim, de Adão, pois a ordem de Deus foi dada a ele. Um filósofo renascentista, Agrippa de Netesheim, para combater o conceito de que o “sangue menstrual era mostra do caráter impuro das mulheres, sustentava que possuía poderes mágicos benéficos e era capaz de apagar incêndios”. Contrária às ideias misóginas, Christine de Pizan lutou contra a discriminação por parte de alguns homens e descreveu em seu “memorial de agravos”¹⁴, e em sua produção, *A Cidade das damas*, no século XV, que tais homens deviam prestar mais atenção quando falam do gênero feminino, pois, em sua concepção, não “há ‘a mulher’, mas há ‘mulheres’, umas boas, outras malvadas, umas tontas, outras inteligentes”, recusando a homogeneização do termo feminino (PULEO, 2004, p. 20).

¹⁴ “Filósofa Celia Amorós se refere àqueles escritos anteriores ao século XVII e XVIII, ou seja, anteriores à Ilustração. Tratam-se de textos que se queixam da injustiça que sofrem as mulheres e reivindicam a excelência do sexo feminino.” (PULEO, 2004, p. 19).

No entanto, desde o feminismo ilustrado (primeira onda, nos séculos XIX e XX), houve outros filósofos que lutaram contra a misoginia, dentre eles, Poulain de La Barre e Madame Lambert, que enxergaram a questão da mulher como uma luta social e política e destacavam que é por meio da razão (debates consistentes) que se “combatem os preconceitos”. Esses autores lutaram pela igualdade entre homem e mulher, ensejando mudanças no comportamento masculino e feminino. Outro autor que merece destaque nessa luta contra a misoginia ou sexismo é D’Alembert, filósofo e codiretor da *Encyclopédie*, que se opôs a Rousseau, que propunha um tipo de educação para Emílio, e outro para Sofia. Para D’Alembert, esses tipos de filósofos não “eram sexistas porque não conheciam nenhuma mulher inteligente, mas o eram justamente porque se opunham às reivindicações de igualdade de outros pensadores e pensadoras de sua época” (PULEO, 2004, p. 22).

Vários personagens assumiram uma posição de destaque, ajustando teoria e ação política, contra a opressão feminina e o escravagismo. Por exemplo, há a teórica e dramaturga Olympe de Gouges, que, em 1793, na Revolução Francesa, foi morta à guilhotina ao defender as mulheres e os escravos nas colônias francesas do Caribe. Olympe escreveu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, idealizada após a célebre *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Dentre as 17 resoluções nessa declaração estavam, admirável e sucintamente proclamadas, as condições para a igualdade das mulheres: por exemplo, tem-se, na primeira resolução, que “Qualquer distribuição dos bens sociais deve depender da ‘utilidade comum’ (Resolução 1) onde ‘comum’ significa incluir as mulheres. Aqui Gouges referia-se às teorias utilitaristas que seriam tão importantes no movimento de reforma inglês”. Para Gouges, as mulheres deveriam ter todos os direitos e obrigações concedidos aos homens, inclusive os de “propriedade e liberdade de fala”. Argumentava que, se a mulher podia “subir ao cadafalso, poderia subir à tribuna. Enfim, apelava para o ardor das mulheres em reivindicar as novas liberdades democráticas” (PULEO, 2004; NYE, 1995, p. 23).

Outras mulheres que tiveram o mesmo destino de Gouges, também mortas em guilhotinas por defenderem os ideais feministas, foram a girondina Madame Roland e a rainha Maria Antonieta, que, após suas mortes, foram criticadas pelo jornalista do *Le Moniteur Universal*, que destaca em seu artigo:

[...] um mesmo erro as conduziu ao cadafalso: ter esquecido as virtudes do seu sexo. Explica ele que Maria Antonieta foi uma “mãe má e esposa licenciosa”; Olimpe de Gouges deixou-se levar pela imaginação e madame Roland quis elevar-se acima da natureza em seu desejo de acumular conhecimentos. (PULEO, 2004, p. 23).

Tal jornalista enaltece a ideia do castigo colocado para as duas mulheres e declara ser esta uma maneira de demonstrar para as demais qual é o seu lugar social, para que “não se

afastassem do papel correspondente a seu sexo” (PULEO, 2004, p. 23). Após a Revolução Francesa, surge outra figura importante nos debates em relação à questão feminina, Stael-Holstein, baronesa e escritora francesa: figura importante, mas contrária às ideias das feministas, pois ela compartilhava da mesma percepção de Rousseau em relação à mulher, destacando que “a natureza das mulheres determina seu destino e elas não devem ir contra ele. Elas devem sua impotência ‘ao caminho que a natureza lhes traçou’” (NYE, 1995, p. 21).

Dentro da mesma concepção, Auguste Comte não aceitava que a mulher fosse considerada em pé de igualdade em relação ao homem e argumentava, por exemplo, que “os cérebros das mulheres eram menores que os dos homens e que, portanto, as mulheres deviam ser subordinadas” a estes e às suas necessidades. O autor foi seguido pelo filósofo e utilitarista James Mill, pai de John Stuart Mill, que admitia que “os interesses das mulheres seriam mais bem protegidos pelos homens” (NYE, 1995, p. 22; CONNELL; PEARSE, 2015, p. 124).

Várias têm sido as tentativas de suplantar os ideais de que o homem é quem pode tudo e a exaltação masculina em detrimento do servilismo feminino. Dentre as várias personalidades que se incumbiram de deixar claro sua indignação contra os preceitos construídos pelo machismo está Simone de Beauvoir, que, em sua obra, *O Segundo Sexo*, rejeita, em 1949, a definição de “a mulher” com um único destino, o de ser esposa e mãe. “E reivindica a saída das mulheres do fechado âmbito doméstico para o mundo da criação cultural, da racionalidade, da política” (PULEO, 2004, p. 26; CONNELL; PEARSE, 2015, p. 132).

A partir da posição assumida por Beauvoir, no século XX, as feministas ocidentais adotam essa autora pelo fato de ela defender os direitos das mulheres e por entender que, por mais que a liberdade fosse considerada como direito de todos, ela não era plena para a mulher. Para Puleo (2004), é difícil fazer um resgate filosófico sobre gênero, uma vez que se tem escrito apenas a história masculina, de imperadores e reis, e pouco se escreveu sobre mulheres, de forma que, quando há esse tipo de história, as mulheres são retratadas em um grau de inferioridade bem significativa: prova disso são as narrativas sobre Cleópatra, representada por todos como fria e malvada.

Todavia, historicamente, a questão de gênero começou a ser estruturada nos Estados Unidos, na França e na Europa Ocidental, a partir dos ideais de igualdade e liberdade inspirados nas “revoluções burguesas do século XIX”, em que as mulheres, diante de um quadro ainda precário, mas favorável aos seus anseios, em função das rápidas mudanças da “Europa feudal em uma economia industrial”, ficaram mais próximas de “um corpo de doutrina sistemático e coerente, a partir do qual argumentar em favor dos direitos das

mulheres” se tornou uma oportunidade de tirar as mulheres do seu referido casulo e trazê-las para o debate. Nesse contexto de enfrentamentos, inicia-se o movimento feminista, que traz à tona algumas reivindicações relacionadas à igualdade social e de gênero (NYE, 1995, p. 18).

Nesse primeiro momento, esse movimento, conhecido como *primeira onda* do movimento feminista, tinha como base o voto, “os direitos de propriedade, reforma do casamento e a liberdade sexual” (NYE, 1995, p. 19), e, segundo Matos (2010), também atingiu o Brasil com as mesmas forças, inserindo a mulher em um campo de disputa política por seus direitos, principalmente o direito ao voto, que daria a ela condições de igualdade nas instâncias legais (isto é, votar legislações). Essa primeira fase foi organizada em ambos os contextos por mulheres que tinham uma condição financeira melhor. No Brasil, inclusive, havia várias filhas de “políticos ou intelectuais da sociedade brasileira que tiveram a chance de estudar em outros países” e voltaram com esses ideais (MATOS, 2010, p. 68). Por ser esse um movimento em que certos líderes (especificamente, as feministas liberais) partilhavam de alguns contextos burgueses e estavam dentro de uma condição socioeconômica favorável, não houve grandes resistências a ele, de forma que permaneceu, segundo alguns autores, como um movimento bem comportado.

Nesse *primeiro movimento*, destaca-se como figura central Condorcet, filósofo e revolucionário francês que exigia o voto feminino como forma de participação e emancipação da mulher. Mary Wollstonecraft, escritora inglesa, que escreve *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792), entra no debate para refutar o ensino proposto para as mulheres (Sofia de Rousseau), indicando que as mulheres deveriam ser educadas como os homens para serem cidadãs e que deveriam ser estimuladas a “ler filosofia, lógica e matemática” e encorajadas a praticar atividades físicas — principalmente a ginástica — e a rejeitar qualquer debilidade. Nessa fase, mesmo diante de algumas dificuldades, as revoluções americanas e francesas garantiam algumas reformas que deram “às mulheres algum direito à propriedade e ao divórcio e, sobretudo nos Estados Unidos, algum direito à educação superior” (NYE, 1995, p. 55).

Ainda em meio às disputas e às reformas democráticas da Inglaterra (século XIX), nasce a chamada *segunda onda* do movimento feminista, extensão da primeira onda, que, contrária às concepções de Rousseau (inspirado nas percepções misóginas de filósofos como Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche), estimulava a participação da mulher na vida social e política. Esse segundo movimento, além de buscar o direito ao voto, queria também o acesso das mulheres à educação e a igualdade de direitos civis. Além disso, tinha, em sua principal defesa, Mill e Taylor, que, pautados em argumentos de que, para se ter uma

sociedade mais justa, os “interesses de todos os homens fossem considerados e, ao mesmo tempo, os direitos individuais de cada homem fossem protegidos, descobriram a justificativa para uma correspondente revolução feminista”. Os referidos autores incitavam o voto feminino como dispositivo pelo qual outras reformas poderiam ser alcançadas, alegações que mudariam os rumos posteriores *do feminismo liberal* (NYE, 1995, p. 27).

Nesse segundo movimento, o reforço quanto à luta feminista veio com o socialismo, também no século XIX, por meio da Revolução Russa, de forma que, com base nos ideais marxistas, as feministas — trabalhadoras — lutavam para conseguir alguns direitos¹⁵. Flora Tristan e Emma Goldman eram as principais representantes dessa categoria feminista e não se consideravam “mulheres oprimidas, mas como parte dos pobres oprimidos, e seus aliados não eram conferencistas reformadoras em favor do voto, mas as mulheres e os homens que eram seus companheiros de trabalho e companheiros de sofrimento” (NYE, 1995, p. 53). August Bebel também foi uma figura importante nesse contexto e conseguiu uma maior participação da mulher¹⁶ dentro dos movimentos políticos a partir de 1900, mesmo com restrições.

Havia elementos na teoria marxista que pareciam ser promissores aos ideais feministas, principalmente no que tange ao sexismo, que tinha em Engels seu principal locutor. Engels defendia que “as mulheres fossem tratadas como seres humanos, não como objetos ou ‘instrumentos de produção’” (NYE, 1995, p. 57), e afirmava que o sexismo não era algo universal. Argumentava, em seus discursos, que a situação de derrota e de desvalorização da mulher é fruto da propriedade privada que deu ao homem todos os direitos sobre as coisas e a mulher.

As feministas marxistas, Alexandra Kollontai, na Rússia, Clara Zetkin, na Alemanha, e Emma Godman, juntaram-se a Engels e a Bebel no combate ao sexismo, e propunham mais liberdade para as mulheres, inclusive quanto à escolha marital. Para Kollontai, não existia uma “questão da mulher, apenas, e que o apoio das mulheres trabalhadoras ao socialismo seria o único caminho para a igualdade real” (NYE, 1995, p. 68; CONNELL; PEARSE, 2015, p. 126). Somente na década de 1970 é que os marxistas e as feministas socialistas voltam ao debate sobre as condições femininas, tendo como referência o trabalho doméstico, que, para Marx, era considerado improdutivo, pois não tinha valor.

¹⁵ Tais como licença maternidade com remuneração, acesso à assistência infantil e a socialização do trabalho doméstico, além das discussões que avançaram em relação à homossexualidade e ao aborto (NYE, 1995, p. 68).

¹⁶ As mulheres podiam participar de encontros mistos (homens/mulheres) e, mesmo filiando-se aos partidos, não tinham muito espaço para discursos — participação que pareceu um pouco sem propósito, já que não podiam votar e nem serem votadas (NYE, 1995).

Nesse trabalho, Marx afirma que a mulher “produz valores-de-uso para consumo imediato, e não valor; ela não vende seu trabalho a um capitalista; ela não produz uma mercadoria que será trocada” (NYE, 1995, p. 76). Dessa forma, descobre-se que a teoria marxista não abarcava a dimensionalidade a que foram sujeitas as mulheres; assim, ela oferecia subsídios em uma área, mas não contemplava todas as representações que foram sendo estruturadas pela sociedade machista e patriarcal. Por não conseguir explicar o sexismo, o marxismo se tornou incapaz de apresentar um programa adequado para a libertação da mulher.

Em meio aos desapontamentos que vieram com o socialismo, com as estruturas fascistas, e a com a Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, surge, no século XX, Simone de Beauvoir, estimulada por Sartre e inserida em uma concepção existencialista para “explicar o que era ser uma mulher”, quando começou a trabalhar em *O Segundo Sexo*, um abrangente exame da situação das mulheres (NEY, 1995, p. 96). Nos anos que seguiram o pós-guerra, houve um fortalecimento da posição da mulher, e a batalha jurídica foi vencida. As mulheres tinham direito ao voto e eram consideradas iguais no casamento. Muitas mulheres foram recrutadas para o serviço militar e eram capazes de se sobressair nas fábricas, tanto quanto os homens.

Com a industrialização, também não recuaram: assumiam posições inferiores, mas eram capazes de se cuidarem sozinhas. Foi dentro dessa perspectiva que as feministas começaram a olhar o existencialismo de Beauvoir como uma forma de luta contra a opressão, que não foi superada no socialismo, nem na sociedade capitalista (NYE, 1995). No Brasil, especificamente, a **segunda onda** incidiu com o regime político militar em 1970 e convergiu com um processo, tanto de desilusão e frustração de “cidadania no país, quanto de um reforço na opressão patriarcal, e teve uma conotação de resistência à ditadura militar e, por outro lado, em uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer” (MATOS, 2010, p. 68). Surge, em 1969, o primeiro “grande avanço teórico do novo feminismo” com Heleieth Saffioti (marxista feminista), que, na obra *A mulher e a sociedade de classe*, questiona a “estratificação social e a subordinação da mulher e o controle da igreja” (CONNELL; PEARSE, 2015).

Concomitantemente com a segunda onda, surge, no século XX, a **terceira onda**, ou onda sessentista do movimento feminista, que teve como principal representante Betty Friedan, com a obra *La Mística de la feminidad*, em 1963. Friedan debatia “a crise de identidade feminina”, considerando a idealização da imagem da mulher como dona de casa perfeita, mãe e esposa. No Brasil, essa luta se destaca por uma maior participação da mulher

no processo de institucionalização e na discussão das diferenças intragênero (ou seja: entre as próprias mulheres) (MATOS, 2010, p. 69), e entonando de forma diferenciada os discursos até, então, pautados, apenas, na diferença binária entre sexos. Entre 1960 e 2000, em meio a lutas acirradas, muitas foram as conquistas em relação às questões de gênero, o que está apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Conquistas em relação às questões de gênero na terceira onda

Datas	Conquistas/ações
1970-1975	Surgem os primeiros teóricos sobre a libertação Gay, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Na França, surge Christine Delphy, que fala sobre o trabalho doméstico, bem como os principais beneficiados por ele, os homens e o capitalismo. 1972 — Instituição do Grupo Gay <i>SOMOS</i> no Brasil, que luta contra a discriminação e pelo direito à liberdade de expressão. 1975 — Ano Internacional das Mulheres, instituído pela Organização das Nações Unidas, que, de olho nos movimentos feministas, declarou-o como sendo um ano especial.
1982-1987	Carol Gilligan atraiu a atenção de todos por meio da sua obra <i>Uma voz diferente</i> , em que discute as teóricas categóricas de gênero, dentro de uma perspectiva psicanalista. 1987 — Instalação da primeira delegacia especializada a favor da mulher no Brasil.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas obras: Connell e Pearse (2015, p. 134-138); Fry e MacRae (1985, p. 24).

Enfim, todas essas ações serviram de estímulo para outras feministas que tentavam sair das “garras” do patriarcado, inclusive o Estado (enquanto “instituição generificada”), e desenvolviam outros ramos teóricos. Dentre os centros de pesquisa sobre gênero, destaca-se Likestillingssenteret (Centro de estudos de políticas de gênero) norueguês. Ocorre um avanço nas pesquisas feministas, entre 1970 e 1980, nas universidades do Norte, e a “história feminista se tornou um amplo empreendimento, fomentado pela necessidade de corrigir os fortes vieses da história patriarcal; a categoria de gênero passou a ser reconhecida como importante para a análise histórica” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 139).

Entre 1990 e 2000, os estudos sobre a mulher se ampliaram dentro das universidades, com uma concepção voltada para as questões de gênero, produzindo debates sobre os assuntos: “lésbicas, gays, e transgêneros”. Grande parte das teorias vigentes, consideradas “abstratas, contemplativas e analíticas”, passa a ser questionadas, dentro de uma nova perspectiva de gênero. Para Scott (1995), as fragilidades encontradas nas discussões consideradas “abstratas, contemplativas e analíticas” sobre gênero aconteceram porque as feministas, na ânsia de tentar construir uma teoria de gênero considerando as diferenças estabelecidas pelo sexo, insistiram mais em descrever do que em teorizar. Dentro da terceira onda, as minorias sexuais, dentre elas, os homossexuais e as lésbicas, aderem ao debate para reivindicar sua posição, enquanto humano, dentro do contexto social.

A partir desses questionamentos e de uma discussão ampla sobre gênero e identidade, nasce a **quarta onda** do movimento feminista, pautada por diversos movimentos sociais e

políticos que discutem uma nova perspectiva sobre a posição do sujeito – não o macho ou a fêmea, mas o sujeito histórico e social. Esse novo momento teve como exemplo a manifestação pública da Marcha Mundial das Mulheres (MMA), por meio das feministas do Canadá, chamada de “pão e rosas” em 1999, contra a pobreza e a violência. A quarta onda, dentro das lutas feministas, busca pelos “direitos humanos e reforça o princípio da não-discriminação com base na raça, etnia, nacionalidade ou religião” em diversos países, dentre eles, o Brasil (MATOS, 2010, p. 87).

Nesse contexto, e na busca por uma “proposta de uma teoria crítico emancipatória feminista e de gênero”, aqui se insere também a questão da homossexualidade, masculina e feminina, forma-se o movimento pela libertação das mulheres, chamado *Queer*, que toma por base os discursos filosóficos de Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Os referidos autores trabalham com outras temáticas, que não o gênero, mas Foucault, por exemplo, põe em xeque a questão da micropolítica e da regulação dos corpos por meio do discurso. Em Derrida, isso se dá por meio da questão da linguagem como elemento estruturante dos discursos instáveis na construção das identidades e suas categorias, o que teve como principal representante a filósofa Judith Butler (1990), em *Problemas de gênero*, que questiona os fundamentos fixos das teorias feministas em relação a gênero (CONNELL; PEARSE, 2015) e vai ao encontro da concepção de Joan Scott. Esta, por sua vez, aponta que o estudo sobre gênero deve ser analisado em relação aos diversos contextos sociais (político, econômico, cultural, histórico, entre outros), para que alcance um significado que abarque as especificidades ligadas à identidade, com a qual o sujeito masculino ou feminino se identifica (SCOTT, 1995, p. 86).

Enfim, as discussões sobre o tema estão longe de serem encerradas, pois, a cada momento, novas concepções são divulgadas, baseadas no discurso, no poder, no Estado, nas relações familiares, na política, entre outros, dando outro viés à teoria de gênero. No entanto, o que não se pode perder de vista é que essa relação não pode ser pautada apenas em uma, ou outra abordagem; deve experimentar o que há de melhor em todas e evitar as que não ressignifiquem o conceito. Por isso, é preciso desconstruir e desestruturar qualquer categoria que implique subserviência de outra, bem como é necessário colocar homens, mulheres, gays, lésbicas e outras identidades em pé de igualdade no que tange ao seu corpo, à sua sexualidade e à sua expressão enquanto ser humano. O que não se admite mais é que as diferenças biológicas entre homens e mulheres continuem sendo o principal foco para explicar a desigualdade social, pois os sujeitos:

[...] masculino e feminino podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres e etc). O que importa aqui é considerar que — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (LOURO, 2014, p. 31).

Nesse campo, como afirma Butler (2014), nada deve ser estável ou instituído em momentos determinados, “seja no nascimento, na adolescência, ou na vida adulta”, pois a identidade sexual e a identidade de gênero estão sempre em formação; elas são mutáveis e, portanto, potencialmente transformadas. Dessa forma, as sexualidades, os corpos e os gêneros vão se estruturando pelo e no momento em que o próprio ser humano se descobre enquanto sujeito em formação, sendo legítima qualquer manifestação, desde que esta não implique a diminuição ou a superioridade de nenhuma categoria em relação a outra.

1.3 Políticas públicas e educacionais sobre corpo, sexualidade e gênero no Brasil

O termo “política”, em seu significado “clássico e moderno”, segundo Bobbio (1998, p. 954), tem sua origem em *pólis* (*politikós*), e está relacionado a tudo que se refere à cidade e, portanto, ao “que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social e [...] arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas”. O autor destaca que a política está intrinsecamente ligada à palavra, ao Estado e ao poder, e que sua etimologia, arraigada à concepção de cidades-estados grega, reporta a tudo o que o Estado, na pessoa dos seus representantes, pode fazer em termos de ações para resolver as problemáticas ligadas às questões políticas e sociais.

Sem perder sua especificidade, mas limitando-se a considerar o que o termo representa de forma ínfima, a política retrata a dimensão social e humana do sujeito que dela participa. Dessa forma, enquanto diversas atividades “têm objetivos limitados ou parciais, a política tem por objeto a vida social considerada em sua totalidade” (CAMPOS, 2014, p. 15). Dentro de uma compreensão filosófica, Arendt (2012, p. 21-22) concebe a política como algo voltado para a “pluralidade, a convivência entre os diferentes, a diversidade, as garantias e a concessão”. É instituída para uma auto-organização humana; ou seja, envolto em um caos absoluto, o humano se organiza para não perder de vista sua especificidade, que é “a humanidade”, e, por isso, aparelha-se politicamente para conviver com as diferenças e a pluralidade. Mesmo com suas particularidades e intencionalidades, a política é produzida de forma definida e proposital por parte de quem a formula. Uma política, portanto, “é um curso de ação ou (inação) conscientemente escolhido e orientado para um determinado fim” (KING, 1975 apud MONTEIRO, 1982, p. 8).

Arendt (2012, p. 46) acrescenta que a tarefa e o objetivo da política estão ligados à “garantia de vida no sentido mais amplo”. Dessa forma, o termo “política” abarca diversas compreensões e contempla desde a organização social, termo cunhado entre os gregos para caracterizar a organização e a estruturação da sociedade civil, até as ações que impliquem a participação de um governo ou de um grupo social para se atingirem determinados fins que atendam à coletividade. A partir desses pressupostos, têm-se as principais políticas públicas, dentre elas, a educacional, que consiste em normatizar, estruturar e defender o direito à cidadania e a participação social nas decisões que impliquem uma organização social que busque, nas diferenças e na singularidade dos homens, seu principal aliado a favor da diversidade e do direito ao exercício consciente dessa cidadania.

No entanto, a política pública¹⁷, como área do conhecimento, surge nos Estados Unidos para explicar o papel do Estado — de forma específica, a ação do governo em determinados assuntos a partir da “guerra fria e como produto da valorização da tecnocracia” (SOUZA, 2006) e estão ligadas às questões/ações, atividades, que implicam em resultados para determinados grupos sociais ou para a coletividade. Essa análise não prescinde do entendimento de que essas políticas estão ligadas ao contexto social, cultural, político e econômico de um determinado grupo e que são instituídas a partir das representações sociais próprias de cada comunidade. Dessa forma, o conceito de políticas públicas:

[...] implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente [...]. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 2004, p. 5-6).

Nesse contexto, as políticas públicas têm seu *locus* nas ações governamentais, que buscam solucionar ou minimizar determinados problemas, considerando as representações de um determinado grupo em torno dessas ações. Também podem ser consideradas como um “campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo colocar o governo em ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26), ou como um “conjunto de decisões que tem como objeto, na maior parte das vezes um problema de alocação de bens e de recursos”. Esses bens e recursos são utilizados pelo governo para dar lugar às políticas públicas em todos os setores e devem atender aos objetivos coletivos de acordo com as demandas sociais. Dessa

¹⁷ “Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas [...] e Dye (1984) sintetiza a definição como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”” (SOUZA, 2006, p. 24).

forma, as políticas educacionais entram na discussão como uma política social e se referem a um conjunto de medidas, ações e diretrizes, que fundamentam o desenvolvimento da educação como um todo, oferecida como direito a todas as pessoas, em espaços que promovam a cidadania, a participação, o desenvolvimento integral e impulsionem o futuro de cada indivíduo participante (HEMERT et al., 2014, p. 239).

Dessa forma, a escola e a sala de aula se consolidam como um *campo*, onde se materializam os significados sobre a política e o projeto que cada grupo social busca para si em termos educacionais e tenta pôr em ação.

[...] O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política — a uma *policy* — entendida aqui como um programa de ação [...] entendida como uma articulação global da sociedade como sendo seu projeto e que se realiza por meio do Estado, que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como “o Estado em ação”. (AZEVEDO, 2004, p. 59-60).

Esse projeto de sociedade nasce das forças sociais por meio das articulações políticas entre os setores e grupos organizados com o Estado e acaba influenciando nos rumos, nas ações e nos programas de um determinado governo. As políticas, nesse caso do setor educacional, nascem a partir de uma demanda que passa a ser amplamente discutida pela sociedade, determinando a ação do Estado (AZEVEDO, 2004). Ao tratar de política como sendo algo ligado à estruturação e à manutenção da vida em sociedade, a partir das quais têm-se as políticas públicas (dentre elas, as educacionais, que justificam a intervenção do Estado para organizar a participação do sujeito de forma objetiva com direitos e garantias), não há como negar a necessidade de políticas que garantam ao tema “corpo, sexualidade e gênero” um *locus* de discussão que considere a diversidade e a natureza humana fora do comportamento binário, com base, apenas, em uma concepção voltada para o homem/mulher, heterossexual, branco, fruto de uma cultura que nega a heterogeneidade e a diversidade brasileira, pois, quando se fala em diversidade, nestas áreas, há que se considerar:

[...] as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, por exemplo. Significa, também, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. (CARRARA, 2009, p. 23).

Dessa forma, é preciso pensar em uma política pública que seja traduzida em “programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”

(POLON, 2010, p. 21), a partir das singularidades encontradas dentro do contexto educacional e dos grupos sociais que convivem dentro desse espaço, ou fora deles. As políticas públicas que se caracterizam como um “conjunto de ações que visam à resolução de problemas de interesse público” (SANTOS, 2010, p. 62), ou “Estado em ação” (AZEVEDO, 2004, p. 60), e as políticas educacionais que se distinguem por “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010) não podem deixar de incluir debates quanto a corpo, sexualidade e gênero e atuações individuais e/ou coletivas que minimizem as diferenças sociais, uma vez que esse é um assunto que permeia a vida em sociedade e faz parte do cotidiano das pessoas, gerando, muitas vezes, divergências relacionadas a diversos pontos de vista político-ideológicos.

Em vista disso, em meio às várias discussões em torno da sexualidade humana voltadas para a orientação sexual, e dentro de uma perspectiva das políticas públicas e educacionais, Vianna e Unbehaum (2004) destacam que, no Brasil, especificamente, há documentos distintos para a análise do assunto, a saber: a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2001 — Lei nº 10.172). Acrescenta-se aqui o novo Plano Nacional de Educação — Lei nº 13.005/2014.

Dessa forma, mesmo trazendo uma discussão pouco densa quanto a corpo, sexualidade e gênero, a Constituição de 1988 apresenta, em sua composição, uma preocupação clara quanto ao processo de estruturação social, cultural e política da discriminação. Para isso, dispõe, em seu Título I (Dos Princípios Fundamentais), sobre a garantia, no inciso III, do cuidado com “**a dignidade da pessoa humana**; e como dever do Estado, inciso IV — promover o bem de todos, **sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade** e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2012, grifo no original). Destacadamente, essa inclusão de assuntos relacionados à dignidade humana e ao evitamento de preconceito sobre as questões relacionadas ao sexo (mesmo que sexo, dentro desse contexto, esteja se referindo às concepções binárias de homem/mulher) traz para o âmbito público e político uma nova perspectiva para a discussão, principalmente, das questões relacionadas a gênero.

Como gênero inclui uma analogia entre corpo e sexualidade, uma vez que esses são elementos equivalentes no desenvolvimento multidimensional do ser humano, a Constituição de 1988 proporciona um avanço nas discussões em torno da composição dos sujeitos e das relações que estes estabelecem em função de seus “corpos, gêneros e sexos”. Além disso, passa a figurar no cenário educacional e nas políticas públicas do Brasil como uma ação propulsora, alargando as possibilidades de reconstrução de um modelo educacional para a

heterogeneidade voltada para a liberdade e rompendo com a repressão e o preconceito. Igualmente, sem desconsiderar o que foi construído histórica e socialmente pelo homem, em termos conceituais e filosóficos, com relação às ações de educação sexual e às terminologias relacionadas a corpo, sexualidade e gênero, no campo das políticas, com destaque para as educacionais, essa matéria ganha força no Brasil, mesmo que de forma implícita e minimilista, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Com sua aprovação em dezembro de 1996, essa lei se consolida como norteadora no processo de organização de uma nova realidade social, sobretudo a educacional, voltada para a construção e para o exercício da cidadania.

Nomeadamente, isso se evidencia no Capítulo II (sobre a Educação Básica), em seu artigo 26, parágrafo 9º, onde as questões voltadas para corpo, sexualidade e gênero podem ser subentendidas como parte integrante dos discursos em torno da construção dessa falada cidadania, na parte em que se afirma que “os conteúdos relativos aos direitos humanos deverão ser incluídos como temas transversais nos currículos escolares”. Ou seja, nesse sentido, como os conteúdos relativos *aos direitos humanos implicam também respeito e dignidade humana, direito à vida, inclusão social e cidadania*, entre outros, pressupõe-se que, sem desconsiderar as especificidades da LDB (Lei nº 9.394/96), esse assunto esteja evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a partir da citação realizada no artigo 2º, em que se afirma que:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, **de sexo**, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, art. 2º).

A questão relacionada à discriminação sexual na própria Declaração faz alusão ao binarismo homem/mulher, com base na anatomia e fisiologia humana. No entanto, isso representa mais um avanço nos discursos quanto à abordagem do assunto, pois a questão sobre corpo, sexualidade e gênero implica uma construção social e cultural e a desmitificação da noção de sexo em termos de órgãos genitais, transportando-o para um universo em que se observam os “comportamentos, atitudes ou traços inscritos nos corpos sexuados” (MEYER, 2013, p. 17).

Observa-se um elo entre o que está implícito na LDB nº 9.394/96 e a Declaração dos Direitos Humanos, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases destaca como parâmetro os

conteúdos relacionados aos direitos humanos como sendo aqueles que vão nortear o trabalho com esse assunto nos temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural), explícitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente, no módulo sobre orientação sexual, divulgado em 1997. Então, se o objetivo da Declaração é evitar quaisquer tipos de discriminação ou exclusão, a ponto de acrescentar que qualquer ser humano pode utilizá-la para defender seus direitos, cabe aos diversos segmentos, dentre eles, a escola, cumprir sua função social, que “volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local” (HENRIQUES et al., 2007, p. 15).

Dessa maneira, mesmo que a LDB nº 9.394/96, devido à sua especificidade, por ser uma lei, não aborde as questões relacionadas a corpo, sexualidade e gênero, ou melhor, mesmo que não destaque essas questões em nenhum artigo de forma explícita, ela aponta o caminho e oferece subsídio à sociedade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que entram em vigor em 1997, após um ano de vigência da nova LDB nº 9.394/96 e se confirma de forma material como uma ação que visa ao bem-estar social e como política educacional, que tem como tema transversal uma educação sexual com princípios e objetivos específicos quanto à orientação sexual, que se configuram em:

a) **respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;** b) compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; c) conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; **d) reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;** e) identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; [...] l) desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (PCNs, 1997, p. 91, grifo nosso).

Analisa-se que, no primeiro e no quarto objetivo, há uma tendência quanto ao tratamento da sexualidade e do gênero, tornando clara a intencionalidade da ação educativa, quanto à temática. Portanto, o documento, ao transcrever sobre o “respeito e reconhecimento” quanto às concepções sobre sexualidade e “características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino” (PCNs, 1997, p. 91), retrata que os dois assuntos devem ser abordados de forma a observar certos cuidados quanto à discriminação e à posição social dos sujeitos dentro de um grupo social. Acrescenta, ainda, que a sexualidade está inscrita no espaço escolar por meio das relações estabelecidas entre alunos e professores que ali atuam e não é registrada apenas em “portas de banheiros, muros e paredes”, mas nas relações que se

estabelecem entre os próprios alunos e entre alunos e professores, por meio da convivência social.

Quanto ao corpo, o mesmo documento acrescenta que muitas escolas trabalham essa temática ainda dentro de uma perspectiva de conteúdos formais que incluem, por exemplo, o “Aparelho Reprodutivo” no currículo de Ciências Naturais, e o fazem em uma dimensão reprodutiva com elementos ligados à anatomia e à fisiologia do corpo humano, o que não satisfaz a ansiedade e curiosidade dos alunos, pois evidencia, apenas, os aspectos biológicos do corpo e não inclui as “dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo”.

Sobre a importância que se deve dar ao corpo como lugar sexuado e como local de diversas explorações infantis, bem como a tentativa, por parte de adolescentes e jovens, em saber como se dá o “relacionamento sexual, como ele ocorre, e como ocorrem as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez, parto e o aborto”, o bloco de conteúdo o coloca como assunto a ser trabalhado como “Corpo: matriz da sexualidade”. Contudo, alguns programas que abordam essas temáticas incluem na pauta poucos assuntos que divergem das questões relacionadas à reprodução e contracepção, como “pornografia, prostituição, abuso sexual, desejo sexual e masturbação”, o que indica que a educação sexual no Brasil continua voltada muito mais para as questões de procriação do que para a diversidade sexual (PCNs, 1997, p. 95-96).

Em relação a gênero, o conjunto de conteúdos que aborda as questões relacionadas ao tema apresenta a “Relação de gênero” a partir das “representações sociais e culturais”, instituídas pelas diferenças biológicas dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito “ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social”. Apesar de focar nos aspectos biológicos nesse contexto, em que se colocam também os aspectos sociais na construção dos conceitos de masculino e feminino, o documento tenta ampliar o debate quanto ao processo de discriminação e quanto à “grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade”, mas também não traz nada novo quanto a outros fatores.

O documento persiste na ideia de não observar as questões implícitas nessas relações, excluindo um tema tão particular e atual, que é a homoafetividade. O próprio documento enfatiza que o objetivo das discussões em relação a gênero é “combater as relações autoritárias e questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, mas coloca de forma bem ambígua as questões relacionadas à manifestação de comportamentos relacionados à “sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas”, o que, para o

documento, é um tipo de estereótipo de gênero (PCNs, 1997, p. 99). Ou seja, mesmo sendo norteador das discussões e dos debates sobre orientação sexual para ampliar as ações educativas formais sobre corpo, sexualidade e gênero, esse documento não traduz com fidelidade a finalidade essencial da educação sexual, que segundo Werebe (1998), seria a de ensinar as crianças, adolescentes e jovens a:

[...] a viver a sexualidade de maneira positiva, com prazer e satisfação, integrando-a harmoniosamente na personalidade, a desenvolver comportamentos afetivos e sexuais responsáveis (respeitando a si mesmo e aos outros), saberão adotar as atitudes e condutas aquedadas com relação a fecundidade, a proteção contra gravidez indesejadas e contra moléstias sexualmente transmissíveis e **acrescenta-se a uma relação de gênero voltada para a diversidade no campo afetivo.** (WEREBE, 1998, p. 171, grifo nosso).

Dessa forma, para que essa educação sexual seja efetivamente, pelo menos um pouco, mais ampla, Altmann (2000, p. 580) acrescenta que:

A fim de atingir os objetivos propostos pelos PCNs, o tema transversal da orientação sexual deve impregnar toda a área educativa do ensino fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. O trabalho de orientação sexual deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como **extraprogramação**, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Organizados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”. (ALTMANN, 2000 p. 580, grifo nosso).

Logo, por ser um documento que aponta diretrizes para o campo da educação, ou seja, — o indivíduo deve ser orientado, para isto ou aquilo —, é preciso ter em mente que a educação é um campo de “divergências e lutas de classes” (SAVIANI, 2008, p. 64). Nesse contexto, uma visão não reprodutivista de aspectos conceituais deve ser evitada. Da mesma maneira, deve-se ressaltar se determinadas (im)posições não serão colocadas como barreiras para que a educação sexual, de gênero e do trato em relação ao corpo atinja seus objetivos, como o de garantir o direito à cidadania. Cidadania esta que está envolta de representações sociais quando o assunto se refere a comportamentos não aceitos socialmente, como, por exemplo, a homossexualidade.

Contudo, ainda que tais documentos (Constituição de 1988, LDB 9.394/96 e PCNs, de 1997) promovam um redirecionamento, e mesmo que isso não seja o mais adequado do ponto de vista pedagógico para uma educação emancipadora no campo da sexualidade, corpo e de gênero, Henriques et al. (2007, p. 11) aponta que, de maneiras diferentes e frequentemente enviesadas, a escola tem sido um espaço “de normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades”.

Sugere que a escola não tem abarcado a diversidade existente no campo da sexualidade e que a inserção de temáticas divergentes ao que é normalmente aceito (opressão, negação da sexualidade, dos direitos das minorias, raça/gênero, cor, dentre outros) inicia-se com intensidade, somente, a partir de 1980 (movimento feminista, pelo não sexismo, diversidade sexual), nas universidades, em programas de pós-graduação por meio de grupos de pesquisas sobre gênero, gays e lésbicas, e, na escola, nas disciplinas de Ciências e, ocasionalmente, em Educação Moral e Cívica¹⁸, em que se trabalhavam os velhos assuntos voltados para doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), gravidez precoce e prevenção quanto a AIDS. Uma educação sexual obsoleta, voltada para a preservação da família e a heteronormatividade (MEYER, 2013).

Mesmo com os mínimos avanços nas discussões no campo da diversidade sexual, tais ponderações não foram suficientes para incorporar, nas políticas educacionais, a explicitação de determinados assuntos relacionados à temática em questão, principalmente quanto à identidade de gênero. Os PCNs de 1997 começam a levar para a Educação Básica assuntos concernentes a corpo, sexualidade e gênero, mas discutem aspectos básicos, como “Corpo Humano” e “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis”, que, segundo Nunes (2005), não contemplam a inquietação dos jovens quanto à temática, pois esse documento traz em seu bojo uma discussão pouco aprofundada em relação ao assunto e um discurso voltado para a saúde.

Contudo, é dentro desse contexto de medidas protetivas e de prevenção para um corpo sadio, principalmente, em relação a AIDS, que se proliferava e vinha à tona um assunto até então camuflado, o sexo seguro, o que obriga o Ministério da Saúde a se manifestar nas décadas de 80 e 90 sobre orientação sexual e põe em cena, em 1990, o movimento “de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) brasileiro”, que não só auxiliava nas ações voltadas para o processo de prevenção contra a AIDS, mas também combatia veementemente a homofobia, forçando a população e o governo a olharem com mais atenção para as diversas sexualidades. Dessa forma, a escola, a partir desses movimentos, passa ser o *campus* ideal para o diálogo, discussões e lutas no combate ao preconceito, por meio de uma formação cidadã. Tais ações concorreram para que em 2003 se iniciassem campanhas contra a discriminação da homossexualidade e de travestis promovendo intensos debates entre os grupos conservadores e liberais, porem com poucas ações quanto ao assunto, mas que

¹⁸ Disciplina adotada pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986 (HENRIQUES et al., 2007, p. 12).

sinalizou para existência de grupos que precisam ser ouvidas e de assistência em todas as áreas, principalmente, protetivas (HENRIQUES et al., 2007).

Outro parâmetro, enquanto política pública e educacional, que serve para discutir corpo, sexualidade e gênero são os Planos Nacionais de Educação, reivindicados desde a Constituição de 1934, mas que só passam a figurar no campo das discussões política, somente a partir dos anos de 1990, com as grandes reformas federais, dentre elas, a promulgação da Constituição de 1998, e com as várias conquistas de direitos sociais, com base na Constituição Federal levando à construção do Plano Nacional de Educação, com validade entre 2001 a 2010. Em 1996, discutiram-se, por meio do 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONED), as diretrizes iniciais sobre a educação no país, o que se consolidou com a proposta de um PNE em 1997, que foi transformado no Projeto de Lei n.º 4.155/1998 pelo deputado Ivan Valente, no 2º CONED, mas não foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara Federal (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). A União não apoiou o PNE apresentado por meio do PL n.º 4.155/98 e oferece uma nova proposta sob o n.º 4.173/1998.

Após incluir parcialmente trechos introdutórios do Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, o PNE apresentado pelo MEC passou a ser o Plano Nacional de Educação aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionava — com nove vetos — a Lei n. 10.172/2001, aprovando o PNE já ratificado pela Câmara (VALENTE; ROMANO, 2002 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 87).

No entanto, o Plano Nacional de Educação, conforme Lei nº 10.172/2001, não aponta com precisão o assunto relacionado à sexualidade, ao corpo e ao gênero, só contempla, em suas diretrizes para formação docente, as questões relacionadas a gênero e etnia. Nos seus objetivos e metas, no item 12, consta a necessidade de trabalhar temas:

[...] relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001).

Ou seja, mesmo que confirme a necessidade de uma formação docente para a diversidade, restringe o assunto a apenas à formação do professor. Quanto à inclusão dos temas, não esclarece o aspecto da inserção do assunto no contexto educativo para os alunos, a não ser quando trata de uma severa avaliação em relação aos livros didáticos elaborados pelo Ministério da Educação, de modo que “abordem a questão de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Lei n.º 10.172/2001). Sem maiores detalhes, “manteve silêncio em torno da

sexualidade e da diversidade de orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, passando ao largo das reflexões acerca das necessidades e dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros” (HENRIQUES et al., 2007, p. 22).

Cabe às universidades e faculdades formar os professores para tratar dessas especificidades e contemplar tais temas em sala de aula. Entretanto, cabe aqui uma pergunta: será que esses docentes realmente estão sendo formados para lidar com essa realidade? A rigor, o Novo Plano Nacional de Educação, segundo a Lei n.º 13.005/2014, não evidencia também grandes novidades no que se refere a corpo, sexualidade e gênero, restringindo-se apenas a tratar, em seu artigo 2º, inciso III, da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2014, p. 21).

Em relação ao disposto acima, o novo Plano representa um retrocesso em relação às discussões iniciadas no Plano Nacional de Educação sob a Lei nº 10.172/2001, mesmo que de forma insuficiente. No entanto, deixa uma brecha quando trata, em seu inciso X, a respeito da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Lei nº 13.005/2014). Esse inciso pode dar um duplo entendimento quanto à abordagem do assunto, uma vez que os direitos humanos, conforme já mencionado, estruturam-se sob a égide *do respeito, da dignidade humana, do direito à vida, da inclusão social e da cidadania*.

Dentro desta perspectiva é possível trabalhar a orientação sexual colocada pelos PCNs de 1997 como tema transversal, mas não se sabe se os professores irão se atentar e interpretar o inciso X dessa forma. Enfim, o conceito ficou muito amplo e pouco significativo para considerar a multidimensionalidade dos termos “corpo”, “sexualidade” e “gênero”, e o tratamento desse assunto, no âmbito educacional, distancia-se cada vez mais, pois falar sobre o assunto exige coragem e preparo. No entanto, mesmo em meios às diversas limitações, segundo Henriques et al. (2007, p. 22), na área educacional, algumas ações governamentais estão sendo implementadas para o enfrentamento das questões relacionadas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, sexismo e homofobia como as que estão especificadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Ações no âmbito educacional quanto a gênero, sexualidade e homofobia.

Programas/Planos	Ações
Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002)	Garantia do direito à livre orientação sexual, proibição da discriminação por orientação sexual, regulamentação da parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, inclusão nos censos demográficos de dados relativos à orientação sexual, garantia dos direitos humanos de determinados grupos específicos, entre eles, mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, dentre outros.
Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004)	Enfrentar as desigualdades, sensibilizar e capacitar gestores/as públicos/as para o combate ao preconceito, à discriminação e à violência contra mulheres e LGBT (sexismo e homofobia) nas áreas da educação, cultura, saúde, trabalho, segurança, etc.
Programa Brasil sem Homofobia (2004)	Reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, garantia do respeito aos direitos e promoção da cidadania de todos os indivíduos e grupos minoritários.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, [...] assegurando a formação continuada dos profissionais da educação para lidar com esses temas. Acesso e permanência de pessoas com deficiências, segmentos geracionais e étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, dentre outros, nas IES.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir da obra: HENRIQUES, Ricardo et al. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: Cadernos SECAD, 2007.

Os planos e programas transformados em ações foram gestados a partir de lutas e reivindicações sociais que receberam maior impulso com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pautados nos princípios de solidariedade e liberdade. Mesmo timidamente, essas ações estão sendo inseridas aos poucos dentro de alguns contextos sociais, como, por exemplo, nos programas de pós-graduação, por meio de grupos de estudos (em relação a gênero e à área de estudos gays e lésbicos), em programas de capacitação e dentro de organizações sociais, como entre policiais, juízes e educadores, e por meio da discussão das temáticas nas escolas profissionais e técnicas que coadunam com as reivindicações dos grupos feministas e de gays e lésbicas (HENRIQUES et al., 2007), no que tange à disseminação de informações e conteúdos que contemplem a diversidade sexual.

No entanto, tendo em vista as discussões que foram elaboradas neste capítulo, cabe ressaltar que as demandas em relação a corpo, sexualidade e gênero estão longe de serem sanadas. Em relação ao corpo, isso se dá porque ele é uma instância que tem sido controlada e disciplinada de acordo com as normas, atendendo aos desejos dos diversos segmentos sociais e às suas intencionalidades. Quanto à sexualidade, por sua vez, cabe destacar que, sendo um dispositivo histórico, ela se torna um elemento capaz de garantir a gestão do corpo e de normatizar as condutas expressas como responsáveis pela deturpação da *moral vitoriana*, desde o “onanismo, as perversões” e as doenças dos nervos (histeria) (FOUCAULT, 2015).

Com relação a gênero, vale ressaltar que, mesmo que o movimento feminista e outros (gays e lésbicas) busquem a negação da desigualdade e procurem situar esse grupo por sua

orientação sexual dentro de uma construção social e histórica (BEAUVOIR, 1970; PULEO, 2004; NYE, 1995), tentando romper com a categoria macho/fêmea como sendo a única e estável, permanecem muitas discriminações, principalmente no que tange à identidade de gênero.

Por último, mas não menos importante, se ainda não temos políticas públicas e educativas que abarquem com propriedade os temas citados, torna-se imprescindível que ocorram novas discussões e novas articulações para uma verdadeira emancipação sexual. Conforme já citado, é necessário que haja uma educação sexual voltada para uma “dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência. Dinâmica, dialética, processual” (NUNES, 2005, p. 6), capaz de ressignificar o corpo como dispositivo relacional com o mundo, a sexualidade como sendo uma instância não determinada, e gênero como o *locus* da manifestação das diversas sexualidades. Portanto, essas são categorias que devem ser entendidas como sendo abertas a novas “experiências e sentidos”.

CAPÍTULO II

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E HOMOSSEXUALIDADE

“Toda representação é uma representação de alguma coisa”
(MOSCOVICI, 1978, p. 63).

O estudo sobre as representações sociais tem em Moscovici um dos principais autores e representantes, o que foi convencionado por meio da publicação da sua tese de doutorado, *La Psychanalyse: son image et son public*, em 1961. Sua obra pautou-se na ideia de tentar entender os conceitos psicanalistas que influenciaram significativamente todos os segmentos sociais. Nas artes e na literatura, a Psicanálise inspirou o movimento Surrealista, e, no contexto psicológico, influenciou a utilização de termos próprios da área por parte de algumas pessoas que nunca tiveram acesso à teoria freudiana, como “trauma de infância”, “inconscientes”, “desejos”, entre outros.

Enfim, Moscovici tentou compreender como os rudimentos psicanalíticos alcançavam a sociedade, e como tais conceitos induziram novas conceituações e maneiras de pensar “[...] assumindo versões diferentes em grupos diferentes, sofrido alterações face às ideias de Freud e suscitado aceitação em alguns setores e resistência em outros”. Tenta explicar como um evento característico da sociedade atual (o conhecimento científico) interfere na cultura e pode colaborar para a alteração social e cultural, transformando o pensamento e o conhecimento social (VALA; CASTRO, 2013, p. 580).

No entanto, essa análise sobre a representação social deriva de um campo de estudo a partir de Durkheim, que fala sobre as representações coletivas. O que diferencia os dois autores é, essencialmente, as linhas de trabalho e de pesquisa que se concentram nas palavras “representações coletivas” e “representações sociais”. Na Sociologia, Durkheim trabalha com a ideia de conceito, que é bem ampla, pois abarca nas representações coletivas uma “cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.”, e que, por isso, é difícil de ser estudada em suas especificidades (MOSCOVICI, 2015, p. 46). Contudo, mesmo operando com um conceito mais aberto, Durkheim qualifica as representações coletivas como sendo uma “categoria de pensamento” em que a sociedade ou um grupo social se organizam e expressam sua realidade.

Durkheim assegura que estas categorias não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se elas próprias em fatos sociais passíveis de observação e de interpretação. Isto é, a observação revela, segundo ele, que as representações sociais são um grupo de fenômenos reais dotados de propriedades específicas e que se comportam também de forma específica. (MINAYO, 2003, p. 90).

Para Durkheim, o princípio das representações se encontra no “substrato social”. O autor defende a tese de que estas possuem uma autonomia relativa — algumas mais que outras — e que elas exercem uma coerção sobre os sujeitos para que estes ajam de forma direcionada. Em sua análise sobre as representações, Durkheim acrescenta que, para entender como a sociedade se concebe em si mesma e se apresenta ao mundo que a cerca, deve-se “considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos”, isto é, o coletivo, e não apenas o indivíduo isoladamente. Nesse sentido, o autor afirma que não existem falsas representações; essas são símbolos pelos quais se atinge o verdadeiro significado por meio da realidade em que tais representações aparecem e são dotadas de duas características dos fatos sociais, a saber, “a exterioridade em relação às consciências individuais e a ação coercitiva sobre as consciências individuais” (MINAYO, 2003, p. 90-91).

Essas reflexões de Durkheim sobre as representações sociais no campo sociológico, mesmo sendo importantes para estudos posteriores sobre as representações sociais, encontram resistência entre os adeptos da Sociologia Compreensiva (Max Weber) e entre os fenomenólogos (Schutz), que discordam do entendimento de que o poder coercitivo da sociedade sobre os indivíduos não deve ser encarado com tanta rigidez, pois, dessa forma, extingue-se o “pluralismo fundamental da realidade social”. Mesmo com críticas sobre a análise objetiva de Durkheim em relação às representações coletivas por parte dos Sociólogos da corrente Compreensiva, Moscovici recorre aos fundamentos do autor para construir sua tese sobre as representações sociais e, dentro da Psicologia Social, ocupa-se com a perspectiva dos fenômenos sociais, mesmo reconhecendo que esses fenômenos se localizam dentro dos fenômenos coletivos, pois são partes de uma estrutura social, e que consistem em composições “dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem” (MINAYO, 2003; MOSCOVICI, 2015, p. 47).

As representações coletivas, em Durkheim:

Pressupõe[m] que as formas características de organização da vida social, em cada sociedade, originam formas de pensar também características — as representações coletivas. Estas representações impõem-se aos indivíduos, mesmo que estes não tenham consciência disso e justificam as regularidades duradouras que encontramos nas sociedades e culturas. (VALA; CASTRO, 2013, p. 581).

Inversamente, Moscovici (2015) atesta que a noção de representação coletiva de Durkheim não seria suficiente para dar conta das multiplicidades de ideias existentes no contexto atual, como acontecia na sociedade anterior. Dessa forma, os estudos sociológicos de Durkheim sobre as representações coletivas foram importantes para que Moscovici procurasse

na sociologia um ponto de vista que explicasse a individualidade na Psicologia Social. Para Moscovici (2015), as representações sociais apresentam duas funções:

Em primeiro lugar elas *convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos* que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Em segundo lugar elas *são prescritivas*, isto é elas impõe sobre nós com uma força irresistível. Esta força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado [...] a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade. (MOSCOVICI, 2015, p. 34-36, grifo nosso).

Desse modo, dentro da Psicologia Social, as representações sociais se caracterizam pelas percepções ou pela maneira como os sujeitos “interpretam e pesam a realidade cotidiana”, padronizando-as, e como estes se comportam diante dos “eventos, objetos, e comunicações que lhe são apresentadas” mediante os preceitos impostos ao longo do desenvolvimento humano (SÊGA, 2000, p. 128). São “entidades quase tangíveis que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, duma reunião, em nosso mundo cotidiano”. Elas penetram a maior parte das relações estabelecidas por nós, perpassam tudo o que fazemos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Em síntese, a representação social é um conjunto de conhecimento individualizado que “tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”; ela prepara o indivíduo para ação, ou seja, orienta, aperfeiçoa e restaura as informações do meio em que o comportamento deve ser instaurado (MOSCOVICI, 1978, p. 10 e 26).

Ela consegue dar um significado ao comportamento e agregá-lo em um conjunto de relações em que está

vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observações que tornam essas relações estáveis e eficazes [...] Os preconceitos raciais, por exemplo, jamais estão manifestamente isolados; eles assentam num fundo de sistemas, de raciocínio de linguagem (comunicação e expressão) no tocante a natureza biológica e social do homem, suas relações com o mundo. Esses sistemas são constantemente interligados, comunicados entre gerações e classes, e os que são objeto desses preconceitos veem-se mais ou menos coagidos, a entrar no molde preparado e a adotar uma atitude conformista. (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Nessa lógica, as representações sociais fazem parte da experiência humana, dão um significado aos acontecimentos que nos são comuns, moldam as “evidências da nossa realidade consensual e ajuda[m] na construção social da nossa realidade” (SÊGA, 2000, p.

132). Portanto, em qualquer interação humana, ou em grupo social, estão implícitas as representações. Essas representações estão “psicologicamente representadas” em cada um dos sujeitos participantes, são “capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade e são produtos das nossas ações e comunicações”, com o intuito de tornar algo que é estranho em familiar; nesse contexto, ao tornar-se próprio e familiar, o objeto (ou noções) se modifica e é modificado (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

No entanto, o que dá origem a uma representação é o processo de *ancoragem e objetivação*. Na ancoragem, o sujeito tenta reduzir as ideias estranhas a algo comum, ou seja, familiar. Na objetivação, ele modifica alguma coisa que se encontra em uma forma abstrata em algo quase concreto. Essa familiarização torna os objetos, as pessoas e as coisas mais tangíveis, mais próximas do real, e isso dá uma sensação de conforto aos que os representam. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Ao lado dessa percepção, Moscovici complementa que nem todas as palavras ou conceitos são passíveis de serem representados por imagens, porque o leque de representações são finitos. Por isso, as pessoas tendem a colocá-los mais próximos daqueles que são familiares a elas, de acordo com suas “crenças e com o estoque de imagens preexistentes”. Mesmo que um fenômeno complexo seja difícil de ser representado, “nós pensamos e nos comportamos como se ele fosse algo que realmente existisse” (MOSCOVICI, 2015, p. 71 e 73).

No momento em que julgamos alguém, por exemplo, tendemos a relacionar essa pessoa às suas qualidades ou aos seus defeitos, e isso passa a compor sua personalidade e seu comportamento, mesmo que, no campo abstrato, não tenhamos uma imagem ligada a essas qualidades ou defeitos. Dessa forma, a representação social traz consigo a força da “crença coletiva produto de uma sociedade pensante e não de um sujeito isolado”. Essa relação sujeito/sujeito e sujeito/grupo determina que as relações e o pensamento social aconteçam dentro de processos específicos, a saber:

A comparação social e o consenso a ela associada, como fator que da garantia subjetiva a qualidade do conhecimento, a negociação subjacente à construção de normas de referência, enquanto significados e imperativos sociais partilhados; a identidade como fonte geradora do consenso e da diferenciação. (VALA; CASTRO, 2013, p. 575).

Na comparação social, todo o sujeito tem uma predisposição para aferir as suas opiniões e capacidades pessoais, e, na falta de parâmetro para essa comparação, acaba por se igualar a alguém (a outra pessoa). Para atingir um universo de similaridades e reduzir a insegurança em relação a algo ou alguma coisa, as pessoas tendem a comparar entre si

“opiniões, atitudes e crenças”. A comparação social é instituída dentro de um grupo por meio de suas relações, é instituída nas semelhanças cognitivas e pode evidenciar e produzir diferenças entre grupos. A negociação, por sua vez, é essencial na estruturação do conhecimento coletivo. Portanto, quando determinado grupo partilha de informações e as debate entre si, ele pode alterar ou consolidar novos comportamentos. A identidade nesse processo se torna imprescindível, pois é ela que dá o sentimento de pertencimento a um grupo ou a uma categoria (VALA; CASTRO, 2013, p. 576).

Dessa forma, a organização do pensamento social para se chegar às representações é estruturada na inter-relação entre membros de um grupo. Portanto, as representações podem e “devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais” (MINAYO, 2003, p. 108). Dentro dessa estruturação social do pensamento para Moscovici (2015, p. 62), as representações consistem em um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”; ela não é neutra, pois as coisas, objetos e pessoas possuem um valor “positivo ou negativo” e assumem um lugar determinante, independentemente da hierarquia ocupada por eles.

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (MOSCOVICI, 2015, p. 63).

Moscovici (2015) afirma que geralmente classificamos alguma coisa, objeto ou pessoa seguindo um protótipo. Por isso, estamos decisivamente inclinados a apreender e a eleger aqueles atributos que são mais representativos desse protótipo. As duas maneiras de fazê-lo é *generalizando ou particularizando*.

Generalizando, nós reduzimos as distâncias. Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria; judeu, doente mental, novela, nação agressiva e etc. A característica se torna como se fosse coexistente a todos os membros dessa categoria quando positiva nos registramos nossa aceitação, quando negativa, nossa rejeição. *A particularização* reduz e modifica um conceito. (MOSCOVICI, 2015, p. 65).

Por meio da classificação, institui-se uma identidade social ao sujeito, coisa ou objeto que antes não configurava no meio, por não ter uma existência própria. Dessa forma, qualquer manifestação convergente ou divergente da “existência social é rotulada, indivíduos e grupos são estigmatizados, seja psicologicamente, seja politicamente”. Por exemplo, quando sugerimos que uma pessoa pode ser “inimiga do povo”, é porque essa pessoa não está de

acordo com as ideologias propostas, estando, portanto, fora das normas padrões, de modo que ela deve ser excluída do meio social ao qual pertence. Nominar não é uma ação meramente intelectual, com a intenção de tornar algo claro e coerente. É uma forma de intervenção relacionada com a atitude social. Portanto, classificar e nominar são duas maneiras de ancorar as representações e fazem parte das “sociedades dos conceitos” (MOSCOVICI, 2015, p. 68).

Dessa forma, a teoria das representações apresenta duas consequências. Primeiramente, ela recusa a ideia de:

[...] pensamento ou percepção que não possui ancoragem. Isso exclui a ideia do assim chamado viés no pensamento ou percepção. Todo sistema de classificações e relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado no consenso. Em segundo lugar sistemas de classificação e de nomeação são, simplesmente, meios de graduar ou rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. (MOSCOVICI, 2015, p. 70).

Para tornar algo tangível e visível, é necessário integrá-lo a algo com o qual estamos familiarizados. Assim, as representações já existentes são modificadas e novas entidades que precisam ser representadas são modificadas ainda mais, de tal maneira que adquirem uma nova existência. “A teoria das representações sociais procura entender a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade”. Dentro dessa analogia, Moscovici utiliza uma metáfora, “onde há fumaça há fogo”, para exemplificar a busca pela causa e o efeito de determinados fenômenos. Nesse sentido, o autor afirma que o cientista social, quando percebe que há fumaça, vai à busca de onde o fogo foi aceso. Nessa ilustração, acrescenta que o dito se transforma em imagem e em pensamento, e que, na busca pela decodificação, trilhamos o caminho da causalidade (MOSCOVICI, 2015, p. 75).

Precisamos de uma causa e de “motivos e intenções” para explicar diversos fenômenos, acreditando que ninguém age por acaso; por isso, buscamos uma forma de personificar os motivos. Quando dizemos que alguém tem um Complexo de Édipo, é porque notamos alguma coisa ligada a seu comportamento que nos remete ao conceito de Freud. O pensamento é “bicausal”, e não “monocausal”, e, por isso, estabelece uma relação de causa e efeito. O autor explica que temos, então, três tipos de causalidade distintos: a primária, a secundária e a social. Na causalidade primária, estabelecemos uma finalidade para algo que não se enquadra em nossas percepções (protótipo). Por exemplo, uma mulher presidente é algo que não cabe na concepção de alguns, de modo que isso demanda algum tipo de explicação. Na causalidade secundária, que não é espontânea, baseamos nossos conceitos de

acordo com a nossa educação, linguagem e visão científica de mundo. Aqui, tem-se uma intencionalidade; por isso, buscamos todo o conhecimento adquirido para classificar e categorizar qualquer evento. Por exemplo, podemos inferir que determinada pessoa se comporta de determinada maneira por pertencer a uma classe social ou etnia, com base em dados. Por último, a causalidade social constitui em “atribuições e inferências que as pessoas fazem e também de transição de uma a outra” (MOSCOVICI, 2015, p. 84).

Assim, as representações sociais se convergem com a vida coletiva de um grupo social e os “processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social” (JOVCHELOVITCH, 2003, p. 63). Desse modo, são instituídas as práticas sociais que geram os comportamentos relacionados aos diversos tipos de sexualidades, em destaque a homossexualidade, pois é importante considerar “as representações como condições da prática social; e as práticas como agentes de transformação de representações”, mesmo não recebendo uma “influência recíproca direta” (BRITO, 2014, p. 79).

Dentro da percepção de Moscovici (2015), as próprias funções da representação social (convencionalização e prescrição) demonstram a estreita relação existente entre o comportamento apresentado pelos sujeitos e a representação. Isso coaduna com outra informação que demonstra essa relação entre representação e o “comportamento individual por estar ligado aos elementos abstratos que são imprescindíveis à representação e contextos individualizados, que evidenciam a particularidade da situação”. Wagner (1994 apud BRITO, 2014, p.80) confirma tal relação, explicando que “o próprio comportamento compõe a representação social”. Isto é, as representações e práticas sociais vão estruturando as formas de pensar e agir dos sujeitos heterossexuais com relação à sexualidade e gênero e outras formas de expressão sexual (homo, bi, pan, trans, entre outras), e, caso não seja desconstruída essa noção, que é compartilhada pela nova geração, de masculino e feminino como sendo as categorias concebíveis e corretas, não conseguiremos evadir da posição binária que persegue o imaginário social em relação à constituição dos corpos, da sexualidade e do gênero.

Por isso, o estudo sobre as representações sociais que, para Moscovici (2015) molda e direciona as condutas humanas e se constitui em uma maneira de explicar como determinadas concepções e comportamentos são estabelecidos para explicar determinados fenômenos pode auxiliar na compreensão e explicações sobre as causas do comportamento homossexual e trazer novos elementos que desmitifiquem a homofobia e o “medo em relação à perda de gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher real ou autêntico” (LOURO, 2014, p. 32). Pois, durante muito tempo, as buscas pela origem do

comportamento homossexual foram amplas. Tais tentativas se ancoravam no fato de que a homossexualidade consistia em uma das situações mais vexatórias e constrangedoras para o ser humano, em termos sociais, e em uma aberração, dentro dos *desvios sexuais*. Inicialmente, as explicações causais tentaram enquadrar o comportamento homossexual como doença e, em última análise, como desvio de conduta, inserindo os homossexuais dentro de uma categoria defeituosa, conforme as análises que serão realizadas e abordadas a seguir, no tópico a respeito das matrizes, origem e homossexualidade masculina.

2.1 Matrizes históricas e construções sociais da homossexualidade

Sendo o comportamento homoafetivo (ou “atração por pessoa do mesmo sexo”) considerado por muitos como “maldição, doença, perturbação”, dentre outros, diversos campos do saber (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Direito, entre outros) e teóricos se lançam na aventura de tentar explicá-lo:

[...] no que diz respeito à normalidade ou a patologia dos distúrbios de gênero, como assevera Luiz Roberto Barroso, não cabe tomar partido nesse debate, salvo deixar claro que a homossexualidade não é uma opção, mas um fato da vida que não viola qualquer norma jurídica nem é capaz, por si só, de afetar a vida de terceiros. (DIAS, 2014, p. 57).

Por isso, a partir da descoberta de que o agir homossexual é espontâneo, não é mais adequado falar de **opção sexual** e, sim, de **orientação sexual**, pois, para Rios (2001, p. 388), a orientação sexual é:

[...] compreendida como a identidade atribuída a alguém em função da direção de seu desejo e/ou condutas sexuais, seja para outra pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade) ou de ambos os sexos (bissexualidade). (RIOS, 2001, p. 388).

Demarcada essa concepção sobre orientação e opção sexual, as terminologias em relação ao campo da sexualidade — precisamente, aquelas que estão ligadas cultural e socialmente ao universo homossexual — precisam ser elucidadas, mesmo que de forma breve, pois tais esclarecimentos são importantes para que os sujeitos que se interessem pelo assunto tenham clareza do campo delimitado nesta pesquisa. Em vista disso, as questões emergentes e que precisam ser aclaradas, inicialmente, são: *o que é identidade de gênero e o que é orientação sexual?* Nesse sentido, a “identidade de gênero está ligada ao gênero com o qual a pessoa se reconhece como homem ou mulher, independente das suas genitálias ou de qualquer

outra característica anatômica”, e a orientação sexual indica por quais gêneros uma pessoa se sente atraída, seja fisicamente, seja romanticamente, ou seja, emocionalmente (DIAS, 2014, p. 42). Dentro dessas concepções, há algumas nomenclaturas que precisam ser clarificadas acerca da orientação sexual seguida pelo sujeito, pois tais explicações permitem uma conscientização social sobre os tipos de sexualidades vividas por diversas pessoas e sobre suas escolhas no campo sexual.

Assim, temos, segundo Fry e MacRae (1985), que a *Homossexualidade* em nossa “cultura, define uma pessoa pelo seu suposto gosto por relações sexuais com pessoas do mesmo sexo”, de modo que o referido vocábulo é utilizado tanto para pessoas do sexo masculino como para pessoas do sexo feminino (FRY; MacRAE, 1985, p. 39; DIAS, 2014, p. 43). A *Heterossexualidade*, por sua vez, é formalizada pela atração sexual e emocional entre pessoas de sexos opostos (FRY; MacRAE, 1985; DIAS, 2014, p. 42). A *Bissexualidade* se caracteriza pela atração sexual, sentimental e ou afetiva entre pessoas tanto do mesmo sexo como do sexo oposto (FRY; MacRAE, 1985; DIAS, 2014, p. 43). A *Transsexualidade* está relacionada às “pessoas que sofrem uma dissociação entre o sexo físico e o sexo psíquico, dissociação definida como disforia de gênero” (DIAS, 2014, p. 268), de forma que a pessoa nasce com características anatômicas de um sexo, mas se sente pertencente a outro, como se estivesse “nascido no corpo errado”.

A *Transidentidade* abrange diversas preferências “em que a pessoa sente, adota — temporariamente ou permanentemente — o comportamento e os atributos do gênero em contradição com o seu sexo genital” (DIAS, 2014, p. 43). A *Pansexualidade* é outra categoria que surgiu após estudos sobre a teoria de Freud, e caracteriza aquele (ou aquela) que “tem desejo sexual por qualquer indivíduo, incluindo todos aqueles que não se enquadram no binômio do sexo masculino e feminino, como os transgêneros, transexuais e travestis” (BENVENUTO; GOMES, 2013, p. 16; NUNES, 2005). Por fim, há a *Assexualidade*, que consiste na falta de orientação e desejo sexual. As pessoas assexuadas não sentem atração física ou sexual por nenhuma pessoa e não sentem desejo pelo prazer sexual, de modo que não se identificam com nenhuma orientação sexual definida (BENVENUTO; GOMES, 2013, p. 10). Dentro dessa estruturação, em que se nomeiam os diversos tipos de manifestação da sexualidade e designadamente se discutem o conceito de gênero e a orientação sexual, os estigmas nessa área também foram sendo produzidos, baseados em uma acentuada reprovação de certas características ou crenças pessoais contrárias às normas instituídas culturalmente. Geralmente, esses estigmas sociais levam a um processo de segregação e marginalização do

sujeito e se caracterizam como marcas, muitas vezes irreparáveis, que produzem fenômenos ou fatos que podem resultar em conflito pessoal, interpessoal ou, ainda, intrapessoal.

O estigma pode ser definido como “marca ou um sinal que designaria ao seu portador um status ‘deteriorado’ e, portanto, menos valorizado que as pessoas ‘normais’, chegando ao ponto de incapacitá-lo para uma plena aceitação social” (SILVEIRA et al., 2011, p. 131). Para Goffman (1988, p. 11), o termo “estigma” é um legado grego, em que estariam relacionados:

[...] os sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algumas coisas de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentavam. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor — uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. Na era cristã estes sinais representavam uma graça divina que tomavam forma de flores em erupção sobre a pele e distúrbio físico. (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Nessa perspectiva, a sociedade institui maneiras de categorizar as pessoas de acordo com as características ligadas à sua “identidade social”, o que leva os estigmatizadores a constituírem “expectativas normativas de forma rigorosa” quanto ao comportamento apresentado por quaisquer pessoas. Essa expectativa de terceiros em relação ao comportamento apresentado por qualquer pessoa pode ser definida como “identidade social virtual”, que se contrapõe às características e aos atributos reais e que, na realidade, atinge a identidade social real do sujeito, colocando-o, muitas vezes, em uma situação de desconforto social (GOFFMAN, 1988).

Tais inconexões apresentadas entre a expectativa que se tem em relação a um comportamento esperado aqui apresentado como identidade social virtual e as que se referem aos verdadeiros atributos de determinadas pessoas denominado de identidade social real promove uma reclassificação do sujeito “antes situado numa categoria diferente, mas igualmente prevista alterando positivamente a nossa avaliação”. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Dessa forma, o autor (1988, p. 14) afirma que estigma é, de fato, um tipo especial de analogia que se faz entre “atributo e estereótipo”. Nessa análise, acrescenta que na categoria relacionada aos estigmas e às “abominações do corpo estão a homossexualidade, o alcoolismo, a doença mental, dentre outros”. Percebe-se na fala de Goffman (1988) e, ainda, na de Silveira et al. (2011), dentro de uma perspectiva psicossocial, que as pessoas estabelecem categorias de acordo com suas “crenças estereotipadas”.

Assim, compreende-se que o estigma é uma construção social e histórica que se reproduz de acordo com as convicções pessoais e que pode ser acentuado de acordo com as

relações estabelecidas entre estigmatizador e estigmatizado. Tais percepções ligadas à *identidade social real* podem ter implicações sociais e pessoais, provocando conflitos de ordem interna e externa, principalmente se as características produzidas forem negativas, levando a diversas consequências, dentre elas: o “auto-isolamento, insegurança, sentimento de desconfiança, depressão, hostilidade, ansiedade e confusão” (GOFFMAN, 1988, p. 22). Por isso, entende-se que um estigma, ou, melhor dizendo, uma marca, pode interferir no desenvolvimento psicossocial de qualquer pessoa e está ligado aos estereótipos e atributos dos sujeitos estigmatizados, a sua estrutura e a sua identidade social.

Nessa linha de raciocínio, Leite (2008, p. 134) explica que o estereótipo é um fenômeno que organiza e categoriza no campo cognitivo “a pluralidade dos elementos sociais, com o objetivo de auxiliar o indivíduo a compreender de forma menos complexa seu ambiente”. Os estereótipos podem ser definidos também como “crenças largamente partilhadas pelas pessoas” sobre determinados traços ou atributos relacionados a um determinado grupo social ou individual. Geralmente, trata-se de traços ou atributos conferidos a grupos minoritários (VALA; CASTRO, 2013, p. 572). Ou seja, a pessoa estigmatizada dentro de um contexto repleto de representações sociais sobre seus atributos ou traços tende a se tornar um objeto de observação e ponderação em suas interações sociais, o que torna determinadas situações angustiantes, provocando mal estar e constrangimento, principalmente no estigmatizado. “O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. A homossexualidade, por ser um tipo de estigma, provoca esse comportamento de reaproximação do homossexual com outro grupo ao qual se sinta pertencente (GOFFMAN, 1988, p. 23).

Entretanto, os estigmas e as marcas relacionadas à homossexualidade não são recentes. De acordo com as matrizes históricas e sociais, a discussão no campo da homossexualidade é tão antiga quanto a da heterossexualidade. Mesmo sendo algo de domínio social e sendo algo conhecido desde o surgimento da humanidade, o comportamento homoafetivo é, muitas vezes, relegado ao esquecimento, ou tolerado, mas à margem da sociedade, porque a “classificação das sexualidades é pautada em normas heterossexistas” (DIAS, 2014, p. 35; MEYER, 2013).

Contudo, diferentes culturas e civilizações expuseram ao longo da história suas maneiras de divulgar sua existência, além dos “mitos, lendas, relatos ou encenações. Mutações de costumes e códigos sociais, bem como diferenças geográficas e temporais, sempre condicionaram a maneira de encarar o amor entre iguais”, situando-o em um contexto

(DIAS, 2014, p. 46). Isto posto, vale mencionar que as raízes históricas e sociais do comportamento homossexual têm sua ascendência na Grécia Antiga, onde o homem gozava de uma liberdade em todos os sentidos. No campo sexual doméstico, o homem podia manter relações tanto com sua esposa quanto com suas amantes, “hetairas e prostitutas”. Enquanto homem público, essas relações podiam se estender à pederastia, o sexo entre um homem velho e um jovem:

Ele gosta dos rapazes. Esta relação pederasta é valorizada, pois constitui um processo integrador à cidade, pela aprendizagem de um papel social e político ele próprio valorizado. Nenhuma contradição é sentida entre a vida da casa e o espaço aberto da ágora. Em particular, as esposas não concorrem com os rapazes, os paides. Estes e aquelas pertencem a dois campos heterogêneos, em termos materiais (as esposas, a casa, e a vida familiar, os paides, os banquetes e a vida social), no sentido afetivo (o amor conjugal era um afeto, orientada para procriação), o amor pelos paides tinha um componente intelectual, e a relação sexual era eroticamente exaltante. (CATONNÉ, 2001, p. 38).

Esse comportamento, conforme já citado, instaurava-se na Grécia e no Império Romano como uma forma de domínio sobre a virilidade, desde que o homem se colocasse em posição ativa na relação, pois a posição passiva sempre foi destinada à mulher. A pederastia grega era um rito que se consumia entre o “eraste e o eromenes,” e tinha uma conotação social que não influenciava na masculinidade do homem — tanto é que, mais tarde, os jovens amantes podiam estender sua virilidade para futuras esposas, outras mulheres e outros homens (CATONNÉ, 2001; FOULCAULT, 2014b; NUNES, 2005).

Na Grécia, essa liberdade sexual era habitual e fazia parte da vida dos deuses, reis e heróis. “O mais famoso casal masculino da mitologia grega era formado por Zeus e Ganimede”; outro casal não menos importante era Aquiles e Pátroclo, além de haver constantes raptos de jovens por parte de Apolo (DIAS, 2014, p. 47). A homossexualidade, nesse contexto, era uma relação que exaltava a não submissão masculina, comportamento relegado às mulheres e aos escravos, e não se reduzia apenas a questões sexuais, mas a atitudes morais. “Ser ativo significava ser dono de si, não sendo submisso” a nada e a ninguém. A bissexualidade, por sua vez, servia aos propósitos sociais, e a heterossexualidade destinava-se, basicamente, à procriação (DIAS, 2014; NUNES, 2005). Segundo Nunes (2005, p. 70), mesmo com toda permissividade sexual, principalmente com relação à homossexualidade, dentro de uma concepção social e cultural, o homem grego “pode preferir os amores masculinos sem que ninguém sonhe em suspeitá-lo de feminidade” (NUNES, 2005, p. 70). Não se sabe dizer se esses costumes eram de ordem pedagógica, se estavam ligados à depravação ou se eram simplesmente um ritual de passagem:

Os gregos desenvolvem amplamente e de maneira variada o conceito de “eros”. A divisão do trabalho social se acentua e o homem usurpa certos privilégios da mulher tomando em suas mãos o controle da produção e reprodução da vida. A separação dos homens, a educação exclusivista, a exaltação dos valores masculinos, os exércitos e a organização dos negócios levaram amplos estímulos ao homossexualismo. Entre os gregos era padrão "normal" o homossexualismo masculino. As divindades do prazer, as técnicas e estímulos sexuais aparecem nesta etapa da secularização urbana. (NUNES, 2005, p. 54).

A tolerância grega era bem significativa com relação à manifestação do comportamento homossexual, pois, nos jogos Olímpicos, era comum a exibição de corpus nus dos jovens atletas, e, nas encenações teatrais, os homens se vestiam de mulheres (transvestiam) ou utilizavam máscaras para as representações, o que, por certo, sugeria um comportamento homossexual (DIAS, 2014). Outra cidade grega em que a liberdade sexual era bem aberta era Tebas. Nela, a tolerância era tanta que se permitia a convivência entre homens da mesma idade como se fossem “legitimamente casados”. Em Esparta, o desenvolvimento militar se sobrepunha ao cultural, e as relações homossexuais entre homens tinham uma conotação distinta, pois se acreditava que, em guerra, os soldados lutariam por si e por seu amado, aumentando, com certeza, o desempenho e a dedicação do combatente. Em Roma, a homossexualidade era conhecida como sodomia e tinha também uma simbologia social. No entanto, os romanos apresentavam preconceitos contra os que assumiam a condição de passividade, pois tal posição correspondia à falta de caráter e aqueles que eram flagrados em tal prática poderiam ser considerados adúlteros, algo desonroso para ambos os praticantes. Quem assumia a posição passiva eram sempre as mulheres, jovens e escravos, pessoas excluídas das relações de poder (STEARNS, 2010; DIAS, 2014).

No entanto, as diferenças greco-romanas nas relações homoafetivas se estabeleciam na forma como os homens abordavam seus futuros amantes. Na Grécia, os homens mais velhos cortejavam seus garotos dando-lhes presentes e agrados que demonstravam suas intenções quanto a conhecer sua “honra e suas boas intenções”, enquanto em Roma o amor por garotos livres era proibido, podendo ser praticado somente com os garotos escravos, pois a sexualidade romana estava intensamente vinculada à dominação. Na Babilônia, a aceitação quanto às relações homossexuais também era bem acolhida. Mesmo sendo acolhida em diversos contextos sociais, histórica e socialmente, a rejeição à homossexualidade masculina sempre foi bem mais intensa do que a rejeição à homossexualidade feminina, por existir a perda de sêmen na masculina, sendo a feminina considerada apenas como lascívia, como se a homossexualidade feminina se constituísse em um ato bem menos perigoso, porque estava ligada ao sentimentalismo, e não à vida social. “Enquanto a pederastia masculina data do

século V a.C., a feminina data dos séculos VI e VII d.C.” (STEARNS, 2010; DIAS, 2014, p. 49).

Com o aparecimento das religiões de denominação cristã, os preconceitos contra a homossexualidade se intensificaram, sendo essa prática denominada de pecado da carne, perversão e rebelião contra Deus. Contudo, nas religiões politeístas, essas práticas eram aceitas. Nos templos da Fenícia, da Mesopotâmia, do Egito e da Índia, o ato sexual era um elemento dos rituais praticados, e entre os deuses politeístas havia relações entre ambos os sexos. Com o Cristianismo, muitas coisas se alteraram e a influência greco-romana se perdeu. Estabelece-se o mito de Sodoma e Gomorra para explicar as práticas homossexuais, com base na alegoria de duas cidades que foram destruídas por suas práticas sexuais pervertidas, conforme narrativa do livro de Gênesis, capítulo 19. Na história, Ló, sobrinho de Abrão, chega a oferecer suas filhas aos moradores da cidade de Sodoma no lugar dos anjos, mas a multidão de moradores recusa as filhas de Ló e tenta invadir a sua casa para tê-los. Essa fábula judaico-cristã balizou muitos discursos contra o comportamento homossexual (STEARNS, 2010; DIAS, 2014).

Foucault (2015) acrescenta que a homossexualidade na Antiguidade era considerada uma “atividade infecunda, prazer paralelo, irregularidade sexual”, regida até o final do século XVIII pelo “direito canônico¹⁹, a pastoral cristã²⁰ e a lei civil”, que propunham uma conduta sexual baseada na reprodução, na perpetuação da espécie e na força de trabalho que vincularia sua função a uma sexualidade “economicamente útil e politicamente conservadora”. A procura pelos “prazeres estranhos” contra a natureza e fora da relação binária homem/mulher representava uma infração digna de condenação, e, nesse campo das transgressões sexuais, estavam as relações homossexuais (FOUCAULT, 2015, p. 40-41).

Dessa forma, por muito tempo, os hermafroditas foram considerados criminosos, ou descendentes do crime, em função da sua disposição anatômica que desalinava do corpo normal. Essa padronização do comportamento sexual, que só poderia ser empregada entre homens e mulheres, tornou-se uma forma de controle da Igreja contra a poligamia e servia, somente, para procriação. A Igreja Católica avaliava a relação entre indivíduos do mesmo sexo como verdadeira perversão. Na Idade Média, a união heterossexual por meio do casamento se tornou um sacramento e a homossexualidade sofria verdadeira repulsa por parte

¹⁹ Conjunto de leis e regulamentos feitos ou adotados pelos líderes da Igreja, para o governo da organização cristã e seus membros.

²⁰ Consiste em atividades direcionadas pela Igreja para colocar seus fiéis no caminho em direção a Cristo.

da Igreja — inclusive, a Santa Inquisição foi a que mais severamente perseguiu os homossexuais (FOUCAULT, 2015; DIAS, 2014).

A prática homossexual na Idade Média era considerada pior do que o “incesto entre filho e mãe, o III Concílio de Latrão, em 1179, tornou a homossexualidade um crime” (DIAS, 2014, p. 50). A Igreja Católica considera a relação homoafetiva uma verdadeira “aberração e perversão”, haja vista que, no livro de Levíticos, na Bíblia, encontra-se a seguinte inscrição: “com o homem não se deitarás como se fosse mulher, é abominação” (LEVÍTICOS, 18, 22). No entanto, na Bíblia não existe nenhuma condenação à homossexualidade. O que existe são passagens isoladas da Bíblia que desaprovam a prática homossexual, pois toda sua estrutura é baseada na construção étnica de Adão e Eva e sua família. Assim, tais concepções que buscam na Bíblia justificativa para a condenação da homossexualidade servem apenas como reforço para “aumentar ódio e a perseguição contra gays, lésbicas” (DIAS, 2014).

Como, no Brasil, até a República, o Cristianismo era predominante e a Igreja Católica influenciava socialmente toda a população (até mais do que qualquer outro segmento religioso), cresceu a intolerância à homossexualidade, de modo que os homossexuais, considerados sodomitas, eram relegados à sua própria sorte. Essa situação só foi se dissolvendo a partir do estremecimento das relações entre Estado e Igreja e a partir do declínio da família padrão (pai, mãe e filhos), de forma que o casamento já não era mais eterno, nem sacro. Com as mudanças estruturais, em termos familiares, e com novas formas de convívio e de normas protetivas dos direitos humanos, a partir do século XX, a tolerância aumenta quanto à diversidade sexual, mas os preconceitos continuam a existir, mas com mais condescendência (DIAS, 2014).

No século XX, novas esperanças surgem em quanto às questões relacionadas à homossexualidade masculina e feminina, o que se concretiza em ações contra a homofobia. Com o movimento feminista iniciado por volta de 1970, grupos de homossexuais se unem na luta a favor dos seus direitos. Especificamente, a partir de 1978, junto com o Movimento Negro Unificado e a união de alguns “artistas, intelectuais e profissionais liberais, descontentes com uma vida social restrita a boates e bares do ‘gueto’ homossexual, começou a se reunir semanalmente em São Paulo”, para discutir as consequências sociais de sua orientação sexual, começaram a confrontar a imprensa marrom sobre as difamações relacionadas aos homossexuais (FRY; MacRAE, 1985, p. 22).

Em 1979, institui-se o SOMOS — Grupo de Afirmação Homossexual, que leva o debate adiante e se vincula ao movimento feminista contra o machismo dirigido para mulheres e homossexuais. O Grupo discute, principalmente, “a dicotomia ‘ativo/passivo’,

‘dominador/dominado’, ‘bofe/bicha’, ‘fanchona/lady’, [contra a qual] propunha-se uma nova identidade homossexual e relações sexuais/afetivas essencialmente igualitárias”. De fato, o movimento homossexual iniciou-se para reparar a velha concepção de que os homossexuais faziam alusões a “rapazes afeminados e mulheres-machos”. Em meio aos diversos termos, surge, na década de 1960, uma nova nomenclatura para designá-los — “entendido” e “entendida” —, que se propaga nos Estados Unidos. O entendido é o gay que se relaciona com pessoas do mesmo sexo, mas adota “necessariamente os ‘trejeitos’ associados às figuras da ‘bicha’ ou do ‘sapatão’”. Mas a nova nomenclatura não foi aceita pelos velhos grupos de homossexuais, que ficaram com o termo “bicha”, que, para eles, representaria melhor a condição homossexual se este fosse esvaziado do seu significado pejorativo (FRY; MacRAE, 1985, p. 24).

Outro ponto forte que contribuiu com o movimento homossexual foram os diversos ambientes comerciais que se instauravam em São Paulo por meio de casas noturnas, especificamente, com apresentações e com produtos direcionados para essa clientela. As lésbicas também entraram nessa luta, designadamente, contra o machismo, que se instaurava entre os próprios homossexuais. Em seguida, aproximaram-se do movimento feminista em São Paulo na década de 1970, em que sentiram a necessidade de fundar o grupo “Grupo de Ação Lésbico-Feminista” para discutir com mais propriedade suas reais necessidades. A primeira passeata contra a homofobia aconteceu em 1980, quando as investidas contra prostitutas e homossexuais no centro de São Paulo se tornaram violentas.

Para isso, os homossexuais convocaram as feministas e o movimento estudantil e negro para ajudá-los, e adotaram como palavra de ordem “agora, já, queremos a fechar”, debochando dos posicionamentos contrários tanto da esquerda quanto da direita. Por isso, a partir desses movimentos e organizações, os homossexuais começaram a ser vistos e a ocupar lugares em charges como “Painho”, de Chico Anysio, e “Capitão Gay”, de Jô Soares, e até mesmo dentro de partidos como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que têm mantido uma posição de defesa contra a homofobia (FRY; MacRAE, 1985).

Atualmente, a tolerância é bem maior em relação à homossexualidade, mas o assunto continua sendo motivo de muitas discussões entre conservadores e liberais. Na liga dos conservadores, destacam-se os evangélicos que têm procurado interromper propostas que tratam das questões no congresso. Poucas políticas avançam ou se efetivam, mas, ainda assim, as batalhas e muitos movimentos continuam com o intuito de descriminalizar a orientação sexual. No entanto, vale dizer que, independentemente dos fatores, sejam eles biológicos,

genéticos, sociais ou comportamentais, é preciso parar com as tentativas de converter homossexuais em heterossexuais. Ou melhor, segundo George Weinberg, o homossexual precisa se assumir enquanto gay, ser “livre de vergonha, culpa e remorso de ser homossexual. [...] Ser gay é vislumbrar sua sexualidade como o heterossexual sadio enxerga a dele” (FRY; MacRAE, 1985, p. 77), e continuar lutando por seus direitos, desfazendo o mito de que a heterossexualidade é a única via de acesso a uma sexualidade saudável e normal.

Hoje, podemos dizer que os avanços no mundo e no Brasil são históricos. A esse respeito, mais especificamente, nota-se que, no dia três de maio de dois mil e dezessete, a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Brasil aprovou no Senado o projeto que reconhece a união estável entre pessoas do mesmo sexo. No entanto, a partir das próximas discussões quanto à origem da homossexualidade, teremos uma ampla visão do que os homossexuais ainda estão para enfrentar, pois as lutas para a desconstrução dessa identidade como “deteriorada” são recentes (teoria *Queer*, 1990) e encontram resistências entre diversos grupos sociais.

2.2 Homossexualidade: genética/biológico *versus* psicológico

Por muito tempo, algumas pesquisas tentaram provar a gênese da homossexualidade, o que ainda se tenta fazer até os dias atuais. Mas as que se destacam são a Genética e a Biologia, por entenderem que é na concepção que se distinguem as sexualidades. Dessa forma, os estudos nessa área tentam buscar a origem da homossexualidade para justificar cientificamente esse comportamento, por meio da identificação do **gene**, enquadrando-o em uma terceira categoria, chamada intersexo. Isso comprova o que já vem sendo discutido até o momento sobre a influência das ciências sociais nesse tema e sobre a sua importância para entender quais percursos e contribuições se fizeram necessários para alocar a homossexualidade dentro de um contexto social.

Na Biologia, de acordo com Canella e Nowak (1997), o embrião sofre, após a sua concepção, uma diferenciação genética que divide os indivíduos em XX e XY, o que proporciona também uma diferenciação nas gônadas, onde, nos indivíduos XX, desenvolvem-se os ovários, e, nos indivíduos XY, os testículos, definindo-se os órgãos genitais internos e externos. Portanto, sexo é o que distingue o macho da fêmea, considerando-se as características estruturais e funcionais do indivíduo. O ser humano possui 22 pares de cromossomos autossomos e um par de cromossomos sexuais (XY, no homem, e XX, na mulher). É nos cromossomos que se localizam os genes. A intersexualidade é um fenômeno compreendido de forma divergente pelas áreas de humanas e pelas áreas biológicas.

Por isso, segundo Séguin (2007) a homossexualidade não pode ser considerada uma alteração genética nem malformação na área genital, pois há inúmeras patologias relacionadas à formação do sexo, o que exclui a observação da genitália externa, como diagnóstico para determinação do sexo.

Para a Biologia Molecular, a jornada em torno da compreensão genética e molecular para determinar o sexo inicia-se com a descoberta dos cromossomos – em especial, os cromossomos sexuais (DAMIANI; GUERRA-JÚNIOR, 2007). Segundo Canguçu-Campinho (2008), nos dias atuais, entende-se que a ideia do cromossomo XX definir mulheres e XY definir homens é muito mais complexa para discutir o processo de determinação e diferenciação sexual. Rosário (2009) afirma que as novas descobertas, no que se refere à Biologia Molecular, modificam a visão binária do sexo com base na existência de genes que configuraria uma aproximação entre o sexo feminino e o masculino. Assim, isso questionaria a ideia inicial das ciências de que a determinação do sexo se daria apenas na identificação do pênis, no ultrassom, e na amniocentese dos cromossomos sexuais.

Gilbert (1999) explica que, no século XX, a intersexualidade muda de denominação, passando de um termo “moral” para o âmbito médico de “anomalia”, “más-formações”. A Biomedicina trata a intersexualidade como Distúrbio do Desenvolvimento Sexual (DDS), para explicar as situações congênitas em que ocorre desenvolvimento irregular dos cromossomos, das gônadas e das estruturas anatômicas sexuais (FEDER; KARKAZIS, 2008). Essas condições podem afetar o organismo da criança, principalmente pela sua singularidade, pela repercussão psicológica e sócio-antropológica (CANGUÇÚ-CAMPINHO, 2008).

Segundo Maciel-Guerra e Guerra-Júnior (2002), a intersexualidade inclui diferentes diagnósticos, sendo classificada em algumas categorias: Hermafroditismo verdadeiro (ambiguidade genital interna e externa com a coexistência de tecido ovariano e testicular), Gônada disgenética (tecido fibroso sem função hormonal ou produção de gametas), Testículo disgenético (baixa produção dos hormônios, mas com genitais externos), Pseudo-hermafroditismo masculino (presença de testículo e ausência de órgãos externos, em indivíduos geneticamente 46XY) e Pseudo-hermafroditismo feminino (virilização dos genitais externo e geneticamente 46XX).

Em 2006, Lee et al. propõem, em sua pesquisa, substituir os termos “intersexo” e “hermafroditismo” por “Desordem do Desenvolvimento Sexual” (DDS). Segundo Damiani e Guerra-Junior (2007), no Brasil, o termo utilizado é “Anomalia do Desenvolvimento Sexual” (ADS), referindo-se à situação de que não existe acordo entre o sexo genético do indivíduo, ou seja, o sexo gonadal/hormonal, o sexo fenotípico e a constituição cariotípica 46, XX ou 46,

XY. Segundo Hacking (2006), vários estudos tentam comprovar que a descoberta do gene da homossexualidade permitirá provar que ela não é uma doença, o que dificulta as articulações das dimensões da condição humana, visto que ocorrem interações entre a biologia e os fatos sociais. Diante de todas essas discussões sobre o desenvolvimento sexual, fica mais claro o que Stoller (1993) colocou, isto é, que o sexo é classificado como estado biológico, homem ou mulher, contando com as seguintes características: cromossomos, genitais, gônadas, útero, ovário, próstata, estado hormonal, características sexuais e cérebro. Já sua classificação para a identidade de gênero tem relação com seu estado psicológico, masculinidade e feminilidade. Corroborando com Stoller (1993), Agambem (2002) afirma que “sexo” está vinculado ao fato de a pessoa estar viva, enquanto “gênero” se refere a como essa pessoa vive no mundo.

Sem desconsiderar todas as analogias em termos genéticos e biológicos, a construção psicológica e psiquiátrica da homossexualidade se institui a partir do momento em que a sociedade ocidental tenta estabelecer uma causa para o “problema”, o “desvio”, a “perversão” e a “inversão”, sendo todos esses termos ligados à homossexualidade. No entanto, a patologização da homossexualidade é uma construção moderna, em que se coloca a homossexualidade como um problema clínico e os homossexuais como sujeitos clínicos, de forma que as contribuições da Psicanálise e da Psicologia se tornaram efetivas para mudar o cenário, até então imposto sobre o assunto (GARCIA, 2013, p. 67). No entanto, no século V, já havia indícios e tentativas de enquadrar esse comportamento como antinatural a partir das observações do médico Caelius Aurelianus, que qualificava a “passividade masculina e inversão de gênero como uma perturbação mental” (DIAS, 2014, p. 67).

Mas, somente a partir do século XIX é que a homossexualidade passou a figurar nas explicações psiquiátricas como um desvio dos padrões normais de comportamento. Dessa forma, em consequência desse modo de “compreender a homossexualidade, não tem sido pequeno o atributo social pago pelas pessoas consideradas como desviantes da norma pelo conhecimento científico” (GARCIA, 2013, p. 37).

Há pouco tempo, o *homossexualismo* era considerado uma doença — e aqui se deixa de utilizar o sufixo **ismo**, pois este denota uma condição patológica dirigida aos homossexuais até a década de 1990. Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS) enquadrava o comportamento homossexual como pertencente “*as Desordens Neuróticas, Desordens de personalidade e outras Não Psicóticas*, [...] estava classificada entre os *Desvios e Transtornos Sexuais* com o CID – 302.0”. Em 1975, a OMS classificava a homossexualidade no CID – 9 com a seguinte definição: atividade sexual “dirigida primariamente para pessoas do mesmo

sexo ou que se processa por meio de atos sexuais não associados normalmente ao coito, ou coito realizado sob circunstâncias anormais” (GARCIA, 2013, p. 37).

Outra importante organização mundial sobre doenças psiquiátricas, a Associação Psiquiátrica Americana (APA), que elabora o *Manual de Diagnóstico Estatístico dos Distúrbios Mentais* (DSM), também classificava a homossexualidade até a sua terceira edição como *Distúrbio sexual*, contemplada no grupo *Outros Transtornos Psicosexuais*, em que era denominada como *Homossexualismo Egodistônica*²¹. Entre o DSM-III e o DSM-IV, surgiu uma edição em que o termo “homossexualismo” já não aparecia mais entre os *Distúrbios Sexuais*. Mas, em 1995, no DSM-IV da APA, registra-se o *Distúrbio de Identidade de Gênero*, considerado como um “sofrimento persistente relativo à orientação sexual” (GARCIA, 2013, p. 38-39).

Somente, em 1993 a Organização Mundial de Saúde, com a divulgação do *Manual de Classificação Internacional de Doenças – CID 10*, retirou especificamente a homossexualidade das categorizações *monográficas*, mas deixou um item chamado de *Transtornos Psicológicos e de Comportamento Associados ao Desenvolvimento e Orientação sexual* (F66) e um subitem definido como *Orientação Sexual Egodistônica (F66-1)*. O mais importante nessas mudanças foi o entendimento de que a homossexualidade só poderia ser considerada uma patologia se esse comportamento proporcionasse à pessoa “sofrimento e desconforto pessoal ou individual” (GARCIA, 2013).

Quanto aos estudos sobre a homossexualidade dentro de uma abordagem psicológica, um dos grandes expoentes na exploração do tema foi Freud, mesmo que inicialmente considerasse esse comportamento dentro de uma perspectiva biológica, porque, para ele, a “condição filogenética definiria o vetor de normalidade sexual e todas as possibilidades de desvios” (GARCIA, 2013, p. 41). Freud debruçou-se sobre o assunto e abordou o tema desde a sexualidade infantil, que foi o marco da sua iniciação nesse campo teórico, até a homossexualidade, quando fala sobre as aberrações sexuais. Em *Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*, o autor traz à tona a discussão sobre a construção da sexualidade, especificamente, sobre o “objeto sexual a pessoa de quem provém a atração sexual, e de alvo sexual a ação para a qual a pulsão impele” (FREUD, 1925, p. 84). Mostra nessa obra uma quantidade significativa de desvio, tanto em relação ao objeto sexual, quanto ao alvo sexual. O próprio Freud (1925), quanto às aberrações sexuais, afirma que a crença popular sobre:

²¹ Aspectos do pensamento, dos impulsos, das atitudes, dos comportamentos e dos sentimentos que contrariam e perturbam a própria pessoa (DICIONÁRIO INFORMAL. **Egodistônico**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em: 13 abr. 2017).

[...] a pulsão sexual tem seu mais belo equivalente na fábula poética da divisão do ser humano em duas metades – homem e mulher – que aspiram a unir-se de novo no amor. Por isso causa grande surpresa tomar conhecimento de que há homens cujo objeto sexual não é a mulher, mas o homem, e mulheres para quem não o homem, e sim a mulher, representa o objeto sexual. Diz-se dessas pessoas que são “de sexo contrário”, ou melhor, “invertidas”, e chama-se o fato de inversão. O número de tais pessoas é bastante considerável, embora haja dificuldades em apurá-lo com precisão. (FREUD, 1925, p. 84).

Nessa perspectiva, o que se observa pelas colocações freudianas é que a expectativa ou as representações sociais instituídas pela própria sociedade em torno de uma sexualidade heteroafetiva é que definem a inversão como sendo uma aberração, pois, dentro de um padrão “normal” de comportamento, o certo é que homens e mulheres se completem e se complementem mutuamente. O que sai do modelo se torna “anormal” ou “patológico”. Considerando as especificidades desses comportamentos, Freud (1925) aponta que os invertidos se classificam em três categorias, conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Padrão de comportamento dos invertidos

Invertidos absolutos	Invertidos anfigenos	Invertidos ocasionais
O objeto sexual só pode ser do mesmo sexo, enquanto o sexo oposto nunca é para eles objeto de anseio sexual, mas antes os deixa frios ou até lhes desperta aversão sexual. Quando se trata de homens, essa aversão os incapacita de praticarem o ato sexual normal, ou então não extraem dessa prática nenhum gozo (p. 84).	Os (hermafroditas sexuais), ou seja, seu objeto sexual tanto pode pertencer ao mesmo sexo quanto ao outro; falta à inversão, portanto, o caráter de exclusividade (p. 85).	Em certas condições externas, dentre as quais destacam-se a inacessibilidade do objeto sexual normal e a imitação, elas podem tomar como objeto sexual uma pessoa do mesmo sexo e encontrar satisfação no ato sexual com ela (p. 85).

Fonte: FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901 [1905]). v. VII (1901-1905), Rio de Janeiro, RJ: IMAGO, 1925. p. 85. Elaborado pela autora.

Para Freud (1925), muitos dos invertidos não se sentem constrangidos quanto à sua pulsão sexual. Alguns se sentem bem com sua escolha, assim como os ditos “normais”, e defendem energicamente sua igualdade de direitos. Outros, no entanto, revoltam-se contra o “fato de sua inversão e a sentem como uma compulsão patológica”. Algumas particularidades relacionadas aos traços de inversão estão nas variações referentes às relações temporais. Freud afirma que a inversão pode acontecer em qualquer momento da vida.

Pode vir de longa data no indivíduo, até onde sua memória consegue alcançar, ou só se ter feito notar em determinada época, antes ou depois da puberdade. Esse caráter pode conservar-se por toda a vida, ou ser temporariamente suspenso, ou ainda constituir um episódio no caminho para o desenvolvimento normal; e pode até exteriorizar-se pela primeira vez em época posterior da vida, após um longo período de atividade sexual normal. Observou-se também uma oscilação periódica entre o objeto sexual normal e o invertido. Particularmente interessantes são os casos em que a libido se altera no sentido da inversão depois de se ter uma experiência penosa com o objeto sexual normal. (FREUD, 1925, p. 85).

Dessa forma, pode-se inferir que a sexualidade não é algo estanque; ela se direciona na busca pelo prazer. Portanto, de maneira alguma ela está limitada aos preceitos biológicos de procriação, como explicitado por Freud em sua fala e em sua análise inicial. Nessa perspectiva, a identidade sexual, na teoria psicanalista, é uma “construção que se dá a partir do percurso erótico na relação com o outro [...] a respeito do grupo de homossexuais ocasionais, fica particularmente evidente a superação do biológico pela força dos apelos eróticos” (GARCIA, 2013, p. 42).

Freud (1925) contesta as duas correntes que tentam explicar a inversão, a concepção inata e a adquirida, pois ambas não contemplam as reais características que os invertidos apresentam: enquanto a primeira se pauta no processo degenerativo — e, nesse caso, os invertidos não apresentam nenhuma característica ligada à degeneração, a causa da homossexualidade —, a segunda se esvazia na observação de que “muitas pessoas ficam sujeitas às mesmas influências sexuais (inclusive na meninice: sedução, masturbação mútua), sem por isso se tornarem invertidas ou assim continuarem permanentemente” (FREUD, 1925, p. 88). Assim, o autor considera que ambas as abordagens são incompletas, pois não conseguem subsídios concretos quanto às especificidades apresentadas na inversão.

No entanto, segundo Garcia (2013) o eixo comum entre os diferentes tipos de invertidos consiste na escolha do objeto em sua vertente homossexual. Esse eixo pode ser explicado a partir da concepção freudiana da bissexualidade, que, ao contrário do que aponta a Biologia, coloca a sexualidade como algo proveniente “da conformação anatômica do indivíduo vai apontar para a importância dos acontecimentos históricos como determinantes do tipo da escolha objetal que cada um fará” (GARCIA, 2013, p. 43).

A bissexualidade seria, nesse caso, a disposição originária a partir da qual cada pessoa se defrontaria, potencialmente, com os recursos que lhe permitem trilhar o caminho para definição de sua identificação sexual. Tratar-se-ia, portanto, de uma hipótese freudiana para explicar a possibilidade que todo ser humano teria de construir uma identificação feminina ou masculina, independente de sua condição genotípica. (GARCIA, 2013, p. 43).

Dentro dessa perspectiva, o ser humano já nasce com uma prontidão para a sexualidade, mas seu objeto sexual não estaria dado a princípio; este teria que ser encontrado a partir de suas vivências pessoais e particulares. Por isso, as visões biologicista e psicológica da homossexualidade são questionadas por muitos, dentre eles, Fry e MacRae (1985), que afirmam que o comportamento homossexual deve ser analisado dentro de uma perspectiva social e política. Segundo Garcia (2013, p. 44), Freud (1925) afirma, em uma nota de rodapé do seu livro *Três Ensaio...*, que:

A pesquisa psicanalítica se opõe com o máximo de decisão que se destaque os homossexuais, colocando-os em grupo à parte de resto da humanidade, como possuidores de características especiais. Estudando as excitações sexuais além das que se manifestam abertamente, descobriu-se que todos os seres humanos são capazes de fazer uma escolha de objeto homossexual e que na realidade o fizeram em seu inconsciente. (FREUD, 1925, p. 146).

Destarte, qualquer pessoa, ao longo do seu desenvolvimento, precisa lidar com a escolha do objeto e com “ambas as vertentes eróticas, heterossexual e homossexual” (GARCIA, 2013, p. 44). Nesse processo de construção do sujeito, e na tentativa de localizá-lo em seu processo de estruturação, Freud, a partir de 1920, coloca-se na tarefa de pesquisar e discutir os aspectos essenciais das experiências ligadas ao *Complexo de Édipo* (GARCIA, 2013), o que o levou “inevitavelmente ao reconhecimento de que as moções sexuais atuavam normalmente nas crianças de mais tenra idade, sem nenhuma necessidade de estimulação externa” (FREUD, 1925, p. 80).

Dessa forma, com essa descoberta, sua obra estaria bem mais ancorada e daria subsídios para o entendimento de algumas questões, dentre elas, a homossexualidade ou a escolha do objeto sexual. A partir do Complexo de Édipo, na relação com seus progenitores e no processo de castração é que a criança vai estruturar sua identidade sexual, e o resultado será proveniente do “investimento libidinal que estiverem presentes nos movimentos identificativos” (GARCIA, 2013, p. 45).

No processo de castração, segundo Garcia (2013, p. 51), o rompimento na vinculação com os pais é essencial para o desenvolvimento de uma sexualidade normal, pois a criança teria que buscar fora outro objeto. Do contrário, terá problemas em relação à sexualidade. A esse respeito, aponta o caso de *Leonardo da Vinci*, criado apenas pela sua mãe, e que, na ausência do pai, acabou reprimindo seus sentimentos, colocando-o em seu lugar e identificando-se com a mãe de forma tal “que toma a si próprio como modelo a quem devem assemelhar-se os novos objetos de seu amor”. A homossexualidade seria resultado, nesse caso, da “manutenção da fidelidade ao amor materno por um lado — transformado em identificação — por outro, da escolha de objetos que reproduziriam narcisicamente a ele próprio”.

Freud (1910, p. 60), em *Cinco Lições da Psicanálise*, retrata essa situação de *Leonardo da Vinci* e afirma que, em todos os casos em que analisou o comportamento homossexual masculino, verificou uma “forte ligação erótica” entre mãe e filho, no primeiro período da infância. Assegura também que, nas pesquisas que Sadger realizou sobre a homossexualidade, observou que essas mães, além do forte apego emocional de forma erotizada, apresentavam características masculinas e tinham fortes “traços de caráter e

capazes de deslocar o pai do lugar que lhe corresponde”. No entanto, para Freud, esse amor alimentado pelo filho em relação à mãe, não podendo continuar de forma consciente, dissipasse na repressão.

O menino reprime seu amor pela mãe; coloca-se em seu lugar, identifica-se com ela, e toma a si próprio como um modelo a que devem assemelhar-se os novos objetos de seu amor. Desse modo ele transformou-se num homossexual. O que de fato aconteceu foi um retorno ao auto-erotismo, pois os meninos que ele agora ama à medida que cresce, são, apenas, figuras substitutivas e lembranças de si próprio durante sua infância — meninos que ele ama da maneira que sua mãe o amava quando era ele uma criança. Encontram seus objetos de amor segundo o modelo do narcisismo, pois Narciso, segundo a lenda grega, era um jovem que preferia sua própria imagem a qualquer outra, e foi assim transformado na bela flor do mesmo nome. (FREUD, 1910, p. 61).

Segundo Freud (1910, p. 61), alguns estudos psicológicos mais aprofundados explicam a afirmativa de que o homem que se firma como homossexual dentro dessa perspectiva “permanece inconscientemente fixado à imagem mnêmica de sua mãe”. Esse processo de estudo psicanalítico de Freud, em que se analisa a identificação narcísica, deu a ele uma nova compreensão sobre a homossexualidade, diferente da concepção proposta até então, pois, de início, a homossexualidade era tida apenas como um conflito psíquico em que o Ego, de forma racional, se colocava como barreira para que o invertido assumisse sua condição homossexual, pois sabia que aquilo era errado. Após essa descoberta dos destinos da subjetivação, a homossexualidade passa a não figurar mais no campo *nosográfico das patologias* consideradas como perversão. Dentro dessa concepção, a homossexualidade poderia estar presente em qualquer forma de organização psíquica. De forma simplificada, Freud considerava que a homossexualidade estava ligada a:

Uma condição quase incurável, com quatro principais causas. A primeira seria a “fixação”, quando o indivíduo deixava de completar adequadamente todas as etapas do processo de amadurecimento permanecendo fixado a uma delas. A segunda seria o medo da castração, resultante de um desejo infantil pela mãe e o medo de uma punição por parte de um pai ciumento. A terceira e o narcisismo. Segundo Freud, o homossexual procuraria um parceiro parecido consigo, pois, inconscientemente, desejava amar a si mesmo. A quarta seria a identificação com um dos pais do sexo oposto, o que levaria a criança a copiar a sua preferência sexual. Alegava que isto ocorria muito com meninos que tivessem mães dominadoras e pais ausentes. (FRY; MacRAE, 1985, p. 73).

Na concepção de Fry e MacRae (1985, p. 75), mesmo que a teoria psicanalista, na pessoa de Freud, negasse a homossexualidade como doença, ela não deixaria de classificá-la como defeito, pois tende a “reproduzir o moralismo judaico-cristão, usando como ameaça, em vez do inferno, uma vida sem sentido, seguida de uma velhice solitária ou um caríssimo divã”.

Outro ex-psicanalista e médico que faz uma breve apreciação sobre homossexualidade é Wilhelm Reich, conhecido pela sua investigação sobre sexualidade. Reich (1978) afirma que a homossexualidade é uma condição biológica ou se estabelece mediante a educação do sujeito. Confirma que todo ser humano tem uma predisposição à bissexualidade e que a sexualidade só é definida após a gestação. Dentro de uma concepção biológica, a homossexualidade está ligada ao hermafroditismo, em que a pessoas desenvolve características de ambos os sexos. Para ele, as características do sexo dominante é que vão definir a orientação sexual do indivíduo, que, portanto, seria passível de sentir e desejar pessoas do sexo com o qual se identifica, ou do mesmo sexo (REICH, 1978).

Quanto aos que têm sua composição física normal e adotam trejeitos do sexo oposto, suas atitudes não foram sempre assim, mas são resultado de suas pulsões sexuais mal resolvidas. Afirma, ainda, dentro de uma concepção narcisista, que muitos homens e mulheres se fixam em seus órgãos genitais, e, por isso, desejam pessoas com as mesmas características. “Estas pessoas não se tornaram homossexuais por causas corporais, mas devido a um desenvolvimento sexual defeituoso na sua primeira infância, a qual comportou muito cedo grandes experiências de decepção em relação a outro sexo.” (REICH, 1978, p. 107).

É interessante o fato de que Reich (1978) coloca esses dois tipos de homossexualidade como “formas normais do desenvolvimento sexual”, que só devem ser preocupantes quando esse tipo de comportamento trouxer sofrimento para o sujeito, além de acrescentar que, geralmente, essa recusa em ser homossexual se origina em causas sociais, por perseguição e discriminação. Opunha-se à ideia de perseguição e castigo aos homossexuais por sua orientação, pois essa prática foi comum na União Soviética entre 1925 e 1934, que se agravou com a lei assinada por Kalínin que considerava essa prática um “crime social” (REICH, 1985, p. 254). Para Reich, a homossexualidade poderia ser tratada por meio das terapias psicanalíticas.

Outra abordagem que tenta reproduzir uma perspectiva de cura para homossexualidade é a do comportamentalismo, em que “partem do princípio de que o comportamento e as emoções são frutos de um processo de aprendizado e são passíveis de modificação através de métodos mais ou menos mecânicos”. Fundamentado no entendimento da recompensa de comportamentos almejados e da punição dos comportamentos que deveriam ser extintos, esse método acaba por levar a pessoa tratada a adquirir comportamentos socialmente aceitáveis. Para isso, utiliza-se a *terapia da aversão*, em que se “procura condicionar um reflexo de repulsa a estímulos que causam prazer, mas são considerados mal adaptativos, neste caso, o comportamento homossexual”. Neste procedimento, utiliza-se um remédio que provoca

enjoos e, em seguida, apresentam-se várias fotografias ou filmes “que se deseja o paciente deixe de gostar, fazendo-o ter repulsa, todas as vezes que visualizar um homem que anterior a terapia provocaria atração” (FRY; MacRAE, 1985, p. 75-76).

Dessa forma, uma vez que a Biologia, a Medicina/Psiquiatria e a Psicologia não conseguem avançar quanto à origem da homossexualidade, surge, em meio ao debate e mediante o movimento feminista, a *Teoria Queer*, que, segundo Salih (2015, p. 18), aponta novos rumos quanto ao assunto, utilizando como referências as abordagens foucaultinianas, a Psicanálise e os estudos feministas. Essa teoria, portanto, se apresenta como uma via para se discutir a condição do sujeito, principalmente a categoria “feminina como uma entidade estável e evidente e o sexo como uma entidade biologicamente determinada”.

Queer, em sua raiz latina denota-se como “atravessado” que vem da raiz indo-latina “torquere”, que significa torcer e do inglês *athwart* (de *através*), ou seja, identifica como uma ênfase teórica em routes (rotas) mais do que roots (raízes); em outras palavras, o queer não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso a assimilação. (SALIH, 2015, p. 19).

Outra definição, que é mais clara em relação à significação do termo, é a de que “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais” (LOURO, 2016, p. 39). Enquanto os estudos relacionados a gênero, a gays, a lésbicas e à teoria feminina classificam as pessoas em “sujeito gay”, “sujeito lésbico” e “sujeito feminino”, dentre outros, a teoria *Queer* busca desmaterializar, “desconstruir estas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuais e genereficadas” (SALIH, 2015, p. 20). Apesar de estranho, esse termo é utilizado e assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais que se opuseram aos preconceitos estabelecidos pela cultura heterossexual. Para esse grupo, *Queer* significa colocar-se,

Contra a normalização — venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade, mas não escapariam de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. (LOURO, 2016, p. 39).

A teoria *Queer*, nesse contexto, buscar desqualificar a normatividade heterossexual como sendo o único, correto e saudável modelo a ser seguido. Mesmo em construção, essa abordagem tem servido de parâmetro para os debates em relação à construção social e histórica do gênero e da identidade de gênero — em particular, as contradições que cercam o comportamento homossexual.

2.3 Homossexualidade masculina

A homossexualidade, segundo Fry e MacRae (1985, p. 11), sempre foi pautada no “comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com sua posição social”. Essas expectativas sobre os papéis sociais indicados para ambos os sexos são construídas desde a primeira infância, em que os meninos, especialmente, são ensinados a se comportar de forma diferenciada e a conter suas emoções, reprimindo-as de maneira que o “bom comportamento” se instaure.

Dentro dessa concepção, a sociedade patriarcal reforça tal comportamento, pois ensina o menino para “exibir seu sexo, gostar dele, ostentá-lo orgulhosamente, como vemos nas rodas familiares” (NUNES, 2005, p. 75), ao mesmo tempo em que reprova qualquer comportamento que o identifique com o sexo feminino, como, por exemplo, incentivá-lo a usar a cor azul, porque é homem, ou a não brincar com coisas de menina, senão vira “mariquinha”²². O fato é que os homens são educados desde cedo para viver e pensar em sua masculinidade, e também para pensar que seu desempenho (ou comportamento sexual) deve ser tão “potente quanto frequente” e deve fazer diferença no que tange à sua virilidade (FRY; MacRAE, 1985, p. 49). Dessa forma, os parâmetros utilizados para discutir os comportamentos heteroafetivos não são os mesmos utilizados para se discutir a homossexualidade:

De alguma forma, a tendência é de acreditar que homossexuais masculinos e femininos são biologicamente ou psicologicamente tão diferentes dos assim chamados heterossexuais, que seu comportamento pode ser compreendido em termos mais psicológicos e biológicos que sociais. É tido como “natural” que o homossexual masculino seja “afeminado” e a homossexual feminina “ máscula”, e assim as “bichas” e “sapatões” do folclore brasileiro adquirem o status de uma condição que nunca é social, mas sim natural. É também tido por alguns que os homossexuais são doentes ou, ao menos, neuróticos. (FRY; MacRAE, 1985, p. 11-12).

Nesse processo de “fabricação do sujeito de forma sutil e continuada”, a sociedade vai imprimindo, para além das normas, dos discursos e dos decretos, os comportamentos socialmente aceitáveis (WEEKS, 2010, p. 67), e desconsidera que os desejos e os sentimentos homossexuais são produzidos socialmente, assim como os dos heterossexuais, e que, portanto, devem ter o mesmo valor e ser “vistos com a mesma perplexidade normalmente apenas reservada para a homossexualidade” (FRY; MacRAE, 1985, p. 16).

²² Garoto afetado que não esconde (ou não consegue esconder) sua orientação sexual. (DICIONÁRIO INFORMAL. **Mariquinha**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/mariquinha/>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

Sem desconsiderar as particularidades relacionadas às condutas homossexuais, principalmente as relativas ao homossexual masculino, as causas da homossexualidade sempre foram questionadas, e, como tal, esse comportamento foi classificado ao longo dos estudos sobre o assunto como um *desvio sexual*. A própria noção de desvio trouxe consigo a necessidade de entender a diversidade sexual existente, propondo um novo modelo para a “compreensão das experiências complexa e diversificada da homossexualidade em diferentes situações” (PARKER, 1999, p. 208).

Parker (1999) aponta que, ao tentar entender as questões relacionadas às experiências homossexuais no Brasil, percebeu que a própria noção de homossexualidade se estabeleceu recentemente e é, frequentemente, derivada das ideias importadas da Europa e dos Estados Unidos. Destaca que as concepções relacionadas à homossexualidade no Brasil estão ligadas a um contexto folclórico do ato sexual, em que o homem assume a posição ativa e a mulher, a passiva. Nessa lógica, quando um homem mantém um relacionamento homossexual, a sua posição na relação define sua virilidade ou não. Em decorrência dessa “distinção simbólica entre atividade e passividade é que as noções de ‘macho’ e ‘fêmea’, de masculinidade e feminilidade e coisas do gênero têm sido organizadas no Brasil” (PARKER, 1999, p. 209).

Aqui acrescenta que essa ideia de ativo e passivo não é uma ideia instituída apenas no Brasil: segundo Dias (2014), na Grécia antiga, já não se admitia esse conceito de que o homem assumisse uma posição passiva e subvertesse o sistema social. Dessa forma, os discursos sobre atividade e passividade, sobre dominação e controle, que são comuns nos relacionamentos entre homem e mulher vão sendo estruturados como forma de qualificar, também, a ação sexual homossexual, que ressalta ou não a virilidade e qualifica o homem como “macho” ou “bicha”.

[...] em nenhuma outra parte a distinção entre atividade e passividade esteja em maior evidência do que na linguagem popular usada para descrever relações sexuais, em verbos como “comer” e “dar”. Comer, por exemplo, é usado para descrever a penetração ativa do homem na mulher durante o coito. Isso implica uma espécie de dominação simbólica que é típica da cultura sexual do Brasil e pode ser usada como sinônimo em vários contextos diferentes, de verbos como “possui” ou “vencer”. “Dar”, por sua vez, é usado para descrever a submissão passiva da mulher ao parceiro, ao seu papel de ser penetrada durante a relação sexual. (PARKER, 1999, p. 210).

Portanto, o que distingue basicamente essa relação homossexual são os papéis desempenhados por ambos, passivo ou ativo. Dessa forma, um homem que mantém um relacionamento com outro homem não sacrifica essencialmente sua masculinidade, desde que cumpra sua função culturalmente concreta como ativo e se comporte como macho dentro do seu círculo social (PARKER, 1999; FRY; MacRAE, 1985).

No entanto o homem que adota uma postura passiva e feminina, tanto na relação sexual quanto na interação social, quase perde, inevitavelmente, sua masculinidade. Ao desordenar a adaptação culturalmente determinada entre sexo biológico e ser social, ele sacrifica sua categoria própria como homem e passar a ser conhecido como “viado” (da palavra viado literalmente) ou bicha (literalmente, um verme ou parasita intestinal, mas também didaticamente, a forma feminina de bicho ou animal e, portanto, um animal fêmea) graças a sua feminilidade inadequada. (PARKER, 1999, p. 211).

Outra maneira, em que também se evidencia essa questão — ativo e passivo —, está na forma de estruturar o papel sexual na área de prostituição masculina, em que:

[...] simplificando, os profissionais neste campo se dividem em “travestis” e “michês” que tem aparência bem “ máscula”. Se os primeiros são travestis da figura da mais “feminina” das mulheres, os segundos são travestis do mais “ másculo” dos homens. De fato não há melhor evidência para o fato dos papéis sexuais serem essencialmente social, pois tanto travestis como michês são homens, fisiologicamente falando. Em princípio, e de acordo com a nossa exposição das regras do jogo sexual, os michês “comem” enquanto os travestis “dão”. (FRY; MacRAE, 1985, p. 45).

Segundo Fry e MacRae (1985), essas relações são comuns em vários outros contextos (entre os fidalgos e seus escravos, nas cadeias, nas brincadeiras adolescentes, por exemplo), mas o que é discriminado é aquele que se comporta como passivo na relação; o ativo é sempre o machão que “come a bicha”. A posição passiva pressupõe que o sujeito se destaca por sua disposição afeminada, e isso é visto em seu meio como alguém que fracassou biológica e socialmente e que, portanto, é inadequado e igualmente incapacitado para manter uma relação sexual dentro dos parâmetros sociais exigidos. Para Parker (1999), mesmo que seja contraditória, a implicância em relação à escolha de um objeto sexual da mesma natureza não parece tão significativa quanto o papel sexual desenvolvido (ativo e passivo). O problema parece não derivar apenas desse conflito, mas da posição social do sexo.

Entre as brincadeiras adolescentes que podem ser destacadas dentro dos padrões culturais brasileiros, é comum meninos mostrarem sua virilidade por meio de brincadeiras como “troca-troca”, onde garotos se revezam na introdução do pênis em outros meninos. Tais experiências demonstram que, em certos momentos, os jovens se colocam tanto na posição ativa como na passiva, mas o que vai determinar sua conduta sexual é sua:

[...] falha ao levar a cabo seus preceitos. Para o rapaz que, por quaisquer razões, tenha falhado em adquirir uma posição adequadamente ativa, é nessas brincadeiras sexuais da adolescência, que uma definição psicológica começa a se transformar em papel social distinto. Para tais indivíduos, no entanto, o papel disponível não é a categoria positivamente sancionada de “homem”, mas as categorias negativamente estigmatizadas de “bicha” ou “viado”. (PARKER, 1999, p. 212).

Fry e MacRae (1985, p. 52) acrescentam que, nessa brincadeira, o mais esperto é o garoto que “consegue ‘comer’ o seu amiguinho e na hora de ‘dar’ consegue parar a brincadeira”. Nesse sentido, as terminologias “bicha” e “viado” são utilizadas com uma conotação em relação ao papel passivo desempenhado pelo sujeito, qualificando-o como homossexual. Essa passividade influencia na forma afeminada estabelecida nas relações sociais que vai determinar profundamente a estigmatização e a opressão dos comportamentos homoafetivos. Nota-se que nem todo homossexual se apresenta dessa forma — homem com trejeitos de mulheres e mulheres com trejeitos de homens.

Desta forma, neste Brasil que estamos chamando de “popular”, o menino é chamado de “bicha” não simplesmente porque se supõe que ele goste de manter relações homossexuais, mas porque ele é “afeminado” (desempenha o papel feminino) e porque se mantiver uma relação homossexual desempenhara um papel “femininamente passivo”. O rapaz que desempenha o papel masculino e que poderia ser o parceiro sexual da bicha (portanto mantendo uma relação homossexual), a chamado de “homem” ou de “machão”. (FRY; MacRAE, 1985, p. 43).

Tais concepções produzidas de acordo com as posições (ativo e passivo) assumidas pelos sujeitos em sua orientação sexual delimitam culturalmente a masculinidade e a homossexualidade, e, portanto, direcionam a forma de pensar e elaborar o comportamento homossexual do homem (PARKER, 1999).

Desse modo, como já disposto neste capítulo, o comportamento homossexual — tido, de acordo com a teoria das representações, como o que não é entendido — configura-se como algo estranho, particularizado, e passa a não ter sentido dentro dos processos simbólicos construídos pelos sujeitos heterossexuais. As percepções sobre a homossexualidade são estruturadas mediante os discursos (processos comunicativos) elaborados ao longo da história, que atravessam as abordagens religiosas, filosóficas e científicas, transformando-as em percepções socialmente aceitas.

Nesse processo de organização dos conceitos a partir das percepções dos sujeitos sociais, a homossexualidade foi sendo convencionalizada e categorizada dentro dos padrões de membros de grupos majoritários — os heterossexuais — que apresentam um favoritismo a esses grupos, discriminando as demais formas de manifestação da sexualidade. Com isso, prescrevem, ao longo das gerações, o que é certo ou errado em torno dessa manifestação sexual, perpetuando as discriminações contra essa forma de se relacionar, pois essas percepções “circulam se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de palavra, de gesto, de reunião, em nosso mundo cotidiano” (MOSCOVICI, 2015, p. 10) e, vão, portanto dando contornos aos pensamentos homofóbicos de geração em geração.

Essa lógica humana de classificar e categorizar se consolida em uma concepção de que as representações não são neutras e de que as coisas, os objetos e as pessoas têm um valor “positivo ou negativo”. Quando classificamos uma pessoa, por exemplo, em função da sua orientação sexual, como homossexual, estamos dizendo a ela, de acordo com o que está estocado em nossa memória sobre a homossexualidade, a que categoria ela pertence e se seu comportamento é ou não é aceito, permitido ou não permitido. Assim, atribuímos valor negativo ao comportamento homossexual e não o aceitamos porque esse tipo de comportamento “não se enquadra em nossas representações e não coincide com o protótipo de pessoa que temos” que é o do heterossexual (macho/fêmea) que possui determinados comportamentos que o encaixam como sendo adequado no meio social. Em vista disso, quando classificamos uma pessoa, fazemos generalizações ou particularizamos suas características, de tal forma que, na generalização, escolhemos uma categoria (como, por exemplo, “bicha”, “gay”, “afeminado”) e colocamos o sujeito lá, e essa categoria irá enquadrar todas as pessoas que se expressam de forma particular quanto à sua orientação sexual.

No entanto, por meio da particularização, tendemos a modificar o conceito anteriormente atribuído por meio da observação e análise, buscando descobrir quais “as características, motivações ou atitude que o torna distinto”. Isso não significa que a categorização vai deixar de existir, mas o preconceito pode ser minimizado, porque as pessoas que têm uma orientação sexual diferente podem ser observadas de outra maneira, ou seja, podem ser classificadas não em relação à sua orientação, mas consoante o seu caráter (MOSCOVICI, 2015).

Por isso, e por entendermos que as representações sociais são uma forma de conhecimento que envolve apreciações, crenças, atitudes e conhecimentos que são elaborados e compartilhados entre indivíduos e que concorrem para a construção de uma realidade comum, em que as informações partilhadas entre membros de um mesmo grupo estruturam as visões consensuais sobre diversos assuntos, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais, principalmente, no que tange às diversas manifestações da sexualidade, é possível que, por essa abordagem, possamos compreender melhor o pensamento e a prática social dos jovens universitários em relação a gênero e a sexualidade.

CAPÍTULO III

PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

3.1 A fenomenologia como ferramenta metodológica da pesquisa

Triviños (1987, p. 42) destaca que a fenomenologia de Husserl baseia-se em algumas concepções, dentre as quais encontram-se aquelas que estão ligadas a Platão, a Leibniz, a Descartes e a Franz Brentano, sendo este último autor um idealista austríaco que estruturou um dos principais conceitos da fenomenologia, o da intencionalidade. Essa intencionalidade que é aplicada na fenomenologia tem sua origem na consciência, *psique*, que sempre se reporta especificamente a um objeto, o que permite inferir que não existe objeto sem sujeito (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, Husserl (1979, p. 12) descreve que é na consciência que os “objetos se constituem”, o que converge na afirmação de Siqueira (2017) de que Husserl propõe a análise compreensiva da consciência, uma vez que todas as vivências (*erlebnisse*) do mundo se dão na e pela consciência. Daí segue a célebre definição husserliana: “toda consciência é consciência de alguma coisa, que ela é só consciência estando dirigida a um objeto”.

Dentro dessa mesma preceptiva, Silva, Lopes e Diniz (2008) declaram que a expressão “fenomenologia”:

[...] significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 255).

Nessa lógica, o pesquisador pondera sobre sua “vivência em seu mundo” de acordo com sua experiência, o que lhe permite examinar e questionar o fenômeno que deseja compreender (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008).

Husserl (1979, p. 22) destaca, ainda, que a fenomenologia é o “método da crítica do conhecimento [...] é uma doutrina universal das *essências*, em que se integra a ciência da essência do conhecimento”. Ela pode ser considerada como a ciência dos fenômenos cognoscitivos, objeto do pensamento e de suas significações. Por isso, busca entendê-los em sua *essência (aidética)*, além de buscar compreender como se apresentam a nós por meio dos sentidos e como são retidos no pensamento. Trata-se de uma ação reflexiva sobre a forma como o fenômeno se manifesta conforme as relações que estabelecemos com os outros no mundo.

Ou seja, a fenomenologia — que Husserl chama de “pura” ou “transcendental” — é uma ciência de essências, e não de dados de fato, possibilitada pela “redução eidética”, cuja tarefa é apurar os fenômenos psicológicos, de modo a isolar suas características reais ou empíricas e levá-los para o plano da generalidade essencial (*eidós*) (SIQUEIRA, 2017).

A possibilidade do conhecimento não se encontra no conhecimento transcendente das ciências. Estas são sistemas de verdades, se não apenas, fenômenos da ciência. Para determinar a possibilidade do conhecimento, precisa-se da redução fenomenológica. Este é o segundo passo do método fenomenológico, o primeiro é o questionamento do conhecimento, o que significa a *suspensão*, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. É a denominada *epoché* que permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda sua pureza. Não existem dados empíricos e tampouco material que se organiza através de categorias estabelecidas em forma apriorística e intuitivamente. Para Husserl não existem conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos. O dado é a consciência intencional perante o objeto. Na redução fenomenológica, além da redução eidética que conclui com as essências, têm-se a redução transcendental. (TRIVIÑOS, 1987, p. 14).

Nessa analogia, questiona-se a existência própria da consciência que extingue o que a ela é dado e se encaminha para sustentar sua *pureza intencional*. Dessa forma, surge, segundo Husserl, a *consciência pura*. É na consciência que, segundo Husserl, há a probabilidade de construção de todo o conhecimento (ALVES, 2013).

Desse modo, escolhemos trabalhar com a fenomenologia como postura epistemológica porque a questão central da nossa demanda é sempre a existência do próprio “ser no mundo”. Isso tem relação com a forma de raciocinar do homem em seu cotidiano, que se preocupa “concretamente com o seu modo de habitar o mundo, partilhando e convivendo com os outros homens, que no pensamento de Husserl seria o real interpretado como ‘fenômeno’” (SANTIAGO, 2010, p. 2). Por isso, como postura, uma maneira de compreender o mundo tenta explicá-lo de forma clara e objetiva.

Nesse sentido, dentro de uma percepção fenomenológica, este trabalho procura realizar questionamentos sobre determinado fenômeno (i.e., as representações e práticas sociais do jovem universitário em relação a sexualidade e gênero), sem procurar obter uma resposta já conhecida sobre ele, mas buscando perquirir o que queremos saber do próprio fenômeno sob análise. Isso se dá dessa maneira porque a fenomenologia busca descrever uma “experiência vivida da consciência”, intencionalmente, em que o sujeito procura interpretar sua realidade por meio de suas experiências proporcionadas pelos sentidos (GIL, 2010, p. 39).

Essas experiências e vivências vão dando contornos às representações e às práticas sociais estruturadas — na consciência, na mente — e “psicologicamente representadas”,

mediante as interações sociais estabelecidas e as percepções estruturadas em relação a fenômenos, objetos, coisas e pessoas, dando significados aos acontecimentos que são comuns (familiares) aos sujeitos e moldando, convencionando e prescrevendo os comportamentos e as formas de agir (SÊGA, 2000; MOSCOVICI, 2015). Uma vez que é na consciência enquanto *psique* que os conteúdos e vivências dos sujeitos são representados, em que os conteúdos do *eu fenomenológico* se difere do *eu empírico* (HUSSERL, 2015, p. 295).

Dessa forma, procuramos interpretar como esses jovens universitários se posicionam frente a tudo que lhes é colocado por meio dos processos comunicativos, crenças e hábitos instituídos desde sua infância e ao longo do seu desenvolvimento, no que diz respeito a gênero e sexualidade, sem tomar como base, apenas, as formas que se manifestam nos comportamentos, mas também as ações encobertas, nas quais se localizam o modo de “sentir e pensar do grupo e todo seu estilo de vida” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015).

Verificamos as percepções em sua própria existência, considerando as dimensões corpo, sexualidade e gênero como instâncias que se convergem não apenas como fenômeno biológico, físico ou reprodutivo, mas a partir de uma dimensão psicológica, histórica e social, uma vez que o impulso de investigação é o mesmo da análise de pesquisa e deve vir das próprias coisas, dos problemas, da vida cotidiana, isto é, do fenômeno (SIQUEIRA, 2017).

À vista disso, optamos por adotar a abordagem fenomenológica das representações, pois os fenômenos ao serem analisados e interpretados pelos sujeitos ou grupos sociais adquirem novos significados de acordo com; as vivências, conhecimentos, contexto sociocultural, códigos e símbolos, que se estruturam por meio das relações sociais, produzindo diferentes representações sobre um mesmo objeto, neste contexto – gênero e sexualidade – que se manifestam nas atitudes e práticas sociais que partilham entre si e condicionam o comportamento e as condutas sobre determinado fenômeno.

Desse modo, quando o sujeito apreende e interpreta determinado fenômeno utilizando seus; conceitos, valores, crenças, posiciona-se e age mediante suas convicções, o que determina suas atitudes em relação a este fenômeno. Esta atitude segundo Santiago (2010, p. 7) “pode ser uma relação positiva ou negativa direcionada a um objeto, estabelecida pelos membros de um grupo que produz uma visão de mundo organizada de acordo com os sentidos atribuídos” pelo *eu empírico*, que converge com a opção realizada pelo sujeito sobre seu modo de viver e experienciar.

3.2 Características da pesquisa

Ao traçar o percurso metodológico de uma pesquisa, tenta-se colocá-la em uma categoria que melhor descreva suas análises, suas particularidades e suas especificidades quanto ao assunto tratado, uma vez que se descobre, ao longo do percurso, que “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 15).

Dentro desta perspectiva vê-se que a pesquisa não é algo simples, exige reflexão, ação, aprofundamento bibliográfico e apreciações que convergem com o problema levantado e os dados colhidos em campo. Dentro dessa perspectiva, este trabalho se enquadra em uma abordagem quantiquantitativa, pois fundamenta as discussões utilizando esses dois paradigmas²³ (quantitativo e qualitativo), desconfigurando as percepções de que as duas concepções não podem ser utilizadas em um mesmo trabalho ao mesmo tempo (KIRSCHBAUM, 2013).

A escolha entre métodos quali e quanti é em geral subordinada à discussão entre paradigmas de construção de conhecimento nas ciências sociais, levando frequentemente a dogmatismos: “Pior ainda do que as críticas infundadas ou parciais de que quantitativo-qualitativo é um binômio antitético, perante o qual é preciso optar” (CANO, 2015, p. 115). Pois, as pesquisas quali são tradicionalmente associadas a interesses de pesquisa tipicamente subjetivistas. Em contraste, pesquisas quanti geralmente respondem às exigências do paradigma “positivista”, cujo interesse de pesquisa é centrado no estabelecimento de leis causais. (KIRSCHBAUM, 2013, p. 179-180).

Desse modo, a opção por combinar essas duas abordagens foi feita porque a pesquisa qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21). Esse tipo de pesquisa questiona e “põe em dúvida o valor da generalização, diferenciando da pesquisa comum feita em ciência”, além de buscar observar intensamente os fenômenos no ambiente com registros precisos e detalhados (RAMPAZZO, 2005, p. 58).

A pesquisa qualitativa é “desafiadora, instigante e agradável”, porque estimula o pesquisador a parar mais tempo em campo para investigar. É preciso que toda análise seja feita e refeita até que se atinja uma “consistência e densidade” significativa quanto ao que esta

²³ Conceito das ciências e da epistemologia (a teoria do conhecimento) que define um exemplo típico ou modelo de algo. É a representação de um padrão a ser seguido (DICIONÁRIO INFORMAL. **Paradigma**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/paradigma/>>. Acesso em: 2 jul. 2017).

sendo pesquisado e falado pelos sujeitos pesquisados. Pois quando é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e a recorrências atinge-se neste tipo de pesquisa o que se convencionou chamar de “ponto de saturação” e dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo-se que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002, p. 144).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é exaustiva, porque não pode pautar-se na superficialidade das informações e deve ser “minimamente compreendida”. Sem esgotar suas especificidades, a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2003, p. 228), busca vincular sua investigação com “os problemas ético-políticos e sociais”, e os pesquisadores qualitativos “declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228). Por outro lado, a pesquisa quantitativa representa, em princípio, a intenção de “garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (RICHARDSON, 2010, p. 70).

Ou seja, neste trabalho, as duas abordagens deram segurança às informações coletadas. Nesse caso, a pesquisa quantitativa auxiliou no “estabelecimento da validade de estudos originalmente qualitativos” e ajudou na identificação de momentos e locais que foram o foco de análises qualitativas complementares, aumentando a validade do estudo e não necessariamente — e é importante frisar isso — sua generalização (KIRSCHBAUM, 2013, p. 187-188).

Quanto ao objetivo da investigação, vale destacar que esta pode ser considerada como uma pesquisa exploratória, pois, além de analisar, busca descrever a representação e a prática social dos jovens universitários em relação às diversas manifestações da sexualidade, em especial, a homossexualidade. Dentro da concepção de Moscovici (2015), a compreensão dessas questões nos permite “entender como chegamos a conhecer, como formamos conceitos e ideias em nossas mentes” acerca de determinados assuntos, e nos permite compreender suas implicações no processo de desenvolvimento, julgamentos e formação de opiniões.

Tal entendimento de como se dá a construção da representação e da prática social sobre a diversidade sexual pode possibilitar um trato mais humanista quanta à temática, possibilitando a diminuição no processo de discriminação social do sujeito quanto às diversas identidades de gênero, porque traz novos dados sobre o assunto inerente à subjetividade humana. Andrade (2010 p. 112) explica que a pesquisa exploratória é o primeiro passo de

todo o trabalho científico: “são finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto”.

De acordo com esta investigação, este trabalho se caracteriza também como uma pesquisa de campo, tendo em vista que discorre sobre a representação e sobre a prática social dos jovens universitários, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e na Faculdade Metropolitana de Anápolis (FAMA), em relação a sexualidade e gênero, conceitos esses subjacentes ao contexto social e ao contexto cultural (e decorrentes desses contextos) nos quais o sujeito se desenvolve.

De acordo com Gonsalves (2001, p. 170), a pesquisa de campo “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”. Ela requer um encontro direto entre o pesquisador, o fenômeno a ser observado e os participantes. Os impactos dessa representação e prática social sobre a diversidade sexual nos cursos de graduação dessas duas instituições se situam em um contexto complexo, tendo em vista as inúmeras críticas e os grandes desafios que envolvem essa temática dentro e fora da sala de aula.

Para realizar esta pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com 47 questões, estruturado com perguntas abertas e fechadas. Nas perguntas fechadas, instituímos a categoria *outros* para que os entrevistados pudessem expressar-se de forma livre e espontânea sobre suas percepções e vivências sobre corpo, sexualidade e gênero, pois a livre expressão, na fenomenologia, segundo Gil (2010, p. 137), “é essencial tanto para descrição quanto para a interpretação da experiência vivida”. As perguntas abertas também foram relevantes quanto às percepções e possibilitaram manter o foco no que estava sendo investigado. Acredita-se que essa foi uma ferramenta rica em informações, principalmente porque os discentes utilizaram a opção *outros* para complementar ou adicionar informações relevantes. A interpretação e a análise de dados levantados foram feitas mediante descrições e narrativas dos atores envolvidos na pesquisa.

Assim, também utilizamos para análise de dados o levantamento bibliográfico, isto é, “um levantamento de toda a bibliografia já divulgada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. Sua finalidade foi colocar o pesquisador em contato direto com o material que foi escrito sobre o tema. Esse levantamento de dados passou por uma série de etapas, que incidem nos seguintes passos: “escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto; e redação do texto” (LAKATOS; MARCONI, 2010; GIL, 2010, p. 45).

3.3 Contextualização dos aspectos sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa e do campo investigado

Como todo sujeito possui uma história, e como é dentro desse contexto histórico e social que se constroem múltiplos conceitos que resultam em dados referentes a como os sujeitos percebem a realidade — principalmente em relação ao corpo, à sexualidade e ao gênero —, nesta investigação, ao buscarmos os dados com a pesquisa de campo, traçamos, inicialmente, o perfil sociodemográfico e econômico dos sujeitos envolvidos para, em seguida, detalharmos as demais questões que foram discutidas ao longo do trabalho.

A pesquisa de campo aconteceu dentro dos espaços da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Câmpus Henrique Santilho, com a colaboração de 122 alunos e alunas, e da Faculdade Metropolitana de Anápolis (FAMA), com a participação de 105 estudantes. Essas duas instituições localizam-se no município de Anápolis, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), configura-se como um município brasileiro do interior do estado de Goiás pertencente à Região Centro-Oeste do país, contando atualmente com uma população estimada em 370.875 pessoas e com um desenvolvimento socioeconômico significativo.

Por se tratar de um estudo transversal, obteve-se uma amostra significativa de jovens entre 19 e 20 anos, de jovens adultos entre 20 e 30 anos e entre 30 e 40 anos, e de adultos com mais de 40 anos de idade, pertencentes a turmas de diferentes áreas do conhecimento (Licenciatura em Física, Ciências Biológicas, Bacharelado em Sistema de Informação, Farmácia e Gestão Ambiental). A escolha pelos cursos na área de exatas, saúde e engenharia se deu porque essas são formações consideradas mais fechadas e mais difíceis de ser penetradas, principalmente quanto a determinados assuntos — nesse caso, as questões relacionadas a sexualidade e gênero. De fato, o início foi realmente difícil, pois houve um pouco de resistência em participar, mas os alunos foram cedendo após algumas colocações sobre os objetivos da pesquisa, querendo, inclusive, mais informações sobre o tema.

A amostra foi calculada mediante o quantitativo de estudantes e turmas das áreas de conhecimentos citadas existentes nos dois contextos universitários. Os jovens foram convidados a participar do estudo a partir das observações e do comportamento apresentado por alguns em relação ao tema “corpo, sexualidade e gênero”, tratado na disciplina de Psicologia da Educação, na UEG. Quanto à escolha da FAMA, queríamos apenas constatar se havia divergências entre alunos da rede pública e alunos da rede privada, pois não tínhamos nenhuma convivência com eles. Foi enfatizado que a pesquisa poderia ser publicada; por isso,

todos os estudantes assinaram o termo de aceite, utilizando, inclusive, a identificação por meio dos nomes constantes em sua identidade, embora tenha sido explicitado que usaríamos nomes fictícios para respeitar o sigilo de cada um na análise de dados. Portanto, todos os nomes utilizados ao longo dos relatos neste trabalho não correspondem aos nomes próprios dos sujeitos participantes.

Em setembro de 2016, foi aplicado um questionário teste para verificar as reações dos alunos em relação às perguntas, ou seja, para verificar e se estas estavam claras e se não implicavam algum constrangimento aos pesquisados. Constatadas a flexibilidade e a naturalidade de alguns em relação às perguntas, reaplicamos o questionário em fevereiro de 2017, agora com as questões validadas pelos alunos e alunas. Na primeira aplicação, por exemplo, dentro do campo relativo à orientação sexual, não havíamos colocado a *pansexualidade* questionada como uma forma de orientação sexual. Dessa forma, acompanhando de perto alguns anseios dos jovens em relação à temática, procuramos esclarecer ao máximo todas as dúvidas sem interferir em suas opiniões.

Por isso e buscando uma melhor explicação sobre representações que são estratégias elaboradas pelos “sujeitos para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, se encontra em constantes mudanças” (SANTIAGO, 2010, p. 6) e as práticas sociais dos jovens universitários em relação a gênero e sexualidade dentro de uma perspectiva fenomenológica que busca a interpretação do real por meio das percepções individuais, para a análise de dados, estabelecemos 05 (cinco) categorias, conforme descrito no quadro 4:

Quadro 4 – Categorias estabelecidas e apresentadas de acordo com as tabelas

Categorias	Tabelas
Categoria 1 – Características socioeconômica e étnico-demográfica	Tabela 1 – Contexto acadêmico dos jovens pesquisados. Tabela 2 – Disposição social e étnico-demográfica. Tabela 3 – Nível socioeconômico.
Categoria 2 – Corporeidade	Tabela 4 – Percepção sobre o corpo.
Categoria 3 – Sexualidade	Tabela 5 – Vida sexual. Tabela 6 – Diálogos e espaços para a sexualidade. Tabela 7 – Vivência e experiências sexuais
Categoria 4 – Gênero	Tabela 8 – Classificação e percepção quanto gênero. Tabela 9 – Estrutura e conceito de gênero.
Categoria 5 – Representação social sobre a homossexualidade	Tabela 10 – Conceito e origem da homossexualidade. Tabela 11 – Estereótipo, preconceito e discriminação.

Fonte: Autora (2017).

Categoria 01 – Características socioeconômica e étnico-demográficos dos alunos/as pesquisados/as. Contexto acadêmico dos jovens, jovens adultos e adultos, disposição social, étnico-demográfica e nível socioeconômico.

Tabela 1 – Contexto Acadêmico dos Estudantes

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA – Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Instituição						
Pública	122	100%	0	0	122	100%
Privada	0	0	105	100%	105	100%
Faixa etária						
20-30 anos	63	27,7%	65	28,6%	128	56,4%
19-20 anos	48	21,2%	27	11,9%	75	33,1%
30-40 anos	9	3,9%	10	4,4%	19	8,4%
Acima de 40 anos	2	0,9%	3	2,8%	5	2,2%
Curso que frequenta						
Farmácia e Sistema de Informação	65	53,3%	45	42,8%	110	48,5%
Licenciatura em Ciências Biológicas	33	27,0%	40	38,1%	73	32,2%
Licenciatura em Física	24	19,7%	0	0%	24	10,6%
Engenharia Ambiental	0	0%	20	19,0%	20	8,8%
Área científica do curso						
Ciências Exatas e da Terra	89	72,9%	0	0%	89	39,2%
Ciências Biológicas	33	27,1%	40	38,1%	73	32,1%
Ciências da Saúde	0	0%	45	42,8%	45	19,8%
Engenharias	0	0%	20	19,1%	20	8,8%
Semestre do curso que frequenta						
Primeiro e segundo	54	44,3%	62	59,1%	116	51,1%
Terceiro e quarto	37	16,3%	23	21,9%	60	26,4%
Sétimo e oitavo	31	25,4%	20	19,1%	51	22,5%
Motivos para escolha do curso						
Porque o ensino é bom	84	68,8%	61	58,1%	145	63,9%
O ensino é bom/perto de casa	10	8,2%	26	24,8%	36	15,9%
O ensino é bom/influência dos amigos	10	8,2%	7	6,6%	17	7,5%
Influência da família	8	6,5%	5	4,8%	13	5,7%
Por ser pública e de graça	6	4,9%	0	0%	6	2,6%
Pela bolsa de estudos	4	3,3%	6	4,9%	10	4,4%

Fonte: Autora (2017).

De acordo com a Tabela 1, quanto ao contexto acadêmico, grande parte dos entrevistados — 122 (cento e vinte e dois) alunos — é da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, que se caracteriza por ser uma instituição pública. A amostra de alunos dessa universidade foi maior em razão do quantitativo de cursos e alunos. Os outros 105 (cento e cinco) participantes são discentes da Faculdade Metropolitana de Anápolis (FAMA), estabelecimento privado, em que a quantidade de discentes e de cursos é bem menor. Contudo, independentemente de quais variáveis os levaram a escolher uma instituição pública ou uma instituição privada de ensino superior, é importante ressaltar que todos os estudantes buscam uma formação e qualificação para o mercado de trabalho, mesmo aqueles que precisam pagar por esses serviços. Para o jovem no Brasil, essa entrada no ensino superior representa uma “continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho” (SPARTA; GOMES, 2015, p. 48). No entanto, o sistema de ensino não legitima a permanência desses agentes dentro do mercado de trabalho, mesmo que sejam qualificados, pois a disputa nesse *campo*²⁴ não se concentra apenas na certificação, mas no *capital cultural* legado pela família (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015).

Não raro, esses estudantes precisam enfrentar muitas dificuldades para chegar à universidade/faculdade, e esse fenômeno tem aumentado cada vez mais devido à ampliação de vagas no ensino superior, principalmente no campo privado (ZAGO, 2006). Isso se comprova pela pesquisa de campo, pois temos uma porcentagem de 66,9% de jovens adultos²⁵ na faixa etária de 20-30 anos e de 30-40 anos ou mais, e uma porcentagem de 33,1% de jovens²⁶ na faixa de 19-20 anos, números bem significativos dentro das instituições investigadas. Cumpre o que diz o artigo XXVI da Declaração de Direitos Humanos, que aponta que o acesso à educação superior deve ser aberto a todos e acontecer por mérito do candidato. Além disso, ressalta-se, no documento do Ministério da Educação (MEC) sobre a “política de democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, que o acesso à educação superior deve ser isonômico e deve respeitar as desigualdades sociais.

Ambos os documentos coadunam com duas políticas públicas educacionais relevantes que impulsionaram essa entrada expressiva de muitas pessoas no ensino superior, que são as seguintes: o Plano Nacional de Educação 2001-2010, instituído a partir da Lei nº

²⁴ Local de lutas que, segundo analogia de Pierre Bourdieu, pode ser comparado a um mercado, com produtores e consumidores de bens. Os produtores, indivíduos dotados de capitais específicos, se enfrentam (BOENNEWITZ, 2003, p. 60).

²⁵ O jovem adulto é definido aproximadamente como o período entre 20-30 anos e 30-40 anos. Essa classificação é dada por Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 512).

²⁶ Jovem, ou jovem adulto inicial, é a fase que vai dos 18 anos aos 25 anos. Essa classificação é dada pelos autores Coll, Marchesi e Palacios (2008, p. 372).

10.172/2001, que tinha como meta “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”; e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que destaca veementemente uma política de apoio para acesso ao ensino superior, inclusive por meio de bolsas e incentivos fiscais, conforme o parágrafo 4º da referida lei. Há, além disso, a meta 12, que propõe elevar as matrículas no ensino superior em até 50%, para a população entre 18 e 24 anos, consolidando a proposta do plano anterior.

Nesse balanço, podemos observar que a maioria dos jovens adultos de 20-40 anos (33%) e adultos²⁷ acima de 40 anos (2,8%) está dentro da faculdade particular (FAMA), cenário contrário ao que se verifica quanto à universidade pública (UEG), em que a maior parte são jovens adultos entre 20-30 anos (27,7%) e jovens (21,2%). Isso está em conformidade com a trajetória educacional dos estudantes, porque muitos são provenientes das escolas públicas, conforme afirmam em suas falas. Dentre esses jovens adultos e adultos que estão dentro da instituição privada, 13,1% são homens e 6% mulheres, de modo que essas pessoas são casadas e estão buscando qualificação depois de constituírem família. Os demais, 13,9%, são discentes solteiros, dentre os quais 9,3% são homens e 4,6% são mulheres que também estão procurando se capacitar.

Além do fato de termos um quantitativo expressivo de jovens adultos, jovens e até mesmo de adultos (10,6%) nas Instituições de Ensino Superior (IES), outro aspecto a ser considerado neste estudo são os cursos em que os alunos estão matriculados. Esses cursos são classificados como sendo os que possuem maior demanda no país, principalmente os da área de Ciências Exatas e da Terra e da área de Saúde (Farmácia e Sistema de Informação), contando com 48% dos discentes, seguidos pela área de Educação (Licenciaturas em Física e Biologia), 33,8%, com cerca de 94% de empregabilidade, conforme o endereço <<http://www.guiadacarreira.com.br/carreira-em-2015>> (acesso em: 10 abr. 2017). Infere-se que, nessa escolha, além do *ensino ser considerado bom*, característica citada pela maioria dos estudantes, há outra variável em questão, que é a *empregabilidade*²⁸, ou seja, essas são áreas em que há maior probabilidade de esses discentes permanecerem empregados após a qualificação.

No entanto, segundo os próprios participantes, esses cursos demandam uma carga de atividade bem grande dentro e fora da universidade/faculdade; por isso, quem entra precisa realmente se dedicar aos estudos. Para isso, é indispensável o esforço para manter-se no processo formativo, pois muitos trabalham e estudam, o que, para os estudantes, dificulta

²⁷ Período cronológico entre 40 e 65 anos. Classificação dada pelos autores Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 583).

²⁸ Capacidade de manter-se empregado o tempo todo (BARDUCHI; PICCOLI, 2008).

ainda mais a permanência nas IES. Algumas falas que confirmam tal dificuldade estão presentes no discurso do aluno José (de 35 anos), do curso de Farmácia, e no discurso de Flávio (33 anos), do curso de Física:

Eu trabalho quarenta horas por dia e se não fossem os professores eu não teria condições de está estudando. Meu pai e minha mãe não tiveram condições de estudar, por isso me ajudam, mais tenho que trabalhar para pagar a mensalidade (JOSÉ, 2017 – FAMA).

Sempre chego atrasado nas aulas, pois trabalho até as 19 horas e as aulas começam as 19:20 horas, para quem trabalha é difícil, muito difícil continuar estudando (FLÁVIO, 2017 – UEG).

Esses exemplos nos fornecem uma informação acurada do que os alunos que trabalham precisam enfrentar para poder estudar, uma vez que as duas instituições atendem discentes nessa situação. No entanto, na UEG, o índice é bem menor e atinge apenas a porcentagem de 32,5%, ao contrário do que ocorre na FAMA, em que todos os alunos, de todas as faixas etárias, estão inseridos no mercado de trabalho. Esse fenômeno (trabalho/estudo) retrata outra realidade, que é a entrada tardia no ensino superior ou o adiamento dos estudos, o que é comprovado pelo índice de jovens adultos e adultos na faculdade particular (FAMA) e tem relação com o fato de que muitos ficam tentando uma chance nas universidades públicas. Essa dificuldade também foi constatada em relatos na opção *outros*, que revelaram que alunos de Farmácia e de Biologia da FAMA passaram na UEG e não conseguiram permanecer nela, optando por pagar, devido à falta de condições de adequar o horário das aulas ao emprego.

No outro polo, existem também aqueles discentes que tentaram ingressar na universidade por meio do vestibular, mas que, mesmo com o sistema de cotas, não obtiveram aprovação, situação que sistematiza as desigualdades sociais e regionais (GISI, 2006; HEILBORN, 2006). Nesse caso em especial, apontam-se as grandes diferenças, quanto ao acesso e quanto à permanência no ensino superior, entre os que possuem menos *capital econômico*²⁹ e *cultural*³⁰, o que é instituído pelo *ethos geracional*³¹, de modo que o próprio sistema educativo “direciona as respectivas probabilidades objetivas para cada classe”, isto é,

²⁹ Constitui-se pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais (BOENNEWITZ, 2003, p. 55).

³⁰ Corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelos sistemas escolares, ou transmitidas pela família. Esse capital pode existir de três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (facilidade de expressão em público) em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, de obras) em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos) (BOENNEWITZ, 2003, p. 55).

³¹ Hábitos e crenças familiares que definem, neste caso, como o sujeito será recebido no contexto social em função do seu capital econômico, simbólico e cultural (BOURDIEU, 2007).

quando, como e em quais cursos devem permanecer determinada categoria (BOURDIEU, 2007).

Diante desse contexto, a maior parte dos educandos está distribuída da seguinte forma com relação ao semestre em que eles se encontram: 51,1% estão inseridos no primeiro e no segundo semestres; 26,4% estão no terceiro e no quarto; por fim, 22,5% estão no sétimo e no oitavo. Muitos dos jovens adultos e adultos da FAMA, 24,9%, estão iniciando seus estudos agora e se encontram no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto semestres, o que comprova a fala de Gisi (2006) sobre a entrada tardia de grande parte da população no ensino superior. Contudo, nessa questão relativa às diferenças de semestres em que se encontram os discentes, o que se destaca é que a construção de conceitos em relação a corpo, a sexualidade, a gênero e às diversas manifestações sexuais não diferem muito quanto ao nível de elaboração e tolerância. Não podemos afirmar com certeza, mas é possível que essa tolerância esteja relacionada “ao bombardeamento midiático de informações recebidas de forma permanente em relação à sexualidade, homofobia, sexismo”, mesmo que essas informações sejam atravessadas pelas “representações hegemônicas” que estruturam as desigualdades (FURLANI, 2013, p. 69).

A maioria dos discentes, 63,9%, declarou que escolheu a instituição em que estuda porque *o ensino pode ser considerado bom*, tanto na pública (UEG), 68,8%, quanto na privada (FAMA), 58,1%, de forma que a escolha foi pautada pela qualidade e não pela facilidade ou pelo preço. Essa escolha se confirma pela descrição do aluno Flavio, da FAMA, que destaca o seguinte:

O curso de Farmácia da FAMA tem estrutura e já pesquisei e quase que os mesmos professores que dá aula aqui também dá aula na UEG e na Universidade Federal de Goiás ou na Católica (FLAVIO, 2017 – FAMA).

O aluno, nesse caso, procurou saber como funcionava o curso (isto é, como era sua estrutura) e procurou saber também quais eram os profissionais que trabalhavam na instituição, especialmente no curso escolhido. Quanto aos outros discentes, 36,1%, além de eles considerarem a qualidade do ensino, eles também analisam a instituição *por estar perto de casa, pela influência da família e dos amigos e por ser de graça*. Muitos dos que escolheram a instituição por também estar perto de casa (24,8%), i.e., a maior parte, são alunos da FAMA, segundo eles, para evitar gastos a mais no orçamento, pois podem chegar à instituição utilizando *motos* ou *ônibus*. Dessa forma, mesmo que as especificidades sejam diferentes entre os alunos, confirma-se que existem variáveis que são determinantes nas

escolhas dos cursos. Contudo, nesse caso, a seleção pela *qualidade no ensino* é bem interessante, principalmente para aqueles de classe econômica menos favorecida, visto que essa é uma condição importante para uma formação crítica, pois além de essas pessoas terem uma maior chance no mercado de trabalho, mesmo tendo *capital cultural* diferente podem subverter as regras do próprio *campos* e ascender a uma posição melhor em termos sociais por meio de uma profissão (BOENNEWITZ, 2003).

Tabela 2 – Disposição Social e Étnico-demográfica

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Estado civil						
Solteiros	113	92,6%	76	72,4%	189	83,3%
Casados	6	4,9%	20	19,1%	26	11,4%
Moram juntos	0	0%	6	5,7%	6	2,6%
Divorciado	3	2,4%	3	2,4%	6	2,6%
Quantidade de filhos						
Não tem	117	95,9%	80	76,2%	197	86,8%
1 – 2 filhos	5	4,1%	15	14,3%	20	8,8%
3 – 4 filhos	0	0%	10	9,5%	10	4,4%
Cor						
Pardo	56	45,9%	57	54,4%	113	49,8%
Branco	52	42,6%	40	38,1%	92	40,5%
Negro	11	9,0%	8	7,6%	19	8,4%
Índio	3	2,4%	0	0%	3	1,3%
Religião						
Católico	45	36,9%	57	54,3%	102	44,9%
Evangélico	38	31,1%	40	38,1%	78	34,4%
Sem religião	33	27,0%	5	4,8%	38	16,7%
Espírita	4	3,3%	3	2,8%	7	3,1%
Adventista	2	1,6%	0	0%	2	0,9%
Com quem residem						
Familiares	110	90,2%	85	80,9%	195	85,9%
Sozinho	8	6,5%	11	10,5%	19	8,4%
Amigos	2	1,6%	5	4,8%	7	3,1%
Namorado	2	1,6%	4	3,8%	6	2,6%
Local de nascimento						
Goiás	107	87,7%	57	54,3%	164	72,2%
Outros	10	8,2%	44	41,9%	54	23,8%
Distrito Federal	5	4,1%	4	3,8%	9	3,9%

Fonte: Autora (2017).

Uma particularidade importante na disposição social e étnico-demográfica, de acordo com a Tabela 2, é a de que, dentre os 227 (duzentos e vinte e sete) discentes pesquisados, 83,3% permanecem solteiros, de modo que 42% são homens e 38,9% são mulheres. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 566), isso tem se tornado comum por diversas razões, dentre elas o fato de não encontrarem a pessoa certa, que esteja adequada aos padrões sociais e educacionais e às expectativas colocadas sobre a pessoa com as quais se relacionam, além do “desejo de ser livre para correr riscos, experimentar e fazer mudanças — viajar pelo país, pelo mundo, mudar de profissão, aperfeiçoar sua educação, ou realizar um trabalho criativo sem se preocupar como sua busca de autorrealização afeta outra pessoa”. Essa percepção tem atingido cada vez mais as relações de gênero, de forma que as mulheres, que há bem pouco tempo ficavam condicionadas ao casamento, como uma condição para adquirir status social, estão saindo da dominação masculina e alcançando maior liberdade, o que reflete no índice quase mínimo (3,1%) entre homens e mulheres que optam pelo celibato (BOURDIEU, 2012).

Dessa forma, a quantidade de filho é indicada e justificada pelo número de jovens solteiros, 83,3%, e que ainda residem com a família, 85,9%. Muitos desses jovens dependem financeiramente dos pais ou complementam a renda familiar, razão pela qual se previnem quanto a filhos, segundo discursos dos próprios discentes, principalmente as mulheres. Papalia, Olds e Feldman (2006) afirmam que, na sociedade capitalista, os jovens e os jovens adultos, “além de normalmente terem menos filhos”, optam por tê-los mais tarde, quando se sentem mais seguros e conseguem se firmar em uma profissão. Em comentários informais ocorridos durante a aplicação do questionário, uma aluna casada, da UEG, disse que, se pudesse, não teria tido filhos, pois, além de eles ficarem “judiados e com os avós” (CARLA, UEG, 2017), sofrem pela ausência dela, que precisa trabalhar e estudar. Outros, mesmo os homens, afirmam que se ressentem por ter que ficar dentro da sala de aula para melhorar sua condição financeira e a relocação no mercado de trabalho. Os alunos Pedro e Gabriela, que escreveram na categoria *outros*, fazem a afirmação de que, se pudesse, “estaria em casa descansando e curtindo o filho” (PEDRO, FAMA, 2017). A aluna Gabriela (UEG, 2017) ressalta que “queria ter mais tempo para dedicar ao meu filho, mas tenho que trabalhar e estudar, não dá para ficar esperando sem um emprego melhor com o segundo grau”. Os alunos casados se suscetibilizam pelo fato de eles estarem dentro das IES, em função da pouca participação na criação dos filhos, mas encontram estímulos pela concorrência com a qual têm que lidar no mercado de trabalho.

Quanto à cor, a participação dos negros, que totaliza 8,4% (9% na instituição pública e 7,6% na privada), e a participação de índios, que totaliza 1,3% (2,4% na pública e 0% na

privada), são quase insignificantes. As diferenças são alarmantes, o que nos permite inferir que negros e índios ainda estão bem aquém dos demais quanto ao ingresso no ensino superior, principalmente no que diz respeito à inserção de mulheres, pois, desse percentual, quase todos os participantes são do sexo masculino. Só existe uma menina na UEG que se declarou negra. Isso permite verificar que a entrada de mulheres negras e índias não tem alcançado o mote necessário para que a educação atinja “as ações afirmativas ou positivas para a correção do sistema educacional ‘ultraelitista’” (HENRIQUES, 2016, p. 71).

No entanto, há um número expressivo de discentes declarados pardos dentro das duas instituições, totalizando 49,8% (45,9% na pública e 54,4% na privada), mas que ainda revela diferenças étnicas significativas (ou seja, branco *versus* pardos), pois a maioria branca está na instituição pública, além de revelar diferenças de gênero, visto que, dentre os 27,9% de mulheres matriculadas na UEG, apenas 11,7% são pardas, ao passo que, entre a porcentagem de 64,8% na FAMA, somente 29,5% o são. Essa desigualdade quanto à inserção de mulheres negras e pardas no sistema de ensino — destacadamente, o ensino superior — está no fato de que a maioria não tem como arcar com o ônus de uma formação, mesmo estando em uma instituição pública, o que reflete o retrato das desigualdades *étnicas e de gênero* no Brasil, que “desconsidera as disparidades não só no acesso, mas também ao longo da trajetória escolar e na definição das carreiras profissionais” (HENRIQUES et al., 2007, p. 30).

Isso nos permite dizer que a Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, abarca em parte essa desigualdade quando, em seu artigo 3º, estabelece que as vagas em instituições federais deverão ser preenchidas por alunos provenientes de instituições públicas e “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação”. Entretanto, não conseguimos visualizar muitas diferenças, porque mesmo que os pardos estejam sobressaindo aos negros e aos índios, a quantidade de alunos que assim se declaram é proporcionalmente menor e tem alcançado tal êxito muito em função do sistema de cotas.

Outro indicador interessante entre os discentes pesquisados está na filiação religiosa, de modo que a maioria pertence à denominação católica (44,9%), seguida pelos evangélicos (34,5%). O grupo pesquisado destaca-se como sendo uma comunidade fortemente cristã, representando 79,4% dos estudantes, o que confirma a pesquisa de Heilborn (2006), que aponta que o crescimento desses dois segmentos religiosos tem sido grande em algumas regiões no Brasil. Contudo, uma informação que chamou a atenção nesta investigação foi o índice de jovens que declararam não ter uma religião, que totaliza 16,7%. Novaes (2004, p. 325) afirma que, no século XXI, o aumento do número de pessoas “sem religião” no Brasil

tem sido expressivo, “de 4,8% em 1991 para 7,4 % em 2000”. Nessa perspectiva, aponta também que, atualmente, não há mais uma “transferência intergeracional da religião”, ou seja, os filhos não seguem as mesmas denominações religiosas dos pais e procuram a sua própria, “em resumo, os jovens desta geração estão sendo chamados a fazer suas escolhas em um campo religioso mais plural e competitivo. Os “sem religião” por meio de um “espírito de época” aderem a sistemas diversos de crenças”. Percebe-se que os jovens estão mudando os paradigmas em relação à religião. Trata-se de uma minoria que vem crescendo, principalmente, entre os homens (12,3%), demonstrando um forte distanciamento da prática religiosa, pois, conforme as falas descritas a seguir, a religião não tem servido de parâmetro para denominar ninguém:

Não acredito que a religião sirva para alguma coisa nesta vida, tem um monte de gente dentro das igrejas fazendo coisas horríveis (MARIA, 2017 – UEG).
Muitos tem religião, mas não ajudam ninguém, estão preocupados em ganhar dinheiro e ficar rico, não acredito nesta bobeira toda de que tem alguém superior e que pode resolver meus problemas (PAULO, 2017 – UEG).

Parece que os diversos segmentos religiosos, para esses discentes, não têm representatividade nenhuma e não têm um propósito atrativo. É nessa geração que se generaliza a possibilidade de se declarar “sem religião, como uma alternativa de vida e de expressão cultural” (NOVAES, 2004, p. 328), seja pelas diversas mudanças que vêm ocorrendo dentro das próprias religiões, seja porque as diferentes denominações não conseguem atrair a atenção desse universo de jovens adultos e jovens.

Em meio a essa diversidade, outro ponto relevante é o fato de que a maior parte dos estudantes, 85,9%, ainda reside com familiares, pelo motivo de eles dependerem financeiramente dos pais ou por ajudarem na complementação de renda, segundo os discursos de alguns alunos. Mas, esse fenômeno, segundo Ramos (2006, p. 41), de coabitação prolongada, em que jovens de 18 a 30 anos permanecem dentro de casa com os pais, é crescente, o que se deve a diversos motivos, dentre eles “a continuação dos estudos e problemas financeiros”, o que confirma a pesquisa de campo quanto às condições socioeconômicas e a fala dos discentes, conforme já citado. No entanto, todos sinalizaram que mantêm uma boa relação com os pais e que, dentro de uma democracia familiar, estabelecem acordos como *não deixar roupas jogadas, ajudar nas tarefas domésticas, chegar nos horários determinados*, entre outros, para minimizar os conflitos, de forma que o investimento nos estudos universitários se apresenta como o objetivo comum entre pais e filhos. Dessa forma, a “coabitação intergeracional” tem ampliado o tempo de solteiro, de tal maneira que as opções

de estilo de vida e as atuais “normas não ditam mais que as pessoas devem casar-se, permanecer casado, ter filhos, e em que idade fazer isso” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 565).

Contudo, alguns dos entrevistados, na categoria *outros*, afirmam que moram com os pais porque não conseguem lidar com as dificuldades financeiras e com os estudos, especialmente os alunos da faculdade FAMA. Esse desejo de independência dos pais aparece nas falas de 7% de homens e de 9% de mulheres. Um dos discentes chegou a declarar por escrito, na opção *outros*, que ou ele trabalha e deixa de estudar para assumir a vida dele, com “casa, comida, moto” (EDUARDO, 2017, FAMA), ou ele mora com os pais e estuda para tentar se estruturar na vida. No entanto, essa realidade também atinge os alunos da UEG, que narraram que, devido à demanda do curso, não conseguem trabalhar, como visto no seguinte relato: “como posso trabalhar se o curso que estou fazendo não dá chances pra isso, por causa do tempo que tenho que ficar aqui na universidade” (PEDRO, 2017, UEG). Em suma, alguns protestam pelo tempo, outros pelos gastos, mas o fato é que os estudantes se sentem com mais chances se eles tiverem um suporte da família, principalmente em termos financeiros, sobretudo os que estão dentro da faculdade FAMA.

Em relação ao local de nascimento, a maior parte dos educandos, 72,2%, é do estado de Goiás, o que quer dizer que as duas instituições conseguem abarcar de forma relevante os alunos do estado e do município. Os alunos de outras localidades são, em sua maioria, aqueles que fixaram residência também no estado, na busca por melhores condições de vida. A única exceção é um aluno de Guiné Bissau, que está fazendo intercâmbio no Brasil, na UEG, para, segundo ele, tentar também conhecer melhor o país e, quem sabe, fixar residência em Anápolis – GO. O estado de Goiás, atualmente, tem um número expressivo de IES (privadas e públicas) e “obteve nos últimos seis anos um crescimento de 39% de matrículas nas privadas, contra 17% no setor público”, conforme o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2016, p. 130), o que confirma a quantidade de inscritos nas instituições pesquisadas. Sem desconsiderar os *campi* da faculdade FAMA em outros municípios, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) se encontra em 43 (quarenta e três) municípios do estado, com ensino presencial e, com 15 (quinze) polos de educação a distância, nos municípios que não têm *campi*.

Dessa forma, o aumento na quantidade de universidades e faculdades que “em sua origem, teria como fim elevar o nível da cultura em geral, atendendo tanto as necessidades das pessoas individualmente consideradas, como as necessidades sociais”, não garante a permanência de todas as pessoas de baixa renda, negros, pardos e índios (SILVA; REIS, 2011, p. 5; ZAGO, 2006).

Tabela 3 – Perfil Socioeconômico

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Grau de instrução da mãe						
Ensino Médio completo	40	32,8%	38	36,2%	78	34,4%
Graduação completa	22	18,0%	20	19,1%	42	18,5%
Ensino Fundamental incompleto	18	14,7%	24	22,8%	42	18,5%
Pós-graduação lato sensu completa	14	11,5%	11	10,5%	25	11,0%
Ensino Fundamental completo	12	9,8%	6	5,7%	18	7,9%
Ensino Médio incompleto	10	8,2%	5	4,8%	15	6,6%
Pós-graduação stricto sensu	4	3,3%	0	0%	4	1,8%
Analfabeto	2	1,6%	1	0,9%	3	1,3%
Grau de instrução do pai						
Ensino Médio completo	32	26,2%	40	38,1%	72	31,7%
Ensino Fundamental incompleto	30	24,6%	29	27,6%	59	26,0%
Graduação completa	24	19,7%	15	14,3%	39	17,2%
Ensino Fundamental completo	17	13,9%	15	14,3%	32	14,1%
Pós-graduação completa lato sensu	12	9,8%	3	2,8%	15	6,6%
Pós-graduação stricto sensu	6	4,9%	1	0,9%	7	3,1%
Analfabeto	1	0,8%	2	1,9%	3	1,3%
Renda familiar						
3-4 e 4-5 salários mínimos	47	38,5%	39	37,1%	86	37,9%
1-2 e 2-3 salários mínimos	29	23,8%	37	35,2%	66	29,1%
5-6 e 6-7 salários mínimos	24	19,7%	22	21,0%	46	20,1%
7-8 e 8-9, acima de 10 salários mínimos	22	18,0%	7	6,7%	29	12,8%
Nível socioeconômico						
Médio e Médio baixo	48	39,3%	38	36,2%	86	37,9%
Médio alto e Alto	46	37,7%	29	27,6%	75	33,0%
Baixo	28	23,0%	38	36,2%	66	29,1%
Profissão dos pais						
Autônomos e operários semiqualeificados	53	43,4%	68	64,8%	121	53,3%
Funcionários públicos e aposentados	24	19,7%	21	20,0%	45	19,8%
Professores da Educação Básica	18	14,7%	6	5,7%	24	10,6%
Pequenos agricultores e rendeiros	9	7,4%	5	4,8%	14	6,2%
Técnicos administrativos	9	7,4%	4	3,8%	13	5,7%
Empresários	9	7,4%	1	0,9%	10	4,4%

Fonte: Autora (2017).

Como se verifica na Tabela 3, um indicador muito significativo da hierarquia social desses jovens adultos, jovens e adultos é o nível de escolaridade atingido pelos pais. Estes se centralizam na formação básica do *Ensino Médio*, de modo que as mães representam 34,4%, e os pais representam 31,7%. Em relação à *graduação completa*, os homens, que totalizam 17,2%, também estão em desvantagem em relação às mulheres, que representam 19,4%. Contudo, segundo dados do Censo de Educação Superior de 2003, a presença e a ampliação quanto ao acesso à educação feminina se deve ao fato de que as mulheres têm estudado e buscado mais por qualificação para atingir um nível de escolaridade melhor (GISI, 2006), mas não se deve deixar de ressaltar que essa ainda é uma condição privilegiada para as mulheres brancas, conforme já discutido na questão anterior.

Contudo, independentemente de etnia, essa inserção das mulheres dentro do âmbito educativo, especialmente no ensino superior, segundo Bourdieu (2012, p. 107-108), é um “dos fatores de mudança mais importante” para o rompimento (em parte) com algumas questões relacionadas a gênero no que tange à *dominação masculina*, principalmente quanto à “independência econômica”. A mulher, por estar se escolarizando mais, tem se sobressaído no mercado de trabalho e tem demonstrado que não é dependente do homem para se manter economicamente, o que implica um número maior de mulheres divorciadas e solteiras, que servem de exemplo para as novas gerações, alterando significativamente a estrutura familiar e seguindo os exemplos das mães, que trabalham, “têm aspirações de carreira mais elevadas e são menos apegadas ao modelo tradicional da condição feminina”, demonstrando maior liberdade quanto às escolhas e quanto ao tempo para fazê-las.

No entanto, dentro das questões relacionadas a gênero e etnia, os baixos níveis de escolaridade dos progenitores atingem, principalmente, as mulheres negras e pardas, pois, dentre o total de mães que possuem apenas o ensino fundamental incompleto, o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto, número que representa 34%, 19% são pardas e 3,2% são negras. Em relação ao número de pais que possuem somente o ensino fundamental incompleto e o ensino fundamental completo, que totaliza 40%, 23% deles também se encontram no grupo de pardos e negros — mais especificamente, 21% são pardos e 2% são negros. Nessa analogia, e de acordo com a Tabela 3, confirmam-se as desigualdades sociais, de forma que os pais dos alunos que estão no ensino privado (ou seja, na FAMA) detêm o menor *capital cultural*, 73,2%, em relação aos discentes da universidade pública (UEG), 65,4%, o que reflete diretamente nas profissões que exercem e nos salários que recebem.

Isso revela também as questões relacionadas à divisão social do trabalho (gênero), de modo que as mulheres com pouca escolaridade, e mesmo aquelas que possuem educação superior, ocupam postos de trabalhos com características “mais próximas da definição tradicional de atividades femininas”: as primeiras atuam como empregadas domésticas e diaristas, e as segundas atuam na docência na Educação Básica (BOURDIEU, 2012), conforme descrito pelos alunos na categoria *outros*. Esse cenário espelha a situação socioeconômica da família e o tipo de atividade que desenvolve no mercado de trabalho, tendo em vista o fato de que 53,3% dos pais (mulheres e homens) trabalham como *autônomos* e *operários semiquualificados*. Essa pouca escolaridade dos pais sinalizada na pesquisa implica uma má colocação no mercado de trabalho, pois atualmente, para que as pessoas se mantenham com maiores chances de empregabilidade, é de suma importância que elas busquem se aperfeiçoar, pois somente as competências técnicas não permitem mais uma boa inclusão na profissão. Foi-se o tempo em que a “competência a ser adquirida se limitava à sua área de atuação. A empregabilidade exige profissionais especialistas e também generalistas, que dominem uma ou mais áreas e consigam se movimentar sem grandes embaraços por várias outras”.

Geralmente, os profissionais que trabalham como autônomos estão na informalidade. Esse tipo de atividade nem sempre é bem remunerada, exigindo mais tempo de trabalho por parte dos pais e gerando “baixa remuneração e poucas chances de capacitação profissional” (BARDUCHI; PICCOLI, 2008, p. 43 e 50). Isso implica que os filhos, conforme aponta a pesquisa de campo, também precisam trabalhar para complementar o orçamento doméstico, além de pagar os próprios estudos, aumentando as desigualdades quanto ao acesso e quanto à permanência de alguns alunos dentro do contexto universitário.

Quanto ao nível socioeconômico, o que chama a atenção é que a grande parte está em um *nível médio* e em um nível *médio baixo*, representando 37,9%, e 29,1% estão em um nível *baixo*, de forma que, no primeiro caso, a renda familiar se situa entre 3 (três) e 5 (cinco) salários mínimos, o que corresponde atualmente a uma renda de R\$ 2.811,00 a R\$ 4.685,00, e, no segundo caso, a renda familiar está entre 1 (um) a 3 (três) salários mínimos, o que equivale a uma renda mensal de R\$ 937,00 a R\$ 2.811,00. Destaca-se que, entre aqueles que declararam estar em um *nível baixo*, 36,2% estão inseridos na FAMA e 23,0% estão na UEG. Nesses níveis, a maior parte são os declarados pardos, 34,2%, seguidos pelos negros e índios, que representam 7,7%. Por isso, os pais com menores salários são os que ajudam a sustentar os filhos na faculdade privada (FAMA), totalizando 72,4%, o que desigualava as chances de concorrência entre alunos (considerando o contraste público-privado) no mercado de trabalho

(OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010). Desse modo, mesmo com políticas de incentivos, como as bolsas e os financiamentos liberados pelo governo federal, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), conforme a Lei nº 11.096, de 13/01/2005, muitos alunos se encontram em desvantagem quanto ao processo de acesso e permanência dentro de uma universidade/faculdade. A quantidade de alunos de baixa renda dentro das instituições privadas é bem maior, o que disfarça uma seleção social já existente:

[...] pois confere um poder simbólico a quem já tem um poder real, àqueles que possuem capital econômico e cultural, os que tiveram maiores oportunidades durante sua vida, que podem comprar bons livros, frequentar boas escolas, viajar, fazer cursos de línguas, assim o vestibular apenas escolhe os já escolhidos, é uma seleção que se dá na história da vida das pessoas, em especial para as universidades e cursos de maior prestígio. (GISI, 2006, p. 6).

Essa realidade tem impactado diretamente na educação superior dos alunos com baixa renda e aponta sua trajetória educacional, pois a maioria dos estudantes é originária de escolas públicas, o que torna difícil passar em um vestibular em instituições desse segmento (universidades estaduais e federais). Além disso, seus pais possuem pouca escolaridade, além de eles exercerem funções mal remuneradas. Dessa forma, precisam lidar com pagamento de mensalidades, transporte, xerox, alimentação, estágios, percursos entre trabalho, faculdade/universidade e casa, entre outros, além da necessidade de conciliar uma jornada de trabalho (quase sempre de 40 horas) com os estudos. No entanto, o importante a ser ressaltado é que os números revelam que essa entrada tem crescido³² e pode pressionar as instituições públicas, no sentido de fazê-las aumentar suas ofertas por meio de mais oportunidades de acesso ao ensino superior, principalmente se elas aumentarem as cotas para os alunos que frequentam as escolas públicas na Educação Básica (GISI, 2006; OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010).

Para esses jovens adultos, adultos e jovens, a entrada no ensino superior “representa um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo” (ZAGO, 2006, p. 231) e para reverter, em parte, as condições socioeconômicas em que a maioria se encontra. Segundo alguns discentes, isso pode evitar que eles repitam a mesma trajetória escolar e profissional dos pais e das mães. Por exemplo, o aluno Luiz, da FAMA, afirma o seguinte: “é uma vitória para mim, de onde eu saí o que tive que enfrentar e

³² Progressão do número de matrícula no ensino superior: 44 mil em 1950; 1,6 milhão em 1995 (TRINDADE, 2002, p. 26). Em 2003, são 3.887.771 estudantes matriculados, e, desse total, 2.750.652 (70%) em instituições privadas.

tudo o que eu fiz pra chegar até aqui, eu me sinto vitorioso” (LUIZ, 2017 – FAMA). Na fala de Carlos, da UEG, o estudante afirma que “é uma conquista muito grande para minha família ter um filho fazendo faculdade é um orgulho pro meus pais” (CARLOS, 2017 – UEG). Essa realidade não os impede de tentar se manter dentro do contexto acadêmico e é revigorada pela conquista de o aluno estar em um curso superior, mesmo tendo que pagar pelos serviços educacionais, pois representa uma nova chance de vida em termos pessoais e profissionais.

Categoria 02 – Corporeidade. Aceitabilidade do corpo e mudanças corporais.

Tabela 4 – Percepção sobre o corpo

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Gosta do seu corpo						
Sim	101	82,8%	95	85,7%	196	86,3%
Não	21	17,2%	10	9,5%	31	13,6%
O que mudaria no seu corpo						
Não mudaria nada	50	41,0%	42	40,0%	92	40,5%
Barriga (lipoaspiração)	32	26,2%	19	18,1%	51	22,5%
Seios (silicone)	13	10,6%	12	11,4%	25	11,0%
O nariz, cintura e pernas	10	8,2%	11	10,5%	21	9,2%
Tudo	8	6,5%	7	6,7%	15	6,6%
Altura	4	3,3%	6	5,7%	10	4,4%
Ganhar peso	3	2,4%	5	4,8%	8	3,5%
Emagrecer	2	1,6%	3	2,8%	5	2,2%

Fonte: Autora (2017).

Para Siqueira (2010, p. 27), o corpo é um local que nos permite “sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas, além de permitir imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher, relacionar”. Igualmente, Le Breton (2007, p. 7), complementa que o corpo é um “fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”. É nele que as relações com o mundo são estabelecidas; é a partir dele que surgem e se difundem as significações que estruturam a existência individual e coletiva; e ele é a “sede dos signos sociais”, em que, por meio da aprendizagem, são impressas as diversas formas de manifestações culturais que se expressam em “corpos diferentes” (DAOLIO, 2013).

No entanto, o corpo também é, segundo Foucault (2014b, 2015), a superfície de regulação dos prazeres e das expressões que são atravessadas pelos discursos³³ disciplinadores do Estado, da família, da Igreja, da Medicina, da Psicologia, entre outros — e, pode-se dizer, até mesmo da mídia, que difunde a estética perfeita como sendo aquela que deve ser almejada e aceitável. Por isso, dentro dessa analogia, conforme a Tabela 4, mesmo que 83,3% dos 227 (duzentos e vinte sete) alunos pesquisados estejam satisfeitos com seus corpos, demonstrando uma boa autoestima e indicando um ótimo “autoconceito” sobre si mesmo (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015), existe uma boa fração (59,4%) de discentes que indicaram que transformariam alguma coisa (“lipo”, seios, nariz, cintura ou pernas) caso tivessem a oportunidade para se adequar aos padrões de beleza estruturados socialmente. Isso manifesta, assim, uma “briga”, se assim podemos ponderar, entre o *eu real*³⁴ e o *eu ideal*³⁵, subjetivando aquilo que eles foram “assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, incorporando-as como conteúdo cultural, de suas expressões” (DAOLIO, 2013, p. 37).

Modelado pelo contexto social e cultural do qual o sujeito faz parte e tomado como “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”, o corpo, nessa perspectiva, vai recebendo as inscrições por meio de intervenções cirúrgicas, como as que estão indicadas na Tabela 4: barriga (“lipo”), seios (silicone), nariz, cintura e pernas, tudo, altura e ganho de peso (LE BRETON, 2007, p. 9; FOUCAULT, 2014a). Dessa forma, a normatização para um corpo perfeito consiste em ter seios maiores (por meio de silicone), barrigas em forma (“chapadas”, por meio de lipoaspiração), narizes perfeitos (via rinoplastia), enfim, um modelo padronizado pelas grandes academias e pelas figuras que investem tempo para que isso aconteça, como modelos, manequins e personagens da ficção (em cinemas, novelas, entre outros), o que evidencia que o meio tem significativa influência quanto aos padrões de beleza e quanto à identificação (CARIDADE, 1999; TUCHERMAN, 2008).

Dentro dessa analogia, surgem novas questões quanto a gênero, visto que a mulher é exposta a uma opressão estética bem maior do que o homem. Com relação a essa categoria, entre os 22,5% dos participantes que desejam ter uma barriga perfeita (por meio de lipoaspiração), 18,4% são mulheres e 4,1% são homens; e, claro, todos os participantes que desejam ter seios maiores (por meio de silicone), que representam 11%, são mulheres, pois aqueles que declararam ter uma orientação sexual diferente não manifestaram nenhum

³³ Os discursos aqui são aqueles citados por Foucault, que se refere a um conjunto de conhecimentos articulados entre si, saberes estruturados historicamente em meio à disputa pelo poder (FOUCAULT, 2015).

³⁴ Consiste do conhecimento que temos de como somos (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 56).

³⁵ Refere-se ao que gostaríamos de ser (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 56).

interesse em modificação corporal. Além disso, 9,2% dos participantes revelaram querer mudanças no nariz, na cintura e nas pernas, número distribuído da seguinte forma: os que desejam mudanças no nariz compreendem mulheres (3,2%) e homens (1,5%); os que desejam mudanças na cintura, 2%, são mulheres; e aqueles que desejam mudanças nas pernas incluem mulheres (1,3%) e homens (1,2%).

Ou seja, as transformações são desejadas, em maior parte, pelo grupo feminino, independentemente de etnia ou condição socioeconômica, em função dos modelos expostos que vão dando contorno ao que é ideal para os corpos femininos, ou seja, malhados, esbeltos e com seios grandes. Esses modelos são ditados pelas mídias e elites que têm dinheiro para reformular seus corpos e podem pagar pelos medicamentos e cosméticos estéticos, enquanto as mulheres trabalhadoras mal têm tempo ou dinheiro para poder frequentar uma academia (TUCHERMAN, 2008). No entanto, uma particularidade nesta análise, mesmo que minimamente, é que os homens também vão declarando seus desejos em relação às mudanças corporais para atender aos padrões de beleza estabelecidos. Entre eles, 4,1% desejam ter barrigas “chapadas” (em boa forma), 1,5% quer melhorar a harmonia do rosto em relação ao nariz e 1,2% deseja pernas mais definidas.

Essa centralidade dada ao corpo é fruto da sociedade contemporânea e é proveniente, principalmente, das indústrias dos cosméticos que investem intensamente em produtos de beleza, como “adornos, cosméticos, roupas inteligentes, academias, suplementos, cirurgia, estéticas, entre outros” (GOELLNER, 2013, p. 32.). Quanto a essa questão, nota-se outra demanda em relação a gênero, pois os inúmeros apelos midiáticos que colocam homens e mulheres em posições privilegiadas nas propagandas continuam a ressaltar o lugar social do “feminino” e do “masculino”, pois sempre destacam, quanto aos homens, sua “virilidade e masculinidade”, mesmo que eles façam uso de cosméticos e produtos estéticos, ao passo que, com relação às mulheres, destacam sua “feminilidade e doçura” (OLIVEIRA, 2008; GOELLNER, 2013). Isso, segundo Bourdieu (2012, p. 18), contribui para perpetuar a *doxa* (crença) de que homens e mulheres são diferentes e a visão que coloca o “corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes”.

Vale destacar que, com relação à utilização desse mecanismo, em que a identidade masculina e a identidade feminina são ressaltadas e impostas dentro de uma concepção heteronormativa, há pouco espaço para a diversidade sexual, em especial a homossexual. Atualmente, poucas propagandas ressaltam essa identidade de gênero, e as que tentam fazê-lo logo passam a ser censuradas e são retiradas do meio midiático. Destaca-se como exemplo

disso a campanha publicitária do Boticário, que foi lançada no dia dos namorados, em 2015, e foi retirada do ar pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR)³⁶ por ter casais gays e lésbicos em sua propaganda. Por ser um campo de lutas intensas quanto às questões relacionadas a gênero e identidade de gênero, o corpo permanece como uma instância utilizada pela sociedade capitalista para controlar e regular o comportamento dos sujeitos, de forma que prevalecem as concepções, crenças, costumes e comportamentos dos grupos majoritários (FOUCAULT, 2014a; LOURO, 2014).

Sem ignorar as questões relacionadas a gênero, é possível afirmar que essa busca pela perfeição (ou, pelo menos, por uma proximidade quanto aos padrões instituídos) existe porque o corpo é um “agente da cultura”, de modo que o coadjuvante é o próprio sujeito do corpo. Ressalta-se aqui o fato de ser *coadjuvante*, e não dono, pois o controle social sobre o corpo é muito grande, segundo Foucault (2014a). Esse controle dita o que é certo e o que é errado e acaba por influenciar de forma negativa ou positiva em alguns padrões estabelecidos — nesse caso, ter “seios grandes, bundas redondas, pernas torneadas” —, levando algumas pessoas a querer se enquadrar nessas normas. Como o corpo é extensão da sexualidade e do gênero, essas duas categorias também vão se enquadrando a esses regulamentos e sendo reduzidas para abarcar essas e outras regras, como “é preciso gostar de sexo”, “é preciso ser homem”, “é preciso ser ‘gostosa’ e ‘gostoso’ para atrair a atenção”. Dentro dessas construções, a mulher adequada e o homem adequado são aqueles e aquelas que possuem os atributos já citados e se inserem nas normas sociais existentes (CARIDADE, 1999).

Assim, o “imaginário enquanto campo das significações produzidas vai sendo invadido, assediado continuamente pelas manipulações culturais e com frequência as pessoas não se dão conta da sonolência crítica com que internalizam” o que é colocado pela sociedade. Sobrevêm sobre o corpo e sobre o gênero as pressões externas, de maneira que ambos precisam se enquadrar ao que é exposto e aceito pela maioria, mesmo que transitoriamente. Isso se dá dessa forma porque os modelos corporais são estruturados de acordo com a “moda” e com o momento em que determinado grupo social vai ditando referências quanto ao corpo, para “excluir, inferiorizar e ocultar determinados corpos em detrimentos de outros [...] não é sem razão que o corpo jovem, belo e saudável é o ideal a ser perseguido” (CARIDADE, 1999, p. 17; GOELLNER, 2013, p. 40).

³⁶ Essa notícia foi publicada pela globo.com e é intitulada “Veja marcas que já lançaram propagandas com casais gays”. Ela está disponível no seguinte endereço: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/06/veja-marcas-que-ja-lancaram-propagandas-com-casais-gays.html>>. Acesso em: 1 jan. 2018.

Categoria 03 – Sexualidade. Vivências/experiências e práticas sociais dos jovens em relação à sexualidade.

Tabela 5 – Vida sexual dos jovens pesquisados

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Vida sexual ativa						
Sim	79	64,7%	85	80,9%	164	72,2%
Às vezes	29	23,8%	7	6,7%	36	15,8%
Não	14	11,5%	13	12,4%	27	11,9%
Primeira relação						
Boa	48	39,4%	52	42,6%	100	44,1%
Ótima	31	25,4%	16	13,1%	47	20,7%
Ruim	17	13,9%	14	11,5%	31	13,6%
Não tem relações	14	11,5%	11	10,5%	25	11,0%
Excelente	12	9,8%	12	11,4%	24	10,6%
Usa preservativos						
Sim	77	63,1%	70	66,7%	147	64,7%
Não	16	13,1%	13	12,4%	29	12,8%
Às Vezes	15	12,3%	11	10,5%	26	11,4%
Não tem relação	14	11,5%	11	10,5%	25	11,0%
Riscos de contrair DSTs						
Baixo e Muito baixo	104	85,2%	79	72,2%	183	80,6%
Não tem relações	14	11,5%	11	10,5%	25	11,0%
Alto e Muito alto	4	3,3%	8	7,6%	12	5,3%
Médio	0	0%	7	6,7%	7	3,1%

Fonte: Autora (2017).

Nesta pesquisa de campo, e de acordo com a Tabela 5, os jovens investigados apresentam uma vida sexual bem intensa: 72,2% dos 227 discentes da investigação mantêm relações sexuais frequentemente. Essa mudança de comportamento em relação à sexualidade, que indica maior liberdade, deve-se ao fato de que houve, entre 1920 e o final de 1970, uma evolução bem significativa nas atitudes e no comportamento sexual. Esse progresso sexual trouxe uma “maior aceitação e tolerância com o sexo antes do casamento e o amadurecimento sexual precoce” entre jovens adultos e jovens, bem como uma maior disputa nas conquistas

sexuais que os tornam ávidos por mais experiências (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 484). Outros fatores importantes na mudança do comportamento sexual foram as revoluções no campo da sexualidade, que se desdobraram, no Brasil, com as reivindicações feministas, gays e lésbicas, resultando em uma maior liberdade sexual a partir dos anos 1960 e 1970 (WEEKS, 2010; FRY; MacRAE, 1985), especialmente para as mulheres.

Essa liberdade sexual trouxe, possivelmente, menos expectativas dos jovens em relação à sua primeira vez, o que significa inferir que os 44,1% que disseram que a sua primeira relação sexual foi boa (sendo 28,3% do sexo masculino e 15,8% do sexo feminino) estavam preparados, pelo menos parcialmente, para experimentar e correr os riscos necessários à satisfação ou à insatisfação do ato sexual. Contrariamente, os 13,6% que disseram ter tido uma experiência ruim (sendo 9,8% mulheres e 3,8% homens) podem ter experimentado de forma insatisfatória o processo de estimulação sexual e a expectativa quanto ao ato sexual em si. Segundo Altman (2007), dentro de uma perspectiva de gênero, essa insatisfação na primeira relação sexual declarada pelas mulheres muitas vezes está relacionada com o fato de que as meninas, geralmente, experimentam uma sensação de culpa e se apegam às “morais vigentes”, como a de se preservar para o “casamento”, em oposição ao que ocorre com os garotos, que, em função dos hábitos e dos costumes brasileiros que estimulam a “masculinidade e a virilidade”, vivem uma trajetória muito mais tranquila (PARKER, 1999; FRY; MacRAE, 1985).

Heilborn (2006) indica que a cultura brasileira, mesmo em meio a essa liberdade, continua “marcada fortemente por uma categorização de gênero” imbuída de alguns tabus (sendo a *masculinidade* associada a *atividade*, ao passo que a *feminilidade* é associada a *passividade*) e que, por isso:

[...] as mulheres, precisam administrar os avanços masculinos se quiserem conservar uma reputação de moça de família ou de mulher honesta. Mesmo que a perda da virgindade não seja mais um atributo passível de estigmatização das mulheres, não deixou de existir certa exigência de virgindade moral, que se apresenta sob a forma de um jeito passivo e ingênuo em matéria sexual. (HEILBORN, 2006, p. 37).

Esse aspecto *androcêntrico* da cultura brasileira modela a feminilidade em torno das representações masculinas sobre os tipos de mulheres que servem para um relacionamento. Além disso, vai conservando as diferenças entre gêneros (masculino e feminino) que se desdobram para outras orientações sexuais, de maneira que a imagem do homem (*machão*) se estrutura dentro de uma “masculinidade hegemônica, e outras de imagens estigmatizadas,

como o homossexual passivo ou afeminado” (BOURDIEU, 2012; HEILBORN, 2006, p. 37). Entretanto, em meio aos diversos discursos sobre sexualidade, essa liberdade sexual parece ter trazido consigo a consciência quanto à utilização de preservativos e quanto aos riscos decorrentes das doenças sexualmente transmissíveis (DST), dentre elas, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) — em inglês, *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS).

Com relação a esses jovens que admitem ter uma vida sexual intensa, 64,7% utilizam proteção como meio de prevenção e somente 12,8% não fazem uso de preservativos de maneira nenhuma, entre os quais 9,7%, 22 (vinte e dois) estudantes, são casados e creem que estão imunes às doenças pelo fato de eles terem apenas um parceiro fixo. Isso confirma que apenas 3,1%, 7 (sete) jovens do sexo masculino, declarados héteros, não utilizam preservativos de maneira alguma. Isso resulta no quantitativo de 44,1% de jovens que consideram que estão entre o *nível muito baixo* e *baixo* quanto aos riscos de contrair uma doença sexual. Alguns acrescentaram que estão em *um nível baixo* e *muito baixo* porque, mesmo utilizando os preservativos, podem correr o risco de contrair uma doença, principalmente a AIDS, que eles avaliam como a mais perniciosa de todas as doenças sexuais.

Contudo, essa clareza quanto à utilização de preservativos e quanto às doenças sexuais demonstra que a maior parte dos jovens adultos, adultos e jovens (homens e mulheres) tem certa preocupação com relação ao ato sexual sem preservativo. Ela comprova também, segundo Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 174), que “os jovens têm um nível de informação significativo sobre as formas de contracepção mais conhecidas” e sabem da necessidade de utilizar as proteções necessárias quando mantêm uma vida sexual ativa. Entre os que utilizam proteção, todos declararam utilizar a camisinha masculina, pois, na categoria *outros*, as meninas indicaram que a camisinha feminina é muito desconfortável e que, às vezes, os parceiros reclamam que o “*pênis fica mais sem contato com a vagina*”. Outra observação anotada pelas garotas (a maioria, 35,9%) na categoria *outros* foi a de que utilizam, além da camisinha, o anticoncepcional, como uma dupla proteção, principalmente quanto à gravidez indesejada, uma vez que as conversas das mães com elas em casa sobre o ato sexual giram sempre em torno de elas não ficarem grávidas muito cedo ou, pelo menos, não antes de elas terminarem o ensino superior. Tal fala fica evidente na tabela a seguir, sobre os assuntos que eles mais discutem sobre sexualidade.

Tabela 6 – Diálogos e espaços para a sexualidade

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Diálogo familiar sobre sexualidade						
Às vezes	50	41,0%	39	37,1%	89	39,2%
Nunca	31	25,4%	30	28,6%	61	26,9%
Sempre	27	22,1%	25	23,8%	52	23,0%
Quase sempre	14	11,5%	11	10,5%	25	11,1%
Assuntos tratados em família sobre sexualidade						
Contraceptivos e gravidez	62	50,8%	35	33,3%	97	42,7%
Nada	36	29,5%	30	28,6%	66	29,1%
Virgindade, primeira relação sexual, namorado (a), contraceptivos e gravidez	13	10,6%	12	11,4%	25	11,1%
Homossexualidade, primeira relação sexual, contraceptivos e virgindade	5	4,1%	13	12,4%	18	7,9%
Abortos, homossexualidade e gravidez	3	3,3%	10	9,5%	13	5,7%
Saúde no geral	3	3,3%	5	4,8%	8	3,5%
Ambiente em que fala sobre sexualidade						
Na faculdade	62	50,9%	49	46,6%	111	48,9%
Em bares e festas	26	21,3%	24	22,8%	50	22,0%
No contexto familiar	25	20,5%	23	21,9%	48	21,1%
Na faculdade e na igreja	5	4,1%	4	3,8%	9	3,9%
Não falo sobre o assunto	4	3,3%	3	2,8%	7	3,1%
Na igreja	-	0%	2	1,9%	2	0,9%
Com quem fala sobre sexualidade						
Amigos (as)	84	68,8%	51	48,6%	135	59,5%
Pais e namorados (as)	32	26,2%	41	39,0%	73	32,2%
Esposo (a)	2	1,6%	6	5,7%	8	3,5%
Pastores, padres e outros religiosos	2	1,6%	4	3,8%	6	2,6%
Não falo sobre o assunto	2	1,6%	3	2,8%	5	2,2%

Fonte: Autora (2017).

Quando se fala sobre sexualidade, deveriam ser colocadas novas possibilidades para além dos discursos sobre os aspectos fisiológicos e biológicos. Precisaríamos dialogar com essa nova geração a respeito de uma vivência sexual dentro de uma concepção “crítica de todas as construções, significações e modelos históricos e sociais, que envolvem as proibições, os interditos e permissões; e de outro o pessoal, o afetivo, o existencial”, que a

educação tradicional, em discursos pouco relevantes e distantes, tenta perpetuar (NUNES, 2005, p. 19). Dentro dessa correlação, a família deveria ser o local indicado para que os assuntos ligados à sexualidade fossem discutidos, dentro de uma dimensão mais ampla, dando aos pais a oportunidade de contextualizar as diversas manifestações sexuais existentes, com “os valores e crenças de cada família” (SAVEGNAGO; ARPINI, 2014, p. 58).

Contudo, conforme espelhado na Tabela 6, a maioria dos participantes se esquiva ou trata com pouca frequência sobre o assunto, conforme citado pelos alunos, visto que 39,2% disseram que *às vezes* conversam sobre o assunto com familiares, 26,9% afirmaram que *nunca conversaram sobre o tema* e 23,0% afirmaram que *sempre* falam sobre assuntos relacionados à sexualidade — contudo, mesmo neste caso, os temas mais tratados convergem, ainda, na utilização de contraceptivos e gravidez, 42,7%. Tais colocações e evidências nos fazem inferir que a educação sexual familiar no Brasil, quando acontece, continua voltada para o “planejamento familiar e/ou controle de natalidade” (NUNES, 2005, p. 22), com relativa abertura para se falar sobre outros assuntos, como virgindade, homossexualidade, primeira relação e aborto, mas, mesmo assim, em grupos distintos e minoritários, 24,8%.

Segundo Heilborn (2006, p. 32), esse tipo de abordagem ligada somente à contracepção e à gravidez está relacionado à “interdição nas conversas sobre sexualidade dentro da família” e tem uma conotação imposta pelos grupos religiosos. Como, entre o grupo pesquisado, há um alto índice de cristãos, 79,4% (de forma que 44,9% são católicos e 34,5% são evangélicos, conforme a Tabela 2), é possível que essa percepção da família em relação ao assunto esteja ligada aos fundamentos cristianizados estabelecidos. Isso confirma a fala de Silva et al. (2008), que relatam que poucos grupos religiosos têm conseguido aliar vida sexual/prevenção e crença, o que retrata o próprio discurso dos pesquisados, dentre os quais apenas 2,6% discutem o assunto com pastores, padres e outros religiosos.

Outro dado importante a ser ressaltado é o fato de que esse tipo de tratamento dado ao sexo (preventivo) também faz parte das prescrições de “gênero e classe social” sobre a experimentação da sexualidade, uma vez que se compromete muito mais a mulher do que o homem, pois, no caso de uma gravidez não planejada, a mulher continua sendo culpabilizada e os homens continuam sendo desculpados ou esquecidos de sua participação no evento (HEILBORN, 2006) — e disso surge a necessidade de se “bater na tecla” dos contraceptivos e da gravidez, conforme citado pelas garotas.

Como o diálogo familiar se restringe, exclusivamente, a alguns aspectos ligados à sexualidade, a maior parte dos estudantes discute o assunto com os amigos, representando 59,5% (de meninos e meninas). Segundo o que relataram os participantes na categoria *outros*,

eles podem falar mais abertamente com os amigos sobre “*conquistas, quem pegou mais, quem ficou com mais pessoas em uma noite, quem beija bem, quem é melhor de cama, entre outros*”. Esses discursos estão presentes mais fortemente entre os homens, que totalizam 46,2%, do que entre as mulheres, que representam 19,4% o que confirma a necessidade que os “machos” têm de mostrar sua virilidade, sua masculinidade e seu domínio quanto às conquistas femininas (BOURDIEU, 2012), além de demonstrar que a sociedade brasileira, segundo Parker (1999) e Nunes (2005), é extremamente machista quanto às questões relacionadas à sexualidade.

Conforme a tabela 6, os pais e namoradas (ou namorados) estão em segundo lugar, representando 32,2%, número que, por sua vez, está subdividido da seguinte forma: 14% ainda conversam com os progenitores e 18,2% recorrem aos namorados (ou namoradas). No entanto, no que tange aos progenitores, a discussão sobre o assunto acontece com as mães: nesse caso, tanto os garotos quanto as garotas preferem discutir o assunto com elas, totalizando 22,4%. Isso ocorre porque, segundo os discentes, as mães se envolvem mais com as questões emocionais, como “*término de namoro*”, por exemplo, enquanto os pais se interessam pelas conquistas. Não obstante, discutem o assunto também com as pessoas com as quais se relacionam e com outras que fazem parte do convívio social, como o esposo ou a esposa (número que representa 3,5% dos participantes) ou pastores, padres e outros religiosos (2,6%), mas dentro de uma perspectiva conservadora sem muitas novidades segundo os participantes.

Dessa forma, como a preferência para se falar sobre sexualidade está direcionada aos amigos, opção escolhida por 59,5% dos estudantes, os alunos elegem os ambientes externos, como *a faculdade* (48,9%) e os *bares e festas* (22,0%), acompanhados pelo ambiente familiar (21,1%). Esse favoritismo pelos amigos, segundo Nunes (2005, p. 17) pode não ser a melhor escolha, pois nem sempre estes sabem mais ou entendem melhor do assunto, levando a uma vivência da sexualidade de forma “*consumista e hedonista*”, de forma que a quantidade e a individualidade superam a qualidade e o respeito ao outro, principalmente do homem em relação à mulher.

Contudo, isso também reflete o tipo de orientação sexual que temos assistido, que é, geralmente, “*tradicional, estereotipada, paternalista e primitiva*”, o que faz com que esses discentes construam uma imagem da sexualidade fragmentada e menos humanizada³⁷, pois os

³⁷ Aquela que não se restringe apenas aos aspectos biológicos, fisioanatômicos e a “*uma linguagem técnica, ‘científica’, descritiva e fria. Mas afetiva e significativa*” (NUNES, 2005, p. 15).

“dogmas, preconceitos e tabus tradicionais” são trazidos para os discursos que permeiam os assuntos relacionados à sexualidade, de modo que homens e mulheres continuam sendo separados pelos seus papéis sociais e sexuais (passivo e ativo) (PARKER, 1999; BOURDIEU, 2012).

Com relação a essa categoria, vale ressaltar que, como a maioria dos discentes apontou a universidade como sendo o espaço apropriado para essa discussão (opção escolhida por 48,9% dos estudantes) e como as maiores questões — ou pelo menos aquelas sobre as quais eles não conseguem conversar com os pais e com outras pessoas do seu convívio — são abordadas entre amigos (opção selecionada por 59,5% dos participantes), seria importante que os educadores que atuam nesse espaço fizessem uma intervenção, seja por meio de projeto de extensão ou por meio de disciplinas optativas, entre outras, inserindo o assunto em uma conotação acadêmica (relativamente a leitura, investigação e apropriação do conhecimento científico) e discutindo a sexualidade como uma *dimensão humana*.

Mais especificamente, seria importante uma intervenção pedagógica que superasse a perspectiva de uma sexualidade a-histórica, imutável, sem significados e técnica, evidenciando que essa dimensão humana não está sujeita ao “determinismo animal, restrita ao mundo natural. Ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido”. Isso não quer dizer que não seja importante falar sobre os aspectos de prevenção, contracepção e gravidez, além de outros aspectos ligados à reprodução e à manutenção da vida, mas é necessário que isso ocorra dentro de uma orientação sexual emancipadora³⁸, com um diálogo aberto, de forma a colocar a sexualidade dentro de uma concepção do “permitido”, do humano, ao nível da palavra e capaz de proporcionar aos jovens uma experiência sexual a partir de uma “dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência” (NUNES, 2005, p. 17). Despertando-os para a sensibilidade e para a riqueza da sexualidade trazendo-a para um nível psicossocial, em que possam ser minimizadas as diferenças sociais existentes entre homens e mulheres, pautados, apenas, nos papéis sexuais, evitando assim, qualquer ojeriza dos sujeitos em relação a vivência e experiência da sua própria sexualidade.

³⁸ Que emancipa, torna livre de tutela, livre de poder. (DICIONARIO INFORMAL. **Emancipadora**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/emancipadora/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Tabela 7 – Vivência e experiências sexuais

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Quantidade de ficantes						
1-2 ficantes	52	42,6%	50	47,6%	102	44,9%
Não tem	51	41,8%	37	35,2%	88	38,8%
2-3 ficantes	15	12,3%	13	12,4%	28	12,3%
4 ou mais ficantes	4	3,3%	5	4,8%	9	3,8%
Lugares de encontro com os ficantes						
Em nenhum lugar	51	41,8%	37	35,2%	88	38,8%
Na residência de um dos dois	25	20,5%	25	23,8%	50	22,0%
No shopping, na balada, no clube e na boate	23	18,8%	20	19,0%	43	18,9%
Na balada e no motel	13	10,6%	14	13,3%	27	11,9%
No shopping e no motel	10	8,2%	9	8,6%	19	8,4%
Tem namorado/a						
Tem namorado/a	63	51,6%	44	41,9%	107	47,1%
Não tem	41	33,6%	31	29,5%	72	31,7%
Quer namorar	12	9,8%	10	9,5%	22	9,7%
Casados	6	4,9%	20	19,0%	26	11,4%
Situação do namoro						
Namorando fixo	46	37,7%	36	34,3%	82	36,1%
Sem relação com ninguém	44	36,1%	23	21,9%	67	29,5%
Ficando com mais de uma pessoa	16	13,1%	15	14,3%	31	13,7%
Estável	6	4,9%	20	19,0%	26	11,5%
Ficando com a mesma pessoa	10	8,2%	11	10,5%	21	9,2%
Lugares de encontro com o namorado						
Em casa	71	58,2%	82	78,1%	153	67,4%
No shopping e motel	38	31,1%	18	17,1%	56	24,7%
Na universidade, balada e na boate	13	10,6%	5	4,8%	18	7,9%

Fonte: Autora (2017).

Quanto à vivência da sexualidade, segundo a Tabela 7, os alunos parecem bem desejosos por manter relacionamentos que não impliquem responsabilidades, visto que cerca de 44,9% ficam com *uma ou duas pessoas*, 38,8% não têm *nenhum ficante* e 16,1% têm *entre 2 a 4 ficantes*. Com relação a essa porcentagem de pessoas que não têm ficante, 34,6% estão no grupo dos que se declararam católicos e evangélicos. Parece que, nestes segmentos, há uma maior preocupação em se manter um relacionamento fixo, que eles denominam

namoro. Entre essas pessoas, algumas (11,9%), inclusive, disseram não manter relações sexuais, preferindo a castidade, mesmo já tendo experimentado o prazer sexual. O total dos que têm *ao menos um ficante* é de 61%. Com relação a esse percentual de 61%, 38,7% são *homens* e 22,3% são *mulheres*. A identificação desse percentual significativo em relação a esse tipo de relacionamento entre as mulheres sugere um possível equilíbrio quanto à liberdade e quanto à vivência da sexualidade no grupo pesquisado, mesmo porque a educação sexual, para as mulheres, parece ainda repousar nos ditames patriarcais, visto que, na categoria *outros, em relatos formais*, as meninas expuseram que os pais e, principalmente, as mães têm uma preocupação muito grande com a gravidez indesejada, e essa apreensão repousa mais entre as meninas das religiões declaradas cristãs (católicos e evangélicos).

Mesmo sem desconsiderar as particularidades quanto às variáveis que interferem ou não nessa vivência da sexualidade, é possível afirmar que os relacionamentos firmados de forma afetiva e social, tanto para homens quanto para mulheres, bem como as interações estabelecidas entre os ficantes, são dinâmicos, pois não se tem um compromisso firmado. O *ficar* com alguém pode acontecer em qualquer lugar e em diferentes momentos ou espaços. Dentro dessa perspectiva, mesmo que isso ocorra com a mesma pessoa (ou seja, ficar com apenas uma pessoa) e com certa frequência, e mesmo que exista uma intimidade e uma proximidade entre as pessoas envolvidas, *esse comportamento se firma pela não obrigação*, conforme descrição de algumas falas:

A minha ficante sabe que eu tenho uma namorada, ela não importa com isso, ela também pode ficar com outras pessoas (FLAVIO, 2017 – FAMA).

Eu gosto de ter uma pessoa que na hora que eu quiser ela vai estar lá, namoro e fico. Não gosto de me relacionar só com uma pessoa. Às vezes acho que sou meio esquisito por isso, mas tô de boa desse jeito (GABRIEL, 2017 – UEG).

Comecei ficando e acho que já é namoro, mas não falamos sobre isso para não pressionar. Prefiro assim porque se dá eu encontro se não dá não tem cobranças os dois entendem. Tem uns seis meses que fico com a mesma pessoa (PAULA, 2017 – UEG).

O conceito de *ficar*, nesse caso, segundo Oliveira (2007, p. 500), “comporta em si uma liberdade e uma responsabilidade relativa, tanto com relação à pessoa envolvida no relacionamento, quanto ao grupo em que ambos os jovens se inserem”. Essa prática do *ficar*, para Caridade (1999, p. 20), parece refletir uma lógica da contemporaneidade em que a “regra do ficar é não ficar, não permanecer, não ter expectativas, não criar vínculos”. Heilborn (2006, p. 36) acrescenta que essa categoria, *ficar*, surgiu no Brasil em 1980, e classifica essa forma de se relacionar como “não-compromisso codificado”, de forma que os ficantes se aproximam e se distanciam quando querem, sem nenhuma interferência abrupta em seus

comportamentos. Conforme constata o autor, esses contatos incidem, muitas vezes, apenas em uma noite e têm como desdobramento os “beijos, carícias, até mesmo relação sexual, sem vínculo entre parceiros”, em outras palavras, os indivíduos se relacionam, mas não assumem nenhum tipo de obrigação. Essa realidade, segundo Bauman (2001, p. 7) faz parte das condições de vida as quais as pessoas estão expostas na sociedade moderna. Em sua obra *Modernidade líquida*, o autor ressalta que as pessoas “são alimentadas pelas mudanças repentinas [...] e não podem tolerar o que dura”, por isso, até na forma de se relacionar os sujeitos buscam a flexibilidade, a instabilidade e a transitoriedade como maneira de fugir do que é sólido, do que tem forma e é capaz de prendê-los no tempo e no espaço.

Os referidos discursos dos alunos Flávio (FAMA), Gabriel (UEG) e Paula (UEG), bem como o percentual supracitado de pessoas que vivem esse tipo de relacionamento (38,7% homens e 22,3% mulheres), confirmam a transitoriedade do gênero em relação a esse fenômeno e a especificidade desse tipo de comportamento, que é o de *não obrigatoriedade e não vínculo*. No entanto, observa-se que, nas alocações de Flávio (FAMA) e de Gabriel (UEG), há uma subjetividade diferente da que se verifica no discurso de Paula (UEG): enquanto, para os dois, o *ficar* significa realmente o não compromisso, para Paula, o *ficar*, ainda que de forma contínua, já está se encaminhando para um namoro, mesmo que seja só na percepção dela. Essa expectativa em relação à questão de firmar um relacionamento é bem mais elevada entre algumas meninas, que alimentam expectativas quanto à manutenção e quanto a um possível desdobramento em namoro nas relações estabelecidas (HEILBORN, 2006).

Assim como os relacionamentos, os locais escolhidos para encontro com os ficantes são provisórios e diversos. Entre os lugares preferidos e adequados está a residência de um dos ficantes, opção que representa 22%. Os demais locais se alternam entre *shopping, balada, clube e boate*, opção que representa 18,9%, lugares públicos, o que parece não ser um problema para os ficantes. Para Oliveira (2007), os locais citados, balada, clube e boate, são espaços ideais para esse tipo de relação porque são frequentados por muitas pessoas que, às vezes, têm a mesma intencionalidade. Quanto aos que responderam que utilizam os locais públicos como shopping, espaço com maior visibilidade, essa opção se justifica porque essas pessoas têm somente um ficante (19,4%) e não se preocupam com a possibilidade de que sejam vistos juntos, pois estão ficando com a mesma pessoa, como declarado na categoria *outros*.

No entanto, o “ficar” com apenas uma pessoa não significa que o parceiro não possa iniciar outros relacionamentos ou “ficar” com outras pessoas em outros locais já citados,

porque o “ficar”, para os discentes, não implica compromisso, de forma que eles entendem que têm a liberdade de continuar flertando com outras pessoas. Percebe-se que, além de os jovens ficarem, eles também mantêm relacionamentos fixos, mesmo que sejam relacionamentos flexíveis. Com relação a essa variável, os que confirmam tal prática são, em sua maioria, mulheres: na UEG, dos 51,6% que declararam ter namorado, 18,3% são garotas; na FAMA, dos 41,9% que têm namorado, 32,5% também são meninas. Percebe-se que, mesmo com toda a revolução sexual e com a reivindicação no campo feminista em busca da igualdade entre gêneros, as mulheres, nessa relação, são as que mais almejam um relacionamento duradouro, uma pessoa fixa.

O namoro ainda é um compromisso que se estabelece entre pares, “enseja uma relação de exclusividade entre dois parceiros e é objeto de comunicação para amigos e familiares”, principalmente para as garotas (HEILBORN, 2006, p. 35). Mesmo não tendo perdido a especificidade em relação ao compromisso, o namoro atualmente adquiriu uma realidade em si, caracterizando-se como uma fase de experimentação afetiva e sexual. A Tabela 7 demonstra que uma parcela significativa dos jovens pesquisados (47,1%) conserva relacionamentos classificados como namoro ou fixo. No entanto, dentre os pesquisados, alguns estudantes comentaram na categoria *outros* que, mesmo que tenham um namorado fixo, mantêm outros relacionamentos, que esses estudantes classificaram como ficantes na categoria *outros* no questionário, justificando em suas falas o porquê da escolha de namorar e ficar.

Fico também com uma pessoa porque conheci depois da minha namorada e não quero terminar com ela e nem ela comigo. Ela sabe da minha namorada e não se incomoda, mas ela não tem ninguém e fica só comigo (JUAN, 2017 –UEG).
Tenho namorado e tenho um ficante acho mais legal assim, mas meu ficante não se incomoda com isso. Já conversamos e está tudo certo, ele também pode ficar com outras se quiser (MARIA, 2017 – UEG).

Isso demonstra que os jovens, pelo menos nesse grupo pesquisado, têm ampliado sua forma de se relacionar, visto que conseguem estar em um namoro (o que leva a uma relação de responsabilidades e obrigações) e também ficar; ou seja, eles oscilam entre o compromisso e o não compromisso. Mais uma vez, o local mais citado para namorar foi a residência, com 67,4%. Na categoria *outros*, falaram o porquê de preferirem ficar em casa quando namoram. Disseram que é por comodidade, como se verifica nas seguintes falas: “tenho televisão e Netflix então não vou gastar fora” (PEDRO, 2017 – UEG), e, por segurança “prefiro ficar mais seguro e em casa não corro risco” (JOÃO, 2017 – FAMA). Ressaltam que, os pais não

são “bestas, eles sabem o que eu faço no meu quarto com minha namorada” (PEDRO, 2017, FAMA); isto é, os progenitores compreendem quais são os tipos de relações que são estabelecidas.

Categoria 04 – Gênero. Posição dos jovens universitários em relação às questões de gênero.

Tabela 8 – Classificação e percepção quanto a gênero

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Classificação quanto a gênero						
Masculino	88	72,1%	37	32,2%	125	55,1%
Feminino	34	27,9%	68	64,8%	102	44,9%
Orientação sexual						
Heterossexualidade	107	87,7%	98	93,3%	205	90,3%
Homossexualidade	6	4,9%	7	6,6%	13	5,7%
Bissexualidade	6	4,9%	0%	0%	6	2,6%
Pansexualidade	3	2,4%	0%	0%	3	1,3%
Preferência sexual						
Pessoas do sexo oposto	102	83,6%	86	82,0%	188	82,8%
Tem relação com pessoas dos dois sexos, mas prefere do sexo oposto	9	7,4%	8	7,6%	17	7,4%
Pessoas do mesmo sexo	6	4,9%	7	6,7%	13	5,7%
Tem relação igualmente com pessoas dos dois sexos	5	4,1%	4	3,8%	9	3,9%
O que mais te atrai em uma mulher						
Nada	33	27,0%	42	34,4%	75	33,0%
Educação, beleza, honestidade	31	25,4%	27	25,7%	58	25,5%
Aparência física, carinhosa, beleza, olhar e educação	28	23,0%	21	20,0%	49	21,6%
Ser educada, beleza, honestidade e inteligência	17	14,0%	10	9,5%	27	11,9%
Aparência física, inteligência e ser carinhosa	13	10,6%	5	4,8%	18	7,9%
O que mais te atrai em um homem						
Nada	55	45,1%	39	37,1%	94	41,4%
Educação, corpo, beleza, caráter e olhar	19	15,6%	18	17,1%	37	16,3%
Corpo, ser trabalhador e honestidade	18	14,7%	17	16,2%	35	15,4%
Segurança e honestidade e corpo	12	9,8%	13	12,4%	25	11,1%
Caráter, inteligência, honestidade, educação e olhar	10	8,2%	11	10,5%	21	9,3%
Educação	8	6,5%	7	6,7%	15	6,6%

Fonte: Autora (2017).

De acordo com a Tabela 8, 55,1% dos estudantes declararam ser do sexo masculino e 44,9% declararam ser do sexo feminino. Esses jovens classificam-se como homens e mulheres; portanto, essas pessoas se enxergam nessa categoria de acordo com os seus aspectos fisiológicos e anatômicos, com base nas construções sociais em torno da anatomia humana que servem para determinar “o masculino” e “o feminino” (SEVERO, 2013; LOURO, 2013). Isso, segundo Meyer (2013, p. 26), reflete uma educação pautada em uma cultura heterossexual, “branca, de classe média e judaico-cristã”, que é aceita por todos os grupos sociais como sendo a que é válida e que, portanto, deve ser adotada. No entanto, esse conceito subjacente à classificação de gênero reflete outra realidade ainda iminente quanto às representações existentes sobre os locais sociais que devem ser ocupados pelos sujeitos, *macho e fêmea*, dentro dos espaços escolares, principalmente quanto às escolhas dos cursos de graduação, uma vez que se observa que o quantitativo de mulheres na Universidade Estadual de Goiás dentro dos cursos citados (27,9%) é bem inferior ao da Faculdade Metropolitana de Anápolis (64,8%).

Essa questão consiste no fato de que, nos cursos de Licenciatura em Física (inserido na área de ciências exatas e na área de ensino) e Sistema de Informação (bacharelado) da UEG, em que as amostras foram maiores, há predominância masculina, visto que o quantitativo de moças frequentes nos referidos cursos é de 9,8%. O número de meninas só se elevou nessa categoria por causa do curso de Licenciatura em Biologia (ensino), em que o quadro se inverte, visto que a quantidade de garotas (18,1%) é bem maior do que a quantidade de garotos. Mesmo na FAMA, em que o índice de moças (64,8%) foi alto em relação à UEG, o curso que concentra maior parte de meninas é o de Licenciatura em Biologia, em que, dos 38,1% que frequentam o curso, 29,2% são do sexo feminino, o que perfaz quase a metade do número de mulheres dos 64,8% indicados nessa categoria de gênero.

Isso reflete, ainda, a posição da mulher atualmente, mesmo em meio às diversas conquistas alcançadas após os movimentos feministas (como as conquistas relativas a direitos civis e políticos, entre outros): embora as transformações visíveis quanto à condição feminina e quanto à sua inserção no ensino superior sejam significativas, esse contexto disfarça, de fato, a conservação de “posições relativas (igualização de oportunidades de acesso e índices de representação) e as desigualdades que persistem na distribuição entre os níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis” (BOURDIEU, 2012, p. 109).

Nota-se que, nos cursos citados, é muito pequeno o índice de mulheres, como, por exemplo, no curso de Sistema de Informação da UEG (bacharelado) e na Física, que apresenta

um percentual irrelevante em relação à Licenciatura em Biologia mesmo sendo uma área de ensino, pois é também da área de exatas. Outro elemento importante e que eleva essa constatação quanto à inserção de garotas em determinados cursos é o fato de que, na Engenharia Ambiental da FAMA, dos 8,8% dos alunos que frequentam o curso, somente 2,5% são garotas, enquanto no caso de Licenciatura em Biologia, dos 38,1% dos alunos, somente 4,6% são rapazes.

Esses índices confirmam a fala de Bourdieu (2012, p. 110), que, na sua analogia, continua indicando que, em uma cultura “*androcêntrica e patriarcal*”, essa “relativa mudança” reflete a desigualdade quanto às posições ocupadas, de maneira que, para os homens, destinam-se os cursos com maior expressividade, ao passo que, para as mulheres, destinam-se os cursos com menos destaque, especialmente, a área de docência, além de destacar que as “posições que se feminilizam são as mais desvalorizadas”. Essa herança de inferioridade e superioridade que estigmatiza as mulheres em relação ao homem, no campo intelectual e do trabalho está na crença de uma “infantilização biológica da mulher que traduz-se por uma fraqueza intelectual”, em que esta não pode concorrer com o homem em pé de igualdade em diversas áreas mantendo-se como *Outra* nas relações sociais estabelecidas (BEAUVOIR, 1995, p. 144).

Confirmando as falas de Bourdieu (2012) e Beauvoir (1995), Louro (2014, p. 64) adita que a escola põe limites nos espaços ocupados por homens e mulheres e “servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode fazer ou não fazer, ela separa, institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e meninas”, segregando e impondo seus padrões, estabelecendo diversos sentidos e “distintos sujeitos”. Dentro dessas analogias quanto à classificação em relação a gênero, 90,3% dos participantes se declararam, quanto à orientação sexual, como heterossexuais, e apenas, 9,6%, assumem ser homossexuais, bissexuais ou pansexuais.

No entanto, entre os que se declararam héteros, apenas 88,8% admitem gostar de manter relações com pessoas do sexo oposto. Isso permite inferir que, de acordo com a variável *heterossexualidade/sexo oposto*, há 1,5% de pessoas que assumiram ser héteros, mas deixaram dúvidas quanto à preferência apenas pelo sexo oposto. Não cabe aqui discutir essa divergência, pois tal constatação merece uma investigação mais aprofundada, visto que o questionário não oportunizou essa análise mais específica. Dito isso, fica em destaque a possibilidade de uma possível bissexualidade entre o número de 1,5% de pessoas que se declaram heterossexuais.

No entanto, a maioria se considera dentro dos padrões de normalidade, ou seja, dentro do grupo de pessoas que buscam prazer em um companheiro do sexo oposto (NUNES, 2005; DIAS, 2014; FRY; MacRAE, 1985). Essa externalização quanto à heterossexualidade provocou reações bem interessantes. Os que se autodeclararam homens confirmavam sua masculinidade na opção *outros* com palavras e frases como as seguintes: “sou macho com H” (FABIO, 2017 – UEG), “sou homem” (DENIS, 2017 – FAMA), “sou homem, com certeza” (JOÃO, 2017 – UEG). Isso destaca, conforme já transcrito, um possível “medo em relação à perda de gênero” (LOURO, 2014, p. 32).

Quanto aos estudantes que se declararam homossexuais, eles o fizeram com tranquilidade, inclusive se manifestando, quanto à sua orientação, na opção *outros*, com declarações como: “desde que assumi minha *condição gay* sou mais feliz” (EDER, 2017 – UEG), “gosto da *minha personalidade gay*, sou mais livre e feliz que muitos héteros” (CARLOS, 2017 – UEG) e “sou gay e estou feliz assim” (CARDOSO, 2017 – FAMA.). O que chamou atenção em duas dessas falas são as palavras *condição* e *personalidade*. A primeira remete a um *estado* (condição), enquanto a segunda expõe a homossexualidade como algo ligado ao desenvolvimento da *personalidade* do sujeito (doença). Ambos parecem entender que, mesmo com as diversas discussões quanto à origem da homossexualidade, sua causa ainda indeterminada dá um sentido à sua existência como ser humano — e aqui vale lembrar o que Fry e MacRae (1985, p. 77) sugerem:

Um homossexual é gay quando ele se vê feliz de ser alguém dotado da capacidade de enxergar as pessoas como romanticamente belas. Ser gay é ser livre de vergonha, culpa e remorso de ser homossexual [...] ser gay é vislumbrar sua sexualidade como o heterossexual sadio enxerga a dele. (FRY; MacRAE, 1985, p. 77).

Sendo ou não uma condição, uma doença ou uma experiência subjetiva determinada pelo ciclo vital dos sujeitos, o que vale é que os parâmetros heterossexuais em relação à vivência da sexualidade não podem condicionar uma pessoa de orientação sexual diferente a se conservar no anonimato e a viver em guetos pela sua preferência. Entretanto, diante de todas as discussões quanto às questões de gênero, outra categoria que chamou a atenção nesta pesquisa foi a consciência, bem como a informação, da maioria dos alunos em relação à orientação sexual — e destaca-se aqui o fato de ter sido a maioria, e não todos, porque alguns alunos pediram para definir as orientações sexuais existentes no momento da aplicação do questionário. Contudo, entre o total de héteros 90,3%, 3 (três) alunos (1,3%) se declararam *pansexuais*, uma categoria que não tinha sido colocada no instrumento de pesquisa

(questionário) e apareceu na opção *outros*. A pansexualidade é um conceito desenvolvido por Freud e caracteriza aquele que “tem desejo sexual por qualquer indivíduo, incluindo todos aqueles que não se enquadram no binômio do sexo masculino e feminino, como os transgêneros, transexuais e travestis” (BENVENUTO; GOMES, 2013, p. 16; NUNES, 2005). Essa resposta nos obrigou a verificar o significado e a constituição teórica sobre o assunto, mas não nos aprofundamos nisso por causa de outras demandas emergentes da pesquisa que não se pautavam apenas nessa questão.

Nesta análise, apesar de ser explícita a ideia de heterossexualidade e de homossexualidade, bem como as demais categorias com as quais os estudantes se identificaram (bissexualidade e pansexualidade), ainda continua sendo difícil definir esses termos, pois, nessa discussão, entram em cena os elementos biológicos, psicossociais e subjetivos que fazem “escapar qualquer rigorismo nas afirmações”. Assim, preferimos considerar, para além das normas heteroafetivas, que nos constituímos em “um complexo de energias, forças, impulsos que tem muito pouco de definitivo e acabado” e que essa distinção só reforça o preconceito contra as categorias minoritárias (NUNES, 2005).

Independentemente das categorias que os definem como homem ou mulher, quando os jovens são questionados sobre quais atributos mais os atraem em um homem ou em uma mulher, independentemente de gênero, destacam-se algumas características que fazem parte do imaginário masculino em relação à mulher, visto que 25,5% dos homens ressaltam a “*educação, beleza, honestidade*”, de modo que as categorias “*educação e beleza*” aparecem em quase todas as repostas dos pesquisados. Quanto ao ideal feminino em relação aos homens, as características marcantes em um homem para 16,3% das mulheres são “*educado, corpo, beleza, caráter e olhar*”. Em relação aos atributos masculinos, as duas categorias que se destacam são a “*honestidade e o corpo*”, que aparecem na fala da maioria das pessoas entrevistadas. Vale ressaltar que, com relação a essa questão, a maior parte dos homens considerados héteros (46,8%) não identificou nenhuma característica masculina que os atraísse, mesmo que fosse *caráter*, por exemplo.

Em contrapartida, as mulheres (32,5%), em sua maioria, destacaram algumas categorias que as atraem em outras mulheres, como *educação e honestidade*. Isso mostra, segundo estudos de Fleury e Torres (2007), que as mulheres tendem a ser menos preconceituosas quanto às questões de gênero. Contudo, em todas as categorias, tanto para homens como para mulheres, existe um universo simbólico que traduz a percepção do homem em relação à mulher. Em outras palavras, trata-se do fato de que “ser ‘feminina’ é

essencialmente evitar todas as propriedades e práticas que podem funcionar como sinais de virilidade”; ao contrário, ser homem é mostrar todas as suas características viris, másculas e de caráter instituídas pelos estatutos sociais que são esperados de um homem (BOURDIEU, 2012, p. 118).

Essa indicação de “*educação e beleza*” para as mulheres e de “*honestidade e corpo*” para os homens, segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2015), remete a atributos instituídos, social e culturalmente, como adequados para ambos, e que são também aquelas características consideradas centrais na percepção do outro. Por isso, para Papalia, Olds e Feldman (2006), na hora de estabelecer qualquer tipo de relacionamento, buscamos *no outro* características que nos são apazíveis e que nos remetem a segurança, conforto e estética. Elegemos categorias de acordo com a educação que tivemos e com as representações sociais que construímos ao longo das relações estabelecidas. Essas percepções vão sendo estruturadas de acordo com as estruturas sociais (família, religião, instituições escolares), dentre outros, que, segundo Foucault (2015), designam quais reproduções são as corretas quanto a determinados assuntos.

Tabela 9 – Estrutura e conceito de gênero

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
Traços anatômicos e fisiológicos definem homem e mulher						
Sim	87	71,3%	71	67,6%	158	69,6%
Não	35	28,7%	34	32,4%	69	30,4%
Conceito de gênero						
Características fisioanatômicas e biológicas entre sexos (feminino e masculino) que definem seu papel social (SEVERO, 2013).	82	67,2%	71	67,6%	153	67,4%
Constitui a identidade do sujeito, algo que transcende o mero desempenho de papéis (LOURO, 2013, p. 29).	40	32,8%	34	32,4%	74	32,6%

Fonte: Autora (2017).

Quando os estudantes foram indagados sobre quais *traços (características)* e qual *conceito de gênero* mais se adequavam às percepções construídas por eles sobre homens e mulheres, verificou-se, no cenário pesquisado, conforme mostra a Tabela 9, a confirmação de

que, para os estudantes, são os traços fisioanatômicos e biológicos pênis *versus* vulva/vagina que definem macho e fêmea. Consta-se que, em razão dos discursos construídos sobre gênero, o que prevalece é uma concepção positivista e biológica — e, pode-se dizer, *essencialista*³⁹ — da sexualidade que não desconsidera os aspectos “simbólicos que envolvem o comportamento humano, mas não desprezam as potencialidades biológicas que possam vir a influenciar o comportamento dos homens e das mulheres, sem determiná-los completamente” (CARDOSO, 1996, p. 17), pois cerca de 69,6% dos estudantes consideram que são esses os traços que definem macho e fêmea, suprimindo, portanto, outra categoria que possa existir ou vir a existir, como a dos homossexuais.

Com relação a essa amostra de 69,6% de estudantes pesquisados que, conforme a Tabela 9, responderam “sim” à alegação de que traços anatômicos e fisiológicos definem homem e mulher, 24,5% são do segmento católico, 23,8% são evangélicos e 4% se declararam espíritas ou adventistas. A esse respeito, observa-se que, com relação ao total de estudantes entrevistados, os católicos representam 44,9%, enquanto os evangélicos representam 34,4% evangélicos e os espíritas e adventistas somam 4% (vide Tabela 2). Nota-se que há uma resistência bem maior entre o grupo declarado evangélico, mas, independentemente de concepções religiosas, esse grupo de 69,6% dos estudantes pondera que são esses traços que definem homens e mulheres que refletem no conceito de gênero. Isso é corroborado por 67,4% dos alunos entrevistados que confirmam que são as características fisioanatômicas e biológicas entre sexos (feminino e masculino) (SEVERO, 2013) que constituem o gênero feminino e masculino. Essas considerações são pautadas nas ciências sociais e confirmadas pelos mitos e religiões, (BEAUVOIR, 1995; PULEO, 2004; NEY, 1989), que determinam as “diferenças concretas ou biológicas entre organismos e sua morfofuncionalidade” (CARDOSO, 1996, p. 17).

Desse modo, conforme afirmam Scott (1985), Nunes (2005), Weeks (2010) e o próprio Severo (2013), essas percepções são características de uma sociedade que se estruturou em tais concepções ao longo da história e vem conservando essas concepções, que são pautadas em uma cultura heterossexual em que os que ditam a normalidade são os “homens brancos ocidentais e de classe média que se considera o centro de uma cultura homogênea e desconsidera, que, as ‘novas’ identidades culturais apresentadas, chamadas de ‘excêntricas’ devem ser reconhecidas” (LOURO, 2013, p. 44).

³⁹ O essencialismo é uma corrente teórica sobre a sexualidade que diverge da construtivista. O essencialismo não desconsidera os aspectos simbólicos, mas também não despreza os aspectos biológicos, ao passo que, para o construtivismo, o indivíduo nunca está acabado (CARDOSO, 1995, p. 9).

Em contrapartida, tem-se um quantitativo bem significativo (32,6%) que considera gênero como sendo uma instância que faz parte da “identidade dos sujeitos, portanto algo que transcende o mero desempenho de papéis”, um dispositivo relacional e plural (LOURO, 2013, p. 29). Isso nos leva a acreditar que as mudanças conceituais e, portanto, comportamentais podem acontecer de uma geração para outra à medida que novos conhecimentos e avanços vão se estruturando e se instalando dentro dos diversos grupos sociais.

No entanto, o que chama a atenção nessa categoria é que, dentro desse percentual, 32,6% consideram gênero como uma “construção social”, e não apenas uma mera estrutura biológica ou fisioanatômica. Com relação a esse percentual, 17,2% são mulheres heterossexuais, 9,6% são os estudantes declarados homossexuais, bissexuais e pansexuais, enquanto 5,8% são homens heterossexuais. Se avaliarmos que essa percepção sobre a construção da identidade do sujeito dentro de uma perspectiva social e histórica envolve as questões relacionadas à homossexualidade (identidade de gênero), é possível afirmar que as mulheres heterossexuais tendem a ser menos preconceituosas do que os homens heterossexuais, conforme afirmam Fleury e Torres (2007), que atestam, em suas pesquisas, que os homens tendem a ser mais intolerantes em relação à homossexualidade, seja masculina ou feminina.

Outro ponto relevante e não menos expressivo é que, nesse grupo que considera tal perspectiva, além dos 16% que se autodeclararam sem religião, há alguns católicos, (9,9%) e evangélicos (7,7%). Embora esse percentual de 17,6% de católicos e evangélicos seja insignificante em função da amostra nesses dois contextos apontados na pesquisa (que é de 79,3%), ele representa um avanço e uma mudança na percepção desses jovens, jovens adultos e adultos em relação às questões de identidade de gênero. Isso implica admitir que, mesmo em meio às diversas polêmicas sobre o assunto, como a cura gay, que é a reversão da homossexualidade, conforme afirma Natividade (2006), registra-se que, mediante as percepções catalogadas, consideramos que estão sendo feitas mudanças significativas nas *ancoragens* desses alunos quanto à questão de gênero.

Na ancoragem, o indivíduo tenta colocar e reduzir as ideias estranhas a algo comum, ou seja, familiar. Dessa forma, pode-se deduzir que esses alunos e essa nova geração, ou pelo menos parte desse grupo pesquisado, avançam para a transformação dos conceitos já estabelecidos em relação a gênero (MOSCOVICI, 2015). Essa *ancoragem* dentro da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, vai organizar um novo conteúdo (uma nova percepção) em um já existente, integrando-se aquilo que o indivíduo já conhece (MOREIRA, 2008), de modo a estruturar um novo comportamento.

Essas modificações acontecem mediante as relações sociais estabelecidas, o que decorre do fato de que, nesta pesquisa, consideramos que essas relações é que vão transformar todo o comportamento do sujeito. Por isso, pode-se inferir que, além da possibilidade de modificar esse processo de (re)estruturação das concepções já existentes, à medida que esses alunos vão se apropriando de um novo modelo social relacionado a gênero (relativo, por exemplo, a união civil entre homens e mulheres homossexuais, aceitação e colocação de pessoas com orientações sexuais diversas no mercado de trabalho, adoção de crianças por homossexuais, legislações que inibem a homofobia, dentre outros), modelo esse que é colocado pelo meio social, eles podem projetar novas construções conceituais mediante os processos “sociocognitivos transformando o comportamento que atendam às novas condições ambientais ao mesmo tempo em que essas condições são retroalimentadas pelas modificações produzidas nos indivíduos por ela afetados” (FLEURY; TORRES, 2007, p. 478).

Dessa forma, conseqüentemente e sutilmente, essas percepções estão sendo alteradas, dando lugar a novas representações que se convergem em novas práticas sociais frente às demandas de gênero, representando um avanço quanto às construções que são aceitas até o momento como sendo as que determinam a identidade do sujeito, pautada apenas na concepção binária e heterossexual, e desestabilizam os discursos formais que tentam sempre relacionar a homossexualidade a uma doença, a um comportamento aprendido, a uma violência sexual sofrida, dentre outras. Podemos ressaltar ainda que o disciplinamento que, conforme afirma Foucault (2014a e 2014c), vai sendo estruturado como forma de *dominação* e *controle* para docilizar comportamentos divergentes (conseqüentemente, os corpos e as diversas manifestações da sexualidade), está sendo questionado por esses jovens que tendem a *desnormalizar* e *descategorizar* os gêneros a partir da desconstrução dos conceitos já estruturados.

Sem querer naturalizar os comportamentos que fogem aos padrões comportamentais estabelecidos socialmente como sendo os adequados (especificamente, os heterossexuais), a mudança de comportamento desses jovens, jovens adultos e adultos pode auxiliar na construção cidadã de novas relações sociais reguladas pelos princípios dos direitos humanos, como *respeito e dignidade humana, direito à vida e inclusão social*, e pelos princípios constitucionais, *igualdade, liberdade e equidade*. Isso possibilitaria um debate mais aberto quanto às questões de “gênero, identidade de gênero e orientação sexual em que promovendo uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual” (HENRIQUES et al., 2007, p. 11), os sujeitos que assumem sua orientação possam usufruir e transitar com liberdade pelos diversos espaços sociais.

Categoria 05 - Representação social sobre a homossexualidade. Crenças instituídas por meio das relações sociais em relação à homossexualidade.

Tabela 10 – Conceito e origem da homossexualidade

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
O que caracteriza o comportamento homossexual						
Pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo	75	61,5%	58	55,2%	133	58,6%
Homens que transam com homens	18	14,8%	22	21,0%	40	17,6%
Mulheres que gostam de mulheres	15	12,3%	14	13,3%	29	12,8%
Sentimentos por pessoas do mesmo sexo	14	11,5%	11	10,5%	25	11,0%
Origem da homossexualidade						
É de ordem genética, a pessoa já nasce homossexual	46	37,7%	38	36,2%	84	37,0%
É uma escolha pessoal	35	28,7%	33	31,4%	68	30,0%
É influência do meio	20	16,4%	21	20,0%	41	18,1%
Não entendo do assunto	11	9,0%	7	6,7%	18	8,0%
É um distúrbio de personalidade	6	5,0%	4	3,8%	10	4,4%
Falta de Deus e de ordem cósmica	4	3,4%	2	1,9%	6	2,6%
O apoio familiar ajuda o homossexual a lidar melhor com a sexualidade						
Sim	112	91,8%	102	97,1%	214	94,3%
Não	10	8,2%	3	2,8%	13	5,7%

Fonte: Autora (2017).

Nessa categoria, como indica a Tabela 10, as percepções dos estudantes em relação ao que caracteriza o comportamento homossexual se desdobram em *pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo* (58,6%), *homens que transam com homens* (17,6%), *mulheres que gostam de mulheres* (12,8%) e *sentimentos por pessoas do mesmo sexo* (11,0%), o que converge nas concepções de Dias (2014), Sterns (2014), Nunes (2005) e Fry e MacRae (1985); isto é, além dos aspectos afetivos que podem surgir, a homossexualidade distingue-se pela forte atração sexual por pessoas do mesmo sexo. Esse entendimento está ligado às representações que foram sendo construídas pelos discentes ao longo do seu desenvolvimento e a partir das relações sociais estabelecidas mediante as *convencionalizações* e *prescrições* adotadas pelo grupo no qual estão inseridos.

Enquanto a convencionalização dá forma aos objetos, às coisas e às pessoas e os coloca em uma determinada categoria, a prescrição reforça essa convencionalização por meio dos costumes, das crenças e dos valores, entre outros, impondo-se como maneira de pensar sobre essas pessoas, esses objetos e essas coisas, e alterando toda a dinâmica social e cultural desses sujeitos. Essas percepções coadunam com o que é instituído socialmente por meio do senso comum e adquirem força pela construção dos conceitos científicos, o que é uma característica da sociedade atual, segundo Moscovici (2015), de forma a individualizar e classificar o comportamento homossexual. Nessa análise, quanto ao que caracteriza o comportamento homossexual, não existe um percentual maior ou menor em relação a gênero: tanto homens (55,1%) como mulheres (44,9%) dos diversos segmentos religiosos são unânimes em reconhecer que a principal característica da homossexualidade é a escolha objetual, em que o sujeito direciona seu desejo para uma pessoa do mesmo sexo.

Além das explicações sobre o que caracteriza a homossexualidade, também foi extraída das diversas teorias e práticas de diferentes áreas a origem do comportamento homossexual. Dentre essas teorias e práticas, as que se destacam são a perspectiva genética/biológica, a psicológica e a religiosa, que tentam enquadrar o sujeito homossexual dentro de um protótipo. A genética/biológica baseia-se nos cromossomos, de modo que a homossexualidade estaria localizada no gene da intersexualidade. A concepção psicológica psicanalista fundamenta-se no processo da bissexualidade, da castração e do complexo de Édipo, em que, na estruturação da personalidade e no desenvolvimento psicosssexual, o homossexual faz sua escolha objetual. Na perspectiva comportamentalista, essa conduta é aprendida; portanto, é algo que também pode ser extinto por meio da terapia de aversão (CANELLA; NOWAK, 1997; FREUD, 1925; FRY; MacRAE, 1985). Por fim, há a perspectiva religiosa, em que o comportamento homossexual, segundo Rios (2011, p. 30), é entendido como um pecado da carne, de maneira que desejos sexuais desse tipo, dentro de algumas “denominações (religiões afro-brasileiras e evangélicas pentecostais), consistem em um conjunto de entes espirituais que estarão, de alguma forma, mobilizando a pessoa”.

Dessa forma, com relação a essa questão, o que se constata nesta análise, mediante as respostas obtidas, é que a estruturação do pensamento dos entrevistados *quanto à origem da homossexualidade*, de acordo com as categorias colocadas, concentra-se dentro de uma diversidade de percepção. A esse respeito, vê-se que aqueles que consideram a homossexualidade um comportamento de *ordem genética*, posicionamento que abarca a concepção biológica e genética, representam 37,0%. Esse percentual é composto por alunos do curso de Licenciatura em Biologia, tanto da FAMA quanto da UEG, que representam cerca

de 21,5%, por alunos do curso de Farmácia (11,2%) e por alunos de Engenharia Ambiental (4,3%). Essa concepção está pautada na crença de que a homossexualidade está ligada a uma “doença provocada por distúrbios de natureza fisiológica, hormonal ou gestacional” (FLEURY; TORRES, 2007, p. 477; CANELLA; NOWAK, 1997).

A maioria dos respondentes que acreditam nessa concepção é do sexo feminino, representando 23,8%, ao passo que 13,2% são pessoas do sexo masculino; além disso, a maioria desses participantes está nos últimos semestres dos cursos citados. Ressalta-se que, nos cursos de Biologia da UEG e da FAMA, os alunos têm acesso a essas informações por meio dos conteúdos de genética, em que estudam sobre *intersexualidade*, conforme explicitado por eles. É possível afirmar, então, que esses discentes estão sendo influenciados no seu processo educacional pelos conceitos científicos na área de Biologia quanto à temática. Isso, mais uma vez, confirma a fala de Moscovici (2015) de que esses conceitos científicos moldam o comportamento social e estão descritos na *causalidade secundária das representações*, de modo que o sujeito busca firmar nos seus conhecimentos (educação e linguagem) os seus conceitos sobre determinados assuntos.

Os que consideram ser a homossexualidade *uma escolha pessoal* representam 30% dos estudantes entrevistados. Com relação a esses estudantes, 9,3% são alunos do curso de Licenciatura em Física, 4,5% são do curso de Engenharia Ambiental e 16,2% são do curso de Sistema de Informação. Eles entendem que o sujeito, mediante seu desenvolvimento, faz sua escolha quanto à orientação sexual. Ainda quanto a essa questão, alguns discentes, ao escolherem essa alternativa, indicaram na categoria *outros* que, às vezes, as pessoas tentam se enquadrar nas normas heterossexuais e não conseguem, de forma que acabam por assumir essa orientação no decorrer das suas “descobertas sexuais”, sentem-se “mais felizes em ser homo do que hétero” e, por isso, optam por ser homossexuais. Outros destacaram que as pessoas podem “experimentar os dois tipos de relação durante as vivências da sua sexualidade” e escolher ser homossexuais. Em síntese, nesse caso, as pessoas se descobrem homossexuais a partir de suas práticas e experiências sexuais e passam a assumir essa orientação. Pode-se afirmar que essa seria uma descoberta que acontece ao longo do ciclo vital e faz parte, segundo Fleury e Torres (2007, p. 477), do desenvolvimento “psicossocial do sujeito, em que a homossexualidade não é considerada uma doença e que faz parte da identidade do sujeito”. Nessa categoria, ao contrário do que ocorre com a primeira, relativa às pessoas que acreditam ser a homossexualidade de ordem genética, a maioria é do sexo masculino (16,7%), enquanto 9,4% são do sexo feminino, 2,6% são bissexuais e o número de pansexuais chega a 1,3%. Existem aqueles que acham que é *a influência do meio* que vai

determinar o comportamento homossexual, representando 18,1% dos participantes. Com relação a esse número, 10,7% são do curso de Licenciatura em Biologia, 1,3% é da Licenciatura em Física e 6,1% são do curso de Sistema de Informação. Nesse caso, destacou-se, na categoria *outros*, que o principal meio de disseminação da homossexualidade tem sido as “mídias, internet, televisão e amizades”; ou seja, segundo esses alunos, como evidenciado na concepção do discente Fagner, a “garotada não tem rumo e vão seguindo a cabeça dos outros” (FAGNER, 2017 – UEG). Nesta questão, alguns acrescentaram que “a pessoa não tem valores e então adere a este comportamento” (CARLOS, 2017 – UEG; FABIO, 2017 – FAMA). Nessa questão, fica subtendido que o comportamento homossexual é aprendido, o que reforça a teoria comportamentalista. Ainda quanto a essa questão, novamente verifica-se um índice maior de homens (11,4%) do que de mulheres (6,7%). Além disso, observa-se um número significativo de católicos e evangélicos que compartilham dessa concepção, representando 12,3%. No caso dos evangélicos, estes acreditam que a homossexualidade pode ser revertida por meio da cura gay (NATIVIDADE, 2006). De acordo com essa analogia, consideram que a homossexualidade poderia estar ligada à “falta de valores morais, ausência de respeito e caráter” (FLEURY; TORRES, 2007, p. 477).

Contudo, 8,0% dos participantes assumem *não entender do assunto* e, por isso, preferem não emitir nenhuma opinião. Além disso, 4,4% dos estudantes consideram que a homossexualidade é um *distúrbio de personalidade*, uma doença de ordem psiquiátrica que se caracteriza por comportamentos instáveis e mal ajustados. Com relação a essa questão, reforça-se o que foi considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) no Diagnóstico Estatístico dos Distúrbios Mentais (CID 09, CD 302.0) até a década de 1990, que consideravam a homossexualidade como “*Desordens Neuróticas, Desordens de Personalidade e outras não Psicóticas e um Desvio e Transtorno Sexual*”. Essa explicação tem por base a “crença de que a homossexualidade é resultado de traumas experienciados na primeira infância” (FLEURY; TORRES, 2007, p. 477).

Por fim, 2,6% dos participantes acreditam que a homossexualidade é uma questão de *falta de Deus e de ordem cósmica*. Essa colocação reflete a fala de Rios⁴⁰ (2011, p. 31), já citado nesta pesquisa, que afirma que as pessoas que frequentam determinadas religiões acreditam que a homossexualidade está ligada à “possessão” de entidades espirituais, como *Pombajira*, que as fazem se comportar de forma diferenciada. Essa fala é confirmada por Fleury e Torres (2007, p. 277), que observam que a homossexualidade, na concepção religiosa,

⁴⁰ Para Rios (2011), o candomblé é um dos segmentos religiosos que tem acolhido bem os homossexuais.

explica-se pelo fato de que a pessoa que assume essa orientação sexual o faz porque não segue a “palavra de Deus, que não tem força espiritual e religiosidade para resistir às tentações”. Dentro dessa analogia, Natividade (2006, p. 188) afirma que a religião, como instância de controle social, acaba por disseminar em seus discursos que “o pecado homossexual é desafiar uma ordem do mundo instaurada por Deus. Nessa percepção, práticas sexuais entre homens ou entre mulheres contrariam uma determinação divina com relação aos gêneros e a sexualidade”. Como esse seria um comportamento regido pelas entidades espirituais, segundo essa perspectiva, ele seria passível de ser removido, exorcizado, de modo a fazer com que a pessoa que possui essa orientação voltasse a usufruir dessa comunhão a partir do arrependimento. Contudo, independentemente das diversas maneiras que existem dentro do contexto religioso para lidar com tal assunto, foram essas concepções religiosas e místicas que serviram, e ainda servem, para desqualificar o homem e a mulher como sujeito social e histórico. Ademais, parece que essas concepções continuam fazendo parte do imaginário social de alguns para perpetuar o processo de distinção entre macho e fêmea, sobretudo a não aceitação da homossexualidade (PULEO, 2004; BEAUVOIR, 1995).

Contudo, percebe-se que, nos discursos apresentados pela maioria dos alunos quanto à origem da homossexualidade, mesmo sendo essa uma questão fechada no instrumento de pesquisa, uma concepção mais científica do comportamento homoafetivo, característico da sociedade atual, está moldando a conduta desses grupos sociais (UEG e FAMA), pois essas representações “circulam se entrecruzam e se cristalizam continuamente através de uma palavra, dum gesto, duma reunião em nosso cotidiano” (MOSCOVICI, 2015, p. 10), formalizando a prática social do sujeito em relação à sexualidade. No entanto, diante dos assuntos tratados até o momento e diante dos discursos apresentados pelos alunos em suas respostas quanto às questões relacionadas a sexualidade e gênero, observa-se que a maior parte dos discentes (94,3%) considera que a família, por ser o primeiro grupo social do qual o sujeito participa, é um segmento essencial no processo de acolhimento e ajuda aos que assumem essa orientação sexual, além de poder auxiliar no enfrentamento e nas resistências externas quanto à homossexualidade. Essa expectativa fica clara nas afirmações de Diego e Caetano, declarados heterossexuais, e na afirmação de Carlos, declarado homossexual:

Sim, porque a família é a referência da pessoa, sem ela acho que impossível seguir adiante, principalmente para a pessoa homossexual, que além de enfrentar os preconceitos lá fora também tem que lidar com os problemas em casa (DIEGO, 2017 – UEG).

Se eles tem apoio dentro da família, acho que fica mais fácil lidar com os preconceito das pessoas de fora. O apoio da família é importante para qualquer pessoa, ainda mais pra o homossexual (CAETANO, 2017 – UEG).

Para mim é muito difícil, meus pais e amigos aceitam, mas minha família não aceita. Acham que é coisa de gente perdida (CARLOS, 2017 – FAMA).

Conforme as falas dos alunos, a família é crucial nesse processo de autoaceitação da sexualidade homossexual, além de ajudar a proteger seus entes diante das discriminações. Além disso, os membros da família podem auxiliar no processo de integração e inclusão no meio social do qual os homossexuais fazem parte. Contudo, segundo Soliva (2010, p. 1), o que acontece, muitas vezes, é o inverso, pois os pais, quando descobrem que os filhos ou filhas são homossexuais, fecham-se em seus “casulos” e “cerram os olhos”, tentando não conversar sobre o assunto e propondo, muitas vezes, uma política do “você não me fala e eu não te conto”. Green (2000, p. 27) acrescenta que as famílias, muitas vezes, apresentam uma “relativa aceitação desde que sejam os filhos de outras mães e pais”. Com isso, muitos homossexuais são expostos “a agressões, ameaças e outros tantos tipos de violência” quando comunicam sua orientação sexual aos familiares. Tal afirmativa fica evidente na fala do aluno Carlos, da FAMA, que nota sua posição delicada na família quanto à sua orientação sexual. Segundo o aluno, mesmo que os amigos e os pais o aceitem, o restante da família não o faz. Consequentemente, isso pode criar um ambiente de intolerância e frustração entre esses familiares, que, por não aceitarem tal comportamento, podem expressar sua insatisfação por meio de diversos comportamentos (hostis ou preconceituosos), chegando, muitas vezes, a adotar formas mais severas de punição, como a *expulsão de casa*, o que acontece em muitos casos (SOLIVA, 2010).

Quanto aos que disseram “não” à afirmação de que o apoio familiar ajuda o homossexual a lidar melhor com a sexualidade — ou seja, aqueles que acreditam que os homossexuais continuam sendo discriminados mesmo tendo o apoio familiar —, parcela que representa 5,7% dos estudantes, pode-se afirmar que esses jovens acreditam que as pessoas que têm essa orientação sexual são vistas como diferentes e que a sociedade não aceita o diferente. Novamente, há as questões dos estereótipos e das percepções que foram sendo construídas ao longo da história sobre o comportamento homossexual. Essas concepções se estruturam no “processo de interação social, quando formamos uma impressão da pessoa com quem interagimos” (RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 125). Nesse processo de interação, existem regras que governam nossa percepção sobre os outros, o que, muitas vezes, está mais relacionado com as “nossas necessidades” do que propriamente com as características reais que o outro apresenta. Assim, corre-se o risco de salientar apenas algumas características em detrimento de outras se, por exemplo, em vez de se analisar o homossexual por seu caráter, ele for classificado pelos seus traços femininos. Dessa forma, segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2015, p. 135), elegemos “traços centrais” que vão determinar a nossa concepção em relação ao outro e que se estruturam a partir dos esquemas sociais que organizam nosso cognitivo; geralmente, fazemos isso por “afinidade, profissão, gênero”,

dentre outros, e, daí em diante, vamos incorporando outras “características dessas pessoas de acordo com nossa primeira impressão”, o que leva, muitas vezes, à discriminação e ao preconceito.

Tabela 11 – Estereótipos, preconceito e discriminação

VARIÁVEIS	Campus de Ciências Exatas e Tecnologia – UEG/CCET – Pública		Faculdade Metropolitana de Anápolis – FAMA – Privada		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%
A homofobia resulta em que tipo de comportamento						
Preconceito	63	51,6%	52	49,5%	115	50,6%
Discriminação	40	32,8%	37	35,2%	77	34,0%
Violência e intolerância	19	15,6%	16	15,2%	35	15,4%
Homossexuais são facilmente identificáveis						
Sim	71	58,2%	68	64,8%	139	61,2%
Não	51	41,8%	37	35,2%	88	38,8%
Homossexuais são promíscuos						
Não	104	85,2%	85	80,9%	189	83,2%
Sim	18	14,7%	20	19,0%	38	16,7%
Homossexual bem resolvido financeiramente e profissionalmente sofre menos preconceito						
Não	75	61,5%	64	60,9%	139	61,2%
Sim	47	38,5%	41	39,0%	88	38,8%
Estereótipos mais utilizados para se referir ao homossexual						
Gay, viado, lésbica e sapatão	52	42,6%	39	37,1%	91	40,1%
Somente, Gay e lésbica	29	23,8%	25	23,8%	54	23,8%
Viado, gay, baitola, biba e sapatão	18	14,7%	16	15,2%	34	14,9%
Viado, sapatão, racha, thola e baitola	14	11,5%	13	12,4%	27	11,9%
Fanta, viado, gay, frutinha e bichona	5	4,1%	10	9,5%	15	6,6%
Não utilizo nenhum destes nomes	4	3,3%	2	1,9%	6	2,6%
Organização social em que se estrutura o preconceito						
Sociedade em geral	59	48,4%	56	53,3%	115	50,7%
Todas as organizações	23	18,8%	22	21,0%	45	19,8%
Família	13	10,6%	9	8,6%	22	9,7%
Escola	12	9,8%	8	7,6%	20	8,8%
Os segmentos religiosos — evangélicos e católicos	10	8,2%	7	6,7%	17	7,5%
Os próprios homossexuais	5	4,1%	3	2,8%	8	3,5%

Fonte: Autora (2017).

Quanto à representação social sobre a homossexualidade, como espelhado na Tabela 11, em que se investigam as consequências do comportamento homofóbico, observa-se que 84,6% dos discentes responderam que tal comportamento se desdobra em condutas preconceituosas e em discriminação, ao passo que 15,4% ressaltaram a intolerância e violência. Em relação a essa questão, um percentual significativo de jovens católicos, 27,4%, e de evangélicos, 19,8%, também concordam, conforme relatam na categoria *outros*, que esse tipo de prática pode resultar em “comportamentos hostis contra os homossexuais” (EDUARDO e CARLOS, 2017 – FAMA), mesmo que esses jovens estejam dentro de um segmento que combate veementemente a homossexualidade. Esses comportamentos hostis podem, conseqüentemente, segundo Henriques et al. (2007, p. 27), “restringir-lhes os mais básicos direitos de cidadania, além do direito à livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero, com forte impacto em suas trajetórias formativas educacionais”.

No entanto, em meio às respostas escritas por diversos discentes em relação a essa questão, vale destacar um relato escrito por um dos alunos que se declarou espírita. O referido aluno descreveu que, em sua visão, o comportamento homossexual se baseia na crença de que essas “podem ser pessoas que por várias reencarnações preferiu ser de um tipo de ‘gênero’ e ao reencarnar em outro fica com os traços e tendências das experiências vividas no outro sexo” (VINICIUS, 2017 – UEG). Por isso, os homossexuais devem ser respeitados, pois não se trata de um comportamento que a pessoa resolve desenvolver, mas que acontece por causa das suas diversas reencarnações, como um aprendizado. Isso confirma a pesquisa de Rios (2011), que declara que é nesse segmento religioso que os homossexuais encontram mais acolhimento, em especial, no candomblé.

Essas respostas dentro do âmbito religioso, independentemente de segmento, podem alterar a percepção dos jovens — talvez não de todos, mas pelos menos muitos outros jovens se continuarem com essa prática social em relação ao comportamento homossexual. Essa repulsa, entre os jovens pesquisados, quanto às atitudes *aversivas* contra a homossexualidade por parte de alguns héteros e outros grupos, como os *skinheads*⁴¹ em São Paulo, que têm se comportado violentamente contra homossexuais e judeus, grupo citado por eles/elas, é inadmissível nos dias atuais.

Nessa perspectiva, Fleury e Torres (2007, p. 479), em sua pesquisa sobre “*Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais*”, relatam que a discriminação e o

⁴¹ Os *skinheads* são grupos organizados em São Paulo que têm propagado a violência, principalmente contra “gays, negros, nordestinos e judeus”. Informação retirada da Revista *Isto É*, edição nº 2485 28.07.2011. Disponível em: <http://istoe.com.br/160628_AMEACA+SKINHEAD/>. Acesso em: 28 dez. 2016. Os estudos de Green (2000) também apontam essa triste realidade.

preconceito contra os homossexuais são resultado de uma “infra-humanização, resultado do essencialismo⁴² que nega a membros de outros grupos determinadas características tipicamente humanas que seriam constituinte da essência humana”, como acontece com os *skinheads* e com outros heterossexuais que se contrapõem à homossexualidade, pois, para essas pessoas ou esses grupos (*endogrupos*), os homossexuais (*exogrupos*) não possuem valores e sentimentos relacionados aos do seu grupo, e, portanto, devem ser excluídos. Alguns discursos escritos na categoria *outros*, de certos estudantes que declararam ser determinantemente contra, confirmam o que já vem sendo colocado:

A homofobia é um comportamento para ignorantes que não aceitam o que é diferente, isso acontece não só com o homossexual, mas com outras pessoas, por exemplo, os doentes mentais e negros (GERALDO, 2017 – UEG).

Infelizmente, temos que conviver com pessoas que ainda tem este tipo de atitude e que prejudica outras pessoas só por serem consideradas anormais (TOMÁS, 2017 – UEG).

Violência e intolerância é falta de compreensão de um ser humano em relação ao outro. Não é porque a pessoa é homossexual que ela precisa ser destrutada (DANIELA, 2017 – FAMA).

Esses discursos revelam que os discentes pesquisados entendem que a diversidade é inerente ao ser humano e que cabe às sociedades organizadas politicamente entender que o ser humano é plural e diferente (ARENDR, 2012). Para não perder de vista sua especificidade, que é a própria humanização, torna-se emergente perceber o *outro* (homo, bi, travesti, trans) como ele se apresenta, para evitar a fragilização e a exclusão total ou parcial dessas pessoas dos principais espaços sociais (mundo do trabalho, escolas, igrejas, entre outros) (HENRIQUES et al., 2007). A fala de Artemis e a fala de Hernani refletem bem esse pensamento em relação à discriminação e ao preconceito, pois, para eles:

Preconceito provoca desrespeito, e as pessoas deveriam ser mais tolerantes. Se cada um cuidasse de suas crenças e respeitasse a escolha dos outros não haveria discriminação e nem preconceito (ARTEMIS, 2017 – FAMA).

Quem tem preconceito discrimina. Acho um absurdo as pessoas não respeitar a orientação sexual do outro. Eu sou gay e sei o quanto sofro com estas duas palavras (HERNANI, 2017 – UEG).

Realmente, o preconceito e a discriminação, conforme afirmam o aluno Hernani (da UEG) e a aluna Artemis (da FAMA), são sentimentos e atitudes que caminham juntos literalmente, pois o preconceito se caracteriza como “uma atitude negativa dirigida a um

⁴² O essencialismo psicológico “caracteriza-se pela crença de que objetos naturais e sociais, são detentores de essências ou natureza fundamentais que fazem deles o que eles são. É uma forma de pensamento que auxilia no processo de categorização e formação de estereótipo” (FLEURY; TORRES, 2007, p. 478).

grupo e aos que deles fazem parte”, enquanto a discriminação é a demonstração do preconceito por meio de “expressões verbais, hostis, condutas agressivas e etc.” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 221). Esse tipo de comportamento, segundo Guimarães (2004, p. 12), além de ser “humanamente cruel, é também socialmente daninho e irracional” para as pessoas que sofrem com isso, segregando-as e destituindo-as de todos os seus direitos.

Dessa forma, percebe-se que, na concepção da maioria dos discentes pesquisados nessas duas instituições, esse tipo de comportamento não cabe mais dentro dos diversos grupos sociais atuais. Essas manifestações convergem em outras respostas importantes e que vão de encontro aos pontos de vistas dos alunos Gustavo, Denise e Teodoro, em que os sujeitos são “julgados e tratados não pelas suas características individuais próprias, mas a partir daquelas que lhe são imputadas, correta ou incorretamente ao grupo em que foi classificado” (GUIMARÃES, 2004, p. 12).

O homossexual é uma pessoa como outra qualquer e devemos respeitar. Preconceito discriminação só causa mais problema (GUSTAVO, 2017 – UEG).

Ridículo porque a orientação sexual não define o caráter de uma pessoa, e independente da **opção sexual**, todos merecem respeito, e ser tratados de acordo com a pessoa que é e não com a orientação (DENISE, 2017 – UEG).

Desnecessário e vergonhoso, uma pessoa pode até não concordar, com as escolhas das pessoas, porém não pode tratar diferente só por isso (TEODORO, 2017 – UEG).

Dentro dessa percepção, acrescentam-se os estudos⁴³ realizados por Moscovici e Pérez (1999) sobre a *desculturalização* dos grupos minoritários, que ocorre quando estes são reconhecidos como tal em função dos seus “traços naturais (intuitivo, livre, espontâneo, selvagem, impulsivo e outros) e não dos seus traços culturais (criativo, leal, cooperativo, amigável, etc.) resultante do processo de socialização”. Ou seja, os homossexuais, na percepção dos que discriminam, tendem a ter mais traços naturais do que culturais (FLEURY; TORRES, 2007, p. 480). Esse tipo de discriminação aparece de forma sutil porque o grupo que discrimina tenta atentar-se às normas sociais vigentes, aspecto característico da *infra-humanização*.

Contudo, nesses discursos, evidencia-se que, no processo de formação de conceitos entre esses jovens, alguma coisa está sendo modificada quanto às questões relacionadas a sexualidade e gênero. As forças sociais e culturais do preconceito e da discriminação parecem não ter tanta influência mais, tendo em vista a aprendizagem social, que se dá por meio de um

⁴³ Estudos realizados entre ciganos na Espanha, em que os não ciganos atribuem características naturais, e não culturais, aos ciganos, em função dos seus comportamentos — desculturalização (FLEURY; TORRES, 2007, p. 480).

“conjunto de crenças, de uma dada comunidade acerca de comportamentos tidos como socialmente corretos aceitáveis e permitidos” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015). Não podemos afirmar categoricamente, mas parece que essas forças estão se dissipando e novas formas de agir estão surgindo, principalmente no que tange às diversas manifestações da sexualidade, dentre elas, a homossexualidade.

Quanto à afirmação de os homossexuais *serem facilmente identificáveis e apresentarem comportamentos promíscuos*, um quantitativo bem grande de estudantes (61,2%) considera que eles são facilmente identificáveis. Contudo, em contrapartida, 83,2% dos participantes não os consideram promíscuos. Entre os que disseram que os homossexuais são facilmente identificáveis, destacou-se, na categoria *outros*, que eles são identificáveis nos seguintes aspectos:

[...] “pelo comportamento” (CARLA, 2017 – FAMA), no “falar e no agir” (BETÂNIA, 2017 – UEG), “são pessoas iluminadas, estrelas, onde chegam irradiam energias boas” (PAULO, 2017 – UEG), “são mais carinhosas, pelo jeito de falar e vestir” (ABA, 2017 – FAMA), “gostam de aparecer” (CATARINA, 2017 – UEG), “gay mesmo brilha de longe” (ROBERTO, 2017 – FAMA).

Pelo modo de agir, porém a muitos que se escondem devido ao preconceito (GENESIO, 2017 – FAMA). Às vezes os homens tendem a ser afeminados, enquanto as mulheres têm características masculinas (DIOGENES, 2017 – FAMA). Pelo modo de falar, aparente alteração no tom de voz, modo de andar e os interesses são diferentes dos homens machos (LEONARDO, 2017 – UEG). Apresentam características do gênero contrário com o qual se identifica (CAMILA, 2017 – FAMA). Pela linguagem corporal, voz, gostos, o que faz (fazer coisas que são predominantes do sexo oposto) (ESTELA, 2017 – UEG). Atualmente a moda é se mostrar sair do armário quem antes escondia hoje não esconde mais (WINICIUS, 2017 – FAMA).

Na percepção dos alunos, a homossexualidade é uma categoria da sexualidade que se apresenta dentro do contexto homossexual não só pela atração e pelo sentimento em relação à outra pessoa do mesmo sexo, mas na *maneira de vestir, de andar e de se comportar*. Vale ressaltar que um homossexual que adote essas características é mais suscetível a ser excluído e, às vezes, a sofrer com mais violência, pois o *endogrupo* (héteros, *skinheads* e outros) não identificam os homossexuais como pertencentes aos grupos majoritários — *exogrupos* (FLEURY; TORRES, 2007; LOURO, 2016; GREEN, 2000).

Dentre os discentes que disseram que *os homossexuais não são facilmente identificáveis*, 38,8%, observam-se declarações como as seguintes: “muitos homossexuais se comportam como homens mesmo e não tem trejeitos” (ELIANE, 2017 – FAMA); “alguns não demonstram, pois tem medo do que a sociedade vai pensar a respeito” (CAIO, 2017 – FAMA); “às vezes tem vergonha do próprio comportamento e agem como homem” (LUANA, 2017 – UEG); “ainda tem medo de serem discriminados por se escondem e agem como

homens” (EDER, 2017 – UEG). Pelos discursos dos estudantes, aqueles que buscam não se revelar como homossexual pelo comportamento fazem isso de modo a esconder-se por trás de condutas típicas de heterossexuais, talvez pelo medo de repressão e violência ou para evitar julgamentos pela sua orientação, pois o comportamento homossexual transgride as normas heteronormativas, além do fato de que “desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é) em nossa sociedade algo comum compreensível corriqueiro” (LOURO, 2016, p. 59), o que faz com que alguns homossexuais se sintam constrangidos de se expressar em público como tal.

Contudo, nessa questão, o que chamou a atenção foram os índices, coincidentemente quase iguais, de pessoas que acham que os homossexuais são sujeitos a discriminação e preconceito por causa da homofobia (84,6%) e de pessoas que acreditam **que eles não são promíscuos** (83,2%). A promiscuidade ligada à homossexualidade baseia-se na crença de que pessoas com essa orientação (homens ou mulheres) possuem vários parceiros durante sua vida sexual ativa e não se firmam em um relacionamento sério. No entanto, essa é uma analogia que pode deturbar o comportamento homoafetivo, pois nem todos agem dessa maneira. Assim como os heterossexuais, os homossexuais podem manter vários relacionamentos, o que se denomina bigamia, mas isso não determina que eles sejam promíscuos (LINO, 2009).

Na categoria *outros*, alguns discentes que acreditam que os homossexuais *não são promíscuos* justificaram suas escolhas e declararam que:

Acho que eles as vezes se comportam melhor do que os heterossexuais, se respeitam mais (DORIVALDO, 2017 – FAMA).

Acho que não, os héteros as vezes são mais promíscuos dos que os homossexuais só que não é divulgado porque um acoberta o outro, a própria sociedade acoberta os comportamentos promíscuos dos héteros (CASSIANE, 2017 – UEG).

Contrariamente à primeira percepção, *os que acreditam* que os homossexuais *são passíveis de tal comportamento* (16,7%) afirmam que:

Todos que eu conheço não ficam só com uma pessoa, geralmente tem mais de um parceiro isto para mim é promiscuidade (CRISTINA, 2017 – FAMA).

São promíscuos sim, tendem a ficar com mais de uma pessoa ou trocam de parceiros e parceiras o tempo todo (CASSIO, 2017 – UEG).

Essa percepção ligada à promiscuidade entre os homossexuais, traçada pelos heterossexuais, em sua maioria cristãos, segundo Natividade (2006), evidencia o quanto a percepção social é importante na estruturação do comportamento homofóbico, que, além do preconceito e discriminação, gera também violência e intolerância (segundo 15,4% dos entrevistados) e tem levado à morte muitos homossexuais e outros pela sua orientação sexual.

Segundo Green (2000, p. 24), de acordo com os estudos de Luiz Mott, antropólogo brasileiro, “um homossexual é brutalmente assassinado a cada quatro dias, vítima da homofobia. Muitos são profissionais do sexo — travesti — ou homens gays que pegaram alguém para uma transa fortuita e foram assassinados”.

Outro aspecto interessante nesta investigação é o de que a relação que os discentes fazem entre comportamento e a pessoa do homossexual está ligada às suas formas de agir e comportar-se. Por exemplo, “facilmente identificáveis” tem relação com “trejeitos femininos” e “promíscuo” tem relação com “ficar com mais de uma pessoa”. Essas crenças vão se firmando até se consolidarem e se tornarem cristalizadas, mas, felizmente, existem maneiras de diminuir o preconceito e a discriminação. Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2015, p. 234), a redução pode acontecer mediante a “convivência, a igualdade de status social, e a busca por objetivos comuns”; isto é, em vez de focarem nas diferenças hétero/homo, seria ideal que se concentrassem nos direitos sociais, comuns a todos, buscando o que é bom para o grupo social. Esse tipo de comportamento pode, e deve, ser levado em consideração, pois as conquistas feministas, gays, lésbicas e de outros grupos minoritários só aconteceram mediante a união desses grupos, visto que, quando se fortalecem, conseguem modificar muitas coisas, como, por exemplo, a adoção do nome social pelos travestis e transexuais em órgãos do poder público (Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016)⁴⁴.

A percepção que os jovens têm quanto à discriminação e quanto aos preconceitos produzidos pelos homofóbicos em relação ao homossexual se estendem também ao seu *status social e à sua vida profissional*. Para a maioria dos discentes (61,2%), o preconceito e a discriminação existem, mesmo que os homossexuais sejam financeira e profissionalmente bem resolvidos.

Quanto aos que acham que dinheiro e vida profissional bem resolvida impõem determinado respeito aos homossexuais (38,8%), alguns declararam que:

A questão financeira e profissional impõe respeito diante da sociedade (CANDIDO, 2017 – FAMA).

Qualquer pessoa que tem dinheiro e posição social sofre menos preconceito, isto vale para todo mundo (CATIA, 2017 – UEG).

Dos que responderam “não” a essa questão, alguns justificaram que:

Dinheiro e profissão nesta condição não adianta nada a pessoa continua sendo homossexual e é isto que as pessoas olham (TABATA, 2017 – FAMA). Ser homossexual é como se fosse uma marca na pessoa, ela não tem como tirar com a

⁴⁴ Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

profissão e dinheiro. As pessoas podem não dizer nada mais vai sempre ter alguém que vai olhar diferente e isto é discriminação na minha visão (PETER, 2017 – UEG).

Ou seja, a representação social está ligada à identidade social do sujeito, de forma que, convencionalizada dentro dos próprios grupos sociais, vai dando contorno às práticas sociais em relação à homossexualidade (FLEURY; TORRES, 2007). Para alguns alunos, não adianta o homossexual ter dinheiro ou ser profissionalmente bem resolvido; o *estigma* que o acompanha está impresso em seu corpo (como por meio da postura afeminada) e na sua identidade virtual tencionada pelos héteros. Essa alteração na identidade social do sujeito produz diversos tipos de categorização, entre os quais estão os estereótipos. Conforme a Tabela 11, entre os estereótipos mais utilizados estão as palavras *gay*, *viado*, *lésbica* e *sapatão*, com 40,1%, número seguido por 23,8% de pessoas que utilizam apenas as palavras *gay* e *lésbica*. Dos demais 36,0% que fazem uso das mais diversas nomenclaturas para nomear os homossexuais, como *sapatão*, *baitola*, *biba*, *racha*, *bichinha*, *biba e thola*, *fanta*, *frutinha*, apenas 2,6% dos jovens disseram não utilizar nenhum dos vocábulos, pois acham que cada pessoa tem um nome que os identifica.

Essas expressões (estereótipos) e rótulos foram sendo instituídos ao longo do processo de discriminação contra os homossexuais, como uma forma de separá-los do universo heterossexual (FRY; MacRAE, 1985). Isso tem por base uma maneira de classificar, no campo cognitivo do estigmatizador, aquilo que ele crê ser o certo em relação a alguma coisa, objeto ou pessoa. Segundo Silveira et al. (2011), esse processo de classificação pode ser definido como “crença estereotipada”, que o estigmatizador constrói de acordo com suas representações sociais (LEITE, 2008; MOSCOVICI, 2015), pois tais representações passam pelo processo de “eventos, objetos e comunicação” que são apresentados aos sujeitos no decorrer do seu desenvolvimento e vão modelando seu comportamento em relação às coisas, às pessoas e aos objetos (SÊGA, 2000).

Essas estigmatizações, presentes em expressões como “gay”, “viado”, “bicha”, “lésbica”, entre outras, são “atributos e traços” que permeiam o universo representacional do estigmatizador (GOFFMAN, 1988) e acabam por deteriorar a *identidade social* do estigmatizado (homossexual), construindo-se, assim, uma *identidade virtual* que não corresponde às verdadeiras características do sujeito discriminado (nesse caso, os homossexuais). Vale ressaltar que os 2,6% dos participantes que disseram não nomear os homossexuais de acordo com as expressões não o fazem porque entendem que:

Na minha opinião o que define uma pessoa é o seu nome que é sua identidade e não os apelidos que são colocados (GUILHERME, 2017 – FAMA).

Todos estes nomes são formas de discriminar os homossexuais, eu não aceito isso gosto que me chamem pelo meu nome então chamo as pessoas pelo nome (GUTEMBERG, 2017 – UEG).

Gosto que me chamem pelo meu nome, acho que todos os nomes colocados não define minha orientação sexual, sou uma pessoa como outra qualquer e não me sinto bem quando alguém me chama de viado ou gay (JYMMY, 2017 – UEG).

Observa-se que, nas falas dos que se manifestaram contrários à utilização dos termos colocados, existe a nítida impressão de que esses termos não devem permear o universo homossexual, pois tais expressões têm um tom pejorativo. Outro aspecto que chamou a atenção é que, mesmo que alguns homossexuais não se sintam constrangidos com a utilização dessas expressões, há aqueles que se sentem. Nesta pesquisa, alguns dos alunos que se declararam homossexuais se sentem constrangidos quando são chamados de “gay” ou “sapatão”. Por isso, o ideal é que essas expressões sejam retiradas do processo comunicativo, principalmente do contexto em que as pessoas se sintam mal em relação a isso.

Segundo o ponto de vista dos discentes, tanto homens como mulheres dos diferentes cursos pesquisados, esses estereótipos, toda a discriminação e o preconceito que acontecem contra os homossexuais desenvolvem-se no interior das diversas estruturas sociais. Eles apontam que a mais complexa dessas estruturas, que está em primeiro lugar, é *a própria sociedade em geral*, opinião compartilhada por 50,7% dos participantes. Em segundo lugar, com 19,8%, está a opção que considera que o preconceito se estrutura *todas as organizações sociais*. Tais percepções são compatíveis com os estudos realizados por Catonné (2001), Foucault (2015), Nunes (2005) e Sterns (2014), que descrevem que, de acordo com as matrizes históricas e sociais sobre a homossexualidade, na Grécia, em Roma e em Esparta, aqueles que subvertiam a ordem social, colocando-se sempre em uma posição passiva nas relações sexuais, eram passíveis de exclusão, mesmo com toda a permissividade sexual existente. De acordo com as pesquisas realizadas por Stearns (2010), tem-se conhecimento apenas de que em Tebas, uma cidade grega, esse tipo de vínculo poderia se consumir em casamento, que seria, inclusive, considerado “legítimo”.

Em terceiro lugar, 18,5% dos discentes apontaram as *instituições familiares e escolares* como sendo as responsáveis por essa discriminação, uma vez que essas duas organizações inventam, principalmente por meio dos discursos, e até mesmo por meio das estruturas físicas e simbólicas, diversos meios para apartar heterossexuais e homossexuais, homens e mulheres, mediante seus papéis sociais. Na família, os homens são instigados a falar sobre seu sexo, sua sexualidade e suas conquistas. Aos homens, destinam-se roupas

azuis, carrinhos, caminhões, o que expressa sua virilidade e domínio; para as mulheres, reservam-se roupas e brinquedos cor-de-rosa, preferencialmente com conotações domésticas e frágeis (NUNES, 2005). Quando algumas famílias descobrem que um filho é gay ou sapatão, pais e parentes podem até vir a tolerar isso, “contanto que ele/ela não seja abertamente afeminado/masculinizado e que as pessoas fora da família não saibam. Muitas vezes está implícita uma política do não pergunto não me conte” (GREEN, 2000, p. 27).

Dessa forma, dentro da família, os que pervertem a ordem natural “homem/mulher” e se apresentam com trejeitos diferentes, afeminados ou masculinizados, são estigmatizados e colocados à parte ou excluídos, pois, para a família, a função do homem e da mulher é a perpetuação da espécie, de forma que são poucas as famílias que acolhem e defendem seus filhos homossexuais. Além disso, a escola, como segundo segmento do qual o sujeito faz parte, confirma as percepções da família sobre sexualidade, gênero e corpo. Na escola, por exemplo, as cadeiras, filas e brincadeiras são estruturadas para atender à heteronormatividade. Os discursos que permeiam essas duas instituições são baseados na crença de que o que existe é o homem e a mulher; o que passar disso é *invenção social* (FRY; MacRAE, 1995; NUNES, 2005; FOUCAULT, 2015; BOURDIEU, 2012).

Em quarto lugar, com 7,5%, aparecem *os segmentos religiosos*. Por fim, na última posição, com 3,5%, estão os *próprios homossexuais*. Realmente, as religiões foram e continuam sendo fortes instrumentos de normatização da sexualidade. Por exemplo, com a crença no mito de Sodoma e na criação de Adão e Eva, as práticas homossexuais são consideradas uma forma de subversão a esses ideais e passam a figurar como verdadeiras aberrações e perversões (FOUCAULT, 2015; DIAS, 2014). Nessa perspectiva religiosa, a preservação da família só poderia acontecer se tais práticas homossexuais fossem controladas e policiadas, devendo-se, preferencialmente, extinguir esse tipo de comportamento. Por ser considerada uma “atividade infecunda”, essa prática deveria ser condenada, de forma que entra no controle religioso por meio do “direito canônico (leis e regulamentos que regulam o comportamento cristão), e a pastoral cristã (pessoas religiosas que devem direcionar outras a seguir o caminho da verdade)” (FOUCAULT, 2015, p. 40). Quanto às religiões como segmento de estruturação do preconceito, alguns se colocaram, na opção *outros*, extremamente contrários ao comportamento dos que dizem cristãos:

O que mais tem é pastor tentando fazer a gente voltar ao normal como se isso fosse possível. Não acredito que o homossexual com a “cura gay” colocada pelos religiosos voltam a ser héteros, um absurdo (CRIS, 2017 – FAMA).

Os pastores, padres quem quer que seja deveria me respeitar sou um ser humano como qualquer outro não é por eu ser gay que vai determinar meu caráter (FRANCISCO, 2017 – UEG).

Mesmo havendo reações contrárias a isso, como as dos alunos Cris e Francisco, esses segmentos religiosos, infelizmente, têm sido um forte aparelho para perpetuar a discriminação, culpabilizando as entidades *espirituais* por essas *possessões*, principalmente a *Pombajira*, que faz com que homens e mulheres adquiram essa orientação sexual (RIOS, 2011). Tais atitudes ficam claras entre um grupo de religiosos, principalmente os evangélicos, que insistem na cura gay, adotando uma postura bem tradicionalista e conservadora em “defesa da família” e do que eles acreditam ser “uma moral cristã” (NATIVIDADE, 2006).

No entanto, há uma amostra significativa de discentes que se mostram bem flexíveis quanto ao tratamento do assunto e dispostos a debatê-lo dentro de uma perspectiva mais aberta, afetiva e significativa, conforme afirma Nunes (2005). Quanto aos que consideram que a discriminação é estruturada pelos próprios homossexuais, número que representa 3,5% dos discentes, esses baseiam-se em conceitos que os entrevistados possuem em relação ao comportamento apresentado por alguns homossexuais, conforme as falas descritas:

Eles não se contêm e colocam não só eles mas a gente também em situação constrangedora, deveriam se conter mais por isso as pessoas discriminam (CAIO, 2017 – FAMA).

Eles são muito estranhos qualquer lugar que chagam querem se mostrar a gente que heterossexual não faz isso porque eles precisam agir assim daí as pessoas acabam discriminando mesmo porque eles mesmo fazem com que as pessoas não gostem deles (CASSIANO, 2017 – UEG).

Nas duas falas, notam-se a intolerância e a não aceitação, por parte do heterossexual, da orientação sexual do homossexual, o que não tinha ficado claro até agora na pesquisa. Mesmo que haja um índice pequeno de pessoas que manifestaram por escrito que o comportamento homossexual é *estranho e que provoca constrangimento* (ou seja, somente 3,5% do total da amostra, 100%), entendendo que é por isso que essas pessoas são discriminadas, pode-se afirmar que existe um preconceito sutil, que, mesmo que aparentemente não exista de forma clara e objetiva, acaba sendo revelado nos discursos e no comportamento dos que não aceitam esse tipo de orientação (FLEURY; TORRES, 2007). Os alunos que se manifestaram quanto a essa questão estão dentro dos segmentos religiosos católicos e evangélicos e são, em sua maioria, homens que se declaram heterossexuais.

Os estudantes também responderam às seguintes questões: você tem *amigos parentes, conhecidos que assumidamente são homossexuais? Se sim, como é seu relacionamento com essa (as) pessoa (as)?* A esse respeito, a maioria (cerca de 89,7%) dos alunos disse que tem amigos, parentes e conhecidos homossexuais, enquanto 10,3% preferiram não declarar nada. Os que disseram ter parentes, amigos e conhecidos homossexuais manifestaram, em suas

falas, que mantêm um relacionamento de *respeito, amizade e tolerância* em relação à escolha que essas pessoas fizeram. Quanto à escolha na orientação sexual, alguns acrescentaram que os relacionamentos, às vezes, chegam a ser melhor com essas pessoas do que com pessoas heterossexuais, conforme afirmam os alunos Marcos, Aline e Telmo, que se declaram heterossexuais:

Não são pessoas chatas, todos que eu conheço são de bem com a vida e são para cima, conseguem entender a gente melhor do que os héteros (MARCOS, 2017 – UEG).

Para as mulheres não tem melhor companhia, são alto astral ao contrário de alguns homens chatos e mulheres ranzinzas, as vezes é estranho, mas a gente se gosta muito (ALINE, 2017 – FAMA).

São pessoas totalmente do bem, meu irmão é e amo ele de paixão, aliás só não posso dizer mais é o melhor de todos da família, cuida de todo mundo e se dá bem com todos, de menos meu tio que o trata como bicho (TELMO, 2017 – UEG).

O que chamou atenção nessa resposta foi a colocação de que eles, mesmo estando em meio a uma cultura heterossexual (MEYER, 2013), *respeitam e toleram* as escolhas que seus parentes, amigos e outras pessoas do seu convívio fizeram. Esse comportamento de convívio com respeito e tolerância em meio às diferenças revela um importante passo para a diminuição dos preconceitos e da discriminação, além de apontar para a mudança de comportamento por meio de uma aprendizagem social pautada nas diferenças, alterando, pelo menos um pouco, a cultura heteronormativa. Nesse processo de convivência, as diferenças vão se tornando relativas e as novas representações sociais vão sendo reestruturadas a partir de um novo paradigma do sujeito social e histórico, e não do heterossexual/homossexual (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015; LOURO, 2014). Isso implica afirmar que, ao contrário do que indicam alguns estudos (SILVA et al., 2015; PALMA; LEVANDOWSKI, 2008; FLEURY; TORRES, 2007; PARKER, 1999; GREEN, 2000), as pessoas desse grupo mantêm um relacionamento menos opressivo com as que optam por uma orientação homossexual e convivem bem com essa diversidade, sendo mais flexíveis.

Os alunos também responderam à seguinte questão: você já *se imaginou tendo algum relacionamento homoafetivo*? Diante dessa indagação, boa parte dos alunos (90,3%), até mesmo por se considerar heterossexual, tratou logo de se posicionar quanto a isso, fazendo questão de se reafirmar enquanto sujeito pertencente à categoria “masculina” ou “feminina”. Alguns alunos ressaltaram, na opção *outros*, sua heteronormatividade, especialmente os homens (48,5%), ao contrário do que ocorreu com as mulheres (44,9%): entre elas, somente 12,8% se manifestaram com relação a essa questão. As expressões descritas deixam evidente o medo “em relação à perda de gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como

um homem ou uma mulher real ou autêntico” (LOURO, 2014, p. 32), mesmo que esses estejam restritos à imaginação:

Sou macho não tenho problemas com a minha orientação sexual, por isso penso em muitas mulheres isso sim (CRISOSTOMO, 2017 – UEG).
 Não pelo simples fato de acreditar que não somos criados para termos relacionamentos com pessoas do mesmo sexo (FRANCISCO, 2017 – FAMA).
 Não sou mulher e não gosto de outras mulheres gosto de homens (CAROL, 2017 – UEG).

Essa aparente reação demonstra o quanto a força das *crenças estereotipadas* aponta a homossexualidade como sendo um “gênero defeituoso, falho ou mesmo abjeto”, além de indicar como o discurso em “torno da sexualidade e a censura de gênero” são fortes entre os heterossexuais (LOURO, 2014, p. 33), gerando um pânico na pessoa só de ela imaginar-se em uma relação homossexual. Aqui, novamente, observa-se um índice bem significativo dos que declararam ser católicos, que representam 36,3%, e dos que se declararam evangélicos, representando 29,2%. Isso confirma a fala de Fleury e Torres (2007) sobre os estudos de Pereira et al. (2011) de que, nesses segmentos religiosos, as pessoas tendem a ser mais resistentes quanto ao comportamento homossexual, além de confirmar os estudos de Rios (2011), que verificam que essas pessoas atribuem a essa orientação sexual uma perturbação espiritual, que deve, portanto, ser evitada.

Quanto *aos que disseram “sim”* à referida questão, 2,3% são homens e 3,4% são mulheres que se declaram heterossexuais, enquanto 10,2% são pessoas que se declaram homossexuais, bissexuais e pansexuais. Algumas dessas pessoas comentaram que:

Sim, pois já tive um relacionamento por um bom tempo com uma pessoa do mesmo sexo, apesar de voltar a ter relações com pessoas do sexo oposto me imagino e gosto (EDUARDO, 2017 – FAMA).
 Sim estou em um relacionamento homoafetivo (CRISTIANO, 2017 – FAMA).
 Sou gay, não assumido socialmente, mas imagino sim em relacionamentos homoafetivo (CATARINO, 2017 – UEG).
 Sou hétero, tive experiências rápidas e gostei, então me imagino sim e não me reprovoo por isso (CARLA, 2017 – UEG).

Nesses discursos, nota-se outra percepção quanto à questão relacionada à homossexualidade pela vivência e pelas práticas sociais dos sujeitos quanto à sexualidade. Com relação ao comportamento ou à experiência homossexual vividos e apresentados nesse pequeno número de heterossexuais, homens e mulheres que declararam ter tido experiência nessa área, totalizando 5,7%. Isso demonstra que a sexualidade, em suas diferentes manifestações, está sendo vivenciada de forma variada e dentro de uma perspectiva social e

histórica. Dessa forma, podemos inferir, utilizando os estudos de Louro (2014, p. 34), que esses jovens estão desconstruindo o “caráter permanente da oposição binária, masculinos e femininos”, portando-se com dignidade e sem medo frente às suas escolhas e experiências sexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inquietações quanto à construção dos sujeitos e as relações que são estabelecidas e estruturadas entre estes sujeitos dotados de corpos, gêneros e sexos sempre permearam os discursos nos diversos espaços de debates acadêmicos e nas ciências sociais. Ainda que, de forma restrita e enviesada, convergiram (convergem) para separar o universo, masculino e feminino, negros/pardos e brancos, ricos e pobres, héteros e homos, com o propósito de conservar o ajustamento de corpos, mentes, identidades e sexualidades as concepções socialmente aceitas pautadas em uma cultura que, às vezes, não reconhece a diversidade e a heterogeneidade (LOURO, 2014; FOUCAULT, 2015; BOURDIEU, 2012).

Por isso, sem furtar ao que é proposto, nesta investigação procuramos analisar e interpretar como foram e são construídas as representações e as práticas sociais instituídas ao longo do desenvolvimento humano sobre estas dimensões – corpo, sexualidade e gênero – em particular, como as percepções dos jovens, jovens adultos e adultos da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Faculdade Metropolitana de Anápolis (FAMA) são afetados pelas diferentes concepções: cultural, econômico, religioso, dentre outros por meio das relações e interações sociais estabelecidas, que segundo Moscovici (1978, 2015) vai moldando um tipo de conhecimento elaborado socialmente, dentro de um sistema de ideias, valores, com objetivo comum e prático para o grupo que permite ao sujeito direcionar e regular o seu mundo, categorizando e classificando-o de acordo com suas percepções/protótipos e os códigos construídos e difundidos por meio da comunicação.

Dessa forma e partindo destes pressupostos como “toda representação é representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978) na primeira categoria instituída como características socioeconômicas e étnico-demográficas dos jovens pesquisados identificamos como são estruturadas as diferenças. Pois, nesta análise sem desconsiderar todas as variáveis que permeiam a realidade social dos discentes pesquisados, o perfil do aluno que se encontra na educação superior nas duas instituições citadas, na *instituição pública (UEG)*, tem-se a maioria de alunos solteiros situados, *entre 19-30 anos, com predominância de brancos*, os quais moram com os pais e/ou parentes, *vêm de família com ganhos salariais melhores e pais com maiores grau de instrução*, católicos, evangélicos e vários sem religião, *sem filhos em sua maioria, e ainda poucos trabalham*.

Contrastando-se com os que são da *instituição privada (FAMA)*; em que se têm, também, muitos solteiros, com alguns casados, *com idade entre 20-40 anos ou mais, maior parte, pardos*, os quais moram com os pais e/ou parentes, que *vêm de famílias com ganhos*

salariais menores e menor grau de instrução, católicos e evangélicos, poucos sem religião e alguns com filhos, *em que todos trabalham*. Esta realidade por si só tem implicações sérias na vida estudantil e reflete diretamente no acesso e permanência destes jovens. Conforme constatado na pesquisa de campo e de acordo com os estudos de Gisi (2006), Zago (2006) e Henriques et al. (2007), os alunos que estão inseridos dentro da instituição particular são os que se encontram em maior desvantagem, porque além de serem mais velhos, precisam lidar com as questões econômicas e financeiras dos pais que possuem um grau de instrução bem menor e são obrigados a arcar com a mensalidade do curso no qual está inscrito, além de complementarem a renda familiar, e para isso precisam trabalhar, dividindo-se entre os estudos e a vida profissional. Quanto a gênero e etnia, os números de alunas negras, pardas e índias que estão inseridas no ensino superior são ainda insignificantes em relação ao número de estudantes brancas o que condiciona a “posição social inferior da mulher negra e parda dentro do mercado de trabalho” (HENRIQUES et al., 2007, p. 32).

Só por essas dimensões é possível entender as desigualdades que separam estes discentes e as diferenças que existem dentro destes espaços acadêmicos (público/privado) em que os que sobressaem são aqueles que contam com os diversos tipos de capitais, a saber, os mais importantes; “o econômico — constituído pelos fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e bens econômicos, renda, patrimônios, entre outros, e o cultural — qualificações intelectuais, em relação a sua vida escola e familiar” (BOENNEWITSZ, 2003, p. 53-54), com os quais nenhum ou poucos dos discentes da faculdade FAMA contam.

Quanto à corporeidade estabelecida como segunda categoria, identificamos que, o corpo como superfície de regulação dos prazeres e expressão (FOUCAULT, 2014; 2015), e “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007) é controlado e condicionado pelos padrões estabelecidos socialmente, pois 59,4% dos discentes, em que 52,6% são mulheres e 6,8% homens, mesmo satisfeitos com seus corpos indicam que fariam algumas modificações — lipo, seios, nariz, cintura, pernas, dentre outras — caso tivessem condições socioeconômicas para fazê-lo. Estas marcas (cirurgias, exercícios e outras intervenções) que se constituem como inscrições que normatizam as relações, segundo Louro (2014) vão sendo requisitadas como forma de identificação e novas questões de gênero surgem em que a mulher é muito mais exposta à questão estética, uma vez que é reforçada pelas indústrias de cosméticos e produtos de beleza, que além disso sugere a posição social estabelecida para homens e mulheres, pois em suas propagandas ressaltam a “masculinidade e virilidade” para o homem e a “docilidade e a feminilidade” para as mulheres, perpetuando a *doxa* de que homens e mulheres são diferentes e “o corpo como

realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante” (BOURDIEU, 2012, p. 18). Dessa forma, conforme já citado, o “imaginário social enquanto campo de significações vai sendo invadido, assediado continuamente pelas manipulações culturais e com frequência as pessoas não se dão conta da sonolência crítica com que internalizam” o que é imposto pela sociedade (CARIDADE, 1999, p. 17).

No que se refere à terceira categoria que denominamos de sexualidade identificamos que, entre os jovens pesquisados, a maioria, 72% mantem uma vida sexual ativa. Tanto homens como as mulheres, da universidade pública (UEG) e privada (FAMA) usufruem desta liberdade sexual, que dentro de uma perspectiva relacional de gênero acontece em função de uma maior liberdade sexual ocorrido entre 1920 e 1970 e por meio das lutas feministas, de gays e lésbicas entre 1960 e 1970, que trouxe, principalmente, para as mulheres uma nova forma de experienciar e experimentar a sexualidade, com mais prazer, livre da culpa, em função dos contraceptivos (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

Mas, mesmo em meio a esta liberdade, segundo Heilborn (2006, p. 37) como a cultura brasileira continua fortemente marcada pelo patriarcado, em que alguns tabus continuam sendo “cultivados as mulheres precisam administrar os avanços masculinos se quiserem conservar uma reputação de moça de família ou de mulher honesta”, ou seja, precisa-se ter cuidado para não ser enquadrada na categoria de “mulher fácil” ou “periguete”⁴⁵. Mas, como fator positivo esta liberdade sexual, trouxe consigo segundo a pesquisa de campo, uma conscientização maior por parte dos jovens, jovens adultos e adultos pesquisados, quanto à necessidade de prevenção, em que 64,7% se protegem utilizando, especialmente, a camisinha masculina, principalmente, pelos riscos impostos pela AIDS. Como a mulher ainda é o principal alvo dentro das relações de gênero, aqui todas as meninas solteiras se acautelam quanto à gravidez indesejada fazendo uso de dupla prevenção (camisinha e anticoncepcional).

No entanto, esta vivência sexual de forma dinâmica, segundo as investigações se esbarram com pouco ou quase nenhum diálogo familiar sobre o assunto, pois, apenas, 39,2% discutem, *às vezes*, sobre sexualidade e, 26,9%, *nunca* conversaram sobre o tema e, quando dialogam os conteúdos mais discutidos se convergem com; a *utilização de contraceptivos e gravidez*, 42,7%, com pouca abertura para se falar sobre outros assuntos como: homossexualidade, primeira relação, abortos, entre outros, o que faz com estes conteúdos sejam abordados dentro da velha perspectiva biologicistas e fisiológicas, voltada para o planejamento familiar.

⁴⁵Garota que sai para as baladas ou para as festas para se divertir, dançar, beber e ficar com várias caras quase ao mesmo tempo; baladeira; vulgar no modo de se vestir, no modo de falar, no modo de andar, no modo de agir; o mesmo que pirigueti ou piri. (DICIONÁRIO INFORMAL. **Periguete**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/periguete/>>. Acesso em: 17 jul. 2017).

Este tipo de abordagem voltada para *gravidez e prevenção* está segundo Heilborn (2006) diretamente ligado à religião e como nesta pesquisa temos um alto índice de cristãos, 79,4%, em que 44,9% são católicos e 34,5% são evangélicos, infere-se que possivelmente estas perspectivas estão vinculadas aos fundamentos cristianizados estabelecidos e que refletem também sobre as prescrições relacionadas a gênero e classe social, em que as mulheres por serem mais vulneráveis que os homens em uma gravidez não desejada acaba sendo bombardeada com discursos sobre gestação, conforme afirma algumas garotas na categoria outros, e mesmo porque caso aconteça ela sempre será responsabilizada, enquanto os homens são desculpados ou esquecidos de sua participação no evento.

Dessa forma, como os diálogos são restritos no âmbito familiar, os discentes discutem sobre sexualidade com os amigos (as), 59,5%, muitas vezes tão desinformados quanto eles, levando-os a uma vivência da sexualidade de forma “hedonista e consumista”, em que vale o prazer individual e a quantidade (NUNES, 2005), o que converge com os assuntos mais tratados nas rodas de conversa como: *quem pega quem, quem pega mais em uma noite, conquistas, melhor de cama, entre outros*. Estes discursos são predominantes entre os homens, 46,2% do que entre mulheres, 19,4%, o que destaca o machismo masculino brasileiro que precisam mostrar sua “virilidade e masculinidade” nas conquistas femininas (BOURDIEU, 2012; PARKER, 1999).

Com pouco espaço e restrição no âmbito familiar os alunos procuram debater o assunto em outros ambientes elegendo em primeiro lugar a faculdade/universidade, 48,9%, e em segundo os bares e festas, 22,0% socializando assim outros assuntos não permitidos em família, conforme já citado, o que cabe uma intervenção pedagógica mais de perto, por parte dos professores universitários, quanto à temática, proporcionando a estes discentes uma prática sexual a partir de uma “dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência” (NUNES, 2005, p. 17).

Contudo, a especificidade nesta categoria ficou clara nas experiências sexuais relatadas, em que cerca de, 44,9% dos estudantes, sendo, 38,7% homens e 28,3% mulheres, assumem ficar com uma ou duas pessoas. O ficar para este grupo se caracteriza pela não obrigatoriedade e pelo não compromisso, mesmo que seja com a mesma pessoa (CARIDADE, 1999; HEILBORN, 2006). Demonstra também certo equilíbrio comportamental entre homens e mulheres quanto a este tipo de relacionamento, mesmo que os ditames patriarcais ainda persignam a educação sexual feminina.

Na categoria quatro quanto às questões de gênero têm-se novos dados sobre as percepções destes jovens universitários, quanto ao que define homens e mulheres. Pois de um

grupo de 227 discentes, 55,1% (UEG e FAMA) declararam-se homens, e 44,9% mulheres (UEG e FAMA), isto é, 90,3% são heterossexuais e, apenas 9,7% assumem uma orientação sexual divergente (5,7% – homo, 2,6% – bissexuais e 1,4% – pansexuais). Nesta análise, mais uma vez evidencia-se pelas respostas coletadas quanto aos traços que definem macho e fêmea uma concepção binária, em que 69,6% reforçando a cultura heterossexual apontam como características definidoras de homem e mulher os atributos anatômicos e fisiológicos, quer dizer, o pênis e a vulva/vagina firmados nas questões estruturais de gênero baseadas nas ciências sociais, nas crenças e mitos, confirmando os estudos de Louro (2014; 2013) e Severo (2010), Beauvoir (1970), dentre outros.

Desta forma, dentro do grupo pesquisado, no imaginário masculino são atributos essenciais, aqueles que não devem faltar em uma mulher, “a educação, a beleza e honestidade”, com 25,5%, e em relação ao imaginário feminino quanto às características marcantes do homem a, “educação, corpo, beleza, caráter e olhar”, 16,3%. Neste universo simbólico mais uma vez têm-se as prescrições de gênero em que ser “feminina é essencialmente evitar todas as propriedades e práticas que podem funcionar como sinais de virilidade” e ser homem é mostrar todas as suas características viris, másculas e de caráter esperados de um homem (BOURDIEU, 2012, p. 118).

Mas, oposto à primeira percepção, em que masculino e feminino são categorizados de acordo com seus sexos, tem-se um percentual significativo de alunos, 32,6% que enxergam gênero como uma construção social que vai muito além dos papéis desenvolvidos por homens e mulheres (SEVERO, 2013; LOURO, 2013) o que nos leva a compreender de acordo com as novas abordagens sobre a diversidade sexual, dentre elas a *Queer e Gênero em uma perspectiva pós-colonial*, que estão sendo feitas modificações na ancoragem destes alunos quanto às questões de gênero, em que eles enxergam, para além do que foi convencionalizado e prescrito pelos grupos sociais, ao longo do desenvolvimento humano sobre homem e mulher, não enxergam macho e fêmea, apenas, dentro de suas características morfofuncionais.

Dentro desta categoria, como trouxe à tona a questão do percentual de homens e mulheres inserido dentro das duas IES, tem-se outro aspecto quanto às demandas de gênero que vale a pena ser destacada, pois aqui mesmo que o índice de mulheres seja quase igual aos homens, quanto à inserção no ensino superior, a maioria das garotas frequenta os cursos de menor relevância social, a docência, aquele mais próximo a posição feminina, em especial, a Licenciatura em Biologia, tanto na UEG, quanto na FAMA, em que retrata a conservação de posições relativas para homens e mulheres dentro dos cursos superiores (BOURDIEU, 2012) porque nos cursos de maior destaque como Sistema de Informação (bacharelado) (UEG) e

Engenharia Ambiental (FAMA) a figura predominante é a dos homens. Tal indicação e analogia reflete a concepção de Louro (2014, p. 64) que afirma que a escola também é um local que estabelece “limites e espaços para homens e mulheres por meio de símbolos, códigos”, especialmente, para as mulheres.

Quanto à representação social sobre a homossexualidade, como quinta e última categoria a ser analisada, que se caracteriza como um sistema de ideias, valores e práticas, que permitem ao sujeito direcionar e regular o seu mundo, categorizando e classificando-o de acordo com suas percepções/protótipos (MOSCOVICI, 2015) verificamos que os jovens possuem percepções diferentes, quanto ao que caracteriza o comportamento homossexual, pois para eles este comportamento se evidencia por — pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo, 58,6%, homem que transam com homem, 17,6%, mulheres que gostam de mulheres, 12,8% — o que converge com os estudos de Dias (2014), Sterns (2014), Nunes (2005) e Fry e MacRae (1985) sobre o assunto, em que a homossexualidade, além dos aspectos afetivos se formaliza pela forte atração entre pessoas do mesmo sexo.

Estas crenças vão modelando o comportamento destes jovens, que por meio das prescrições, dita o que é certo e errado em relação à orientação sexual, que no nosso caso é a heterossexual. Por isso, dentro destas concepções e percepções (visão de mundo, relações estabelecidas, conhecimentos adquiridos — senso comum e científico) estes jovens também estruturam suas concepções quanto à origem da homossexualidade em que se destacam, por meio dos seus discursos, as de ordem genética, 37,0%, em que atribuem a este comportamento uma “doença provocada por um distúrbio hormonal, fisiológica”. Uma escolha pessoal, 30,0% em que se baseiam na crença de que não se trata de uma doença, mas de uma descoberta que se dá em nível psicossocial, e que faz parte da identidade de gênero do sujeito, estruturada ao longo do ciclo vital. Influência do meio, 18,1%, em que pautam suas análises em falta de caráter, valores morais e religiosos. Falta de Deus e de origem cósmica, 2,6% que acreditam que os homossexuais são perturbados por espíritos ou entidades, pomba-gira, que os levam a se comportar desta maneira, que confirmam os estudos de Rios (2011), Fleury e Torres (2007) e Natividade (2006).

Dentro destas diversas percepções, e conforme comprovado por meio da pesquisa de campo os discentes veem claramente que a homofobia resulta em: preconceito, 50,6%, discriminação, 34,0% violência e intolerância, 15,4%, contra os homossexuais em função das diversas apreensões que as pessoas que discriminam e tem preconceito vão convencionalizando, acerca das diversas orientações sexuais que fogem aos protótipos estabelecidos por eles como sendo a correta, a heterossexual. Dessa forma, não interessa se o

homossexual é resolvido pessoal e financeiramente, conforme afirma 61,2% dos alunos, e se tem o apoio da família, para os que discriminam o que vale é que estes não pertencem ao seu universo e fazem parte de um *exogrupo* que não compartilha dos mesmos preceitos e atitudes do *endogrupo* – heterossexuais. Assim, vai se criando segundo Fleury e Torres (2007) uma infra-humanização que dentro do essencialismo psicológico nega aos homossexuais características tipicamente humanas, o que ocasiona segundo os estudos de Moscovici e Perez (1999) a *desculturalização* deste grupo.

Desta forma, os estereótipos como gay, veado, lésbicas, sapatão, indicado pelos, 40,1% discentes participantes da pesquisa, como sendo os mais utilizados. Vão adquirindo uma forma, uma imagem, uma estrutura mental e vão se ancorando as percepções já existentes ordenando novas concepções quanto ao comportamento homossexual que reforçado pelas estruturas sociais atingem cada vez mais pessoas de orientação sexual divergente ganhando novas dimensões. Pois, para os jovens pesquisados, a própria sociedade, 50,7% e todas as organizações sociais (família, igreja, escola), 19,8% reforçam os preconceitos já existentes e não aceita o que é diferente. Tais compreensões remetem aos estudos de Dias (2014), Fry e MacRae (1985), Foucault (2015), Sterns (2014) entre outros os quais afirmam que a homossexualidade, principalmente, a masculina, nunca foi aceita em nenhum momento da história, principalmente, aqueles que adotam uma posição passiva na relação homossexual.

Dessa forma, conforme dados apresentados pela pesquisa e de acordo com cada categoria de análise identificamos que, em relação aos temas discutidos, os jovens, jovens adultos e adultos inseridos nas duas instituições de ensino superior, a saber, pública (UEG) e privada (FAMA) mesmo que, com distorções sérias quanto aos aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero e pertencentes, em sua maioria, a segmentos religiosos, católicos, 44,9%, evangélicos, 34,4% fortemente marcados por concepções conservadoras, quanto às orientações sexuais, em que poucos falam sobre sexualidade, mas vivem e experienciam de forma plena sua vida sexual, tem-se uma geração que se permite questionar os parâmetros conservadores instituídos sobre as diversas formas de manifestação das sexualidades, adotando novas práticas sociais quanto à diversidade e heterogeneidade, neste campo.

Em suma, este trabalho, como fruto do Projeto de Pesquisa *A corporeidade/subjetividade e a educação sexual nos espaços escolares na contemporaneidade*, coordenado pela Professora Doutora Teresa Cristina Barbo Siqueira, que insere-se, na Linha de Pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC-Goiás, constata que, de acordo com as representações que cada jovem possui sobre sexualidade e gênero, suas práticas se convergem

para comportamentos que viabilizam, o respeito e a tolerância, legitimando as diferenças e garantindo muito mais do que antes, a inclusão, igualdade de oportunidades e o enfrentamento de todos os tipos de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a homossexualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada. **Revista Atualizada no Brasil**. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Red. **Revista Estudos Feministas**, 2000.
- ALVES, Luis Carlos Ribeiro. A consciência na fenomenologia husserliana. **Theoria -Revista Eletrônica de Filosofia**. v. V, n. 13, ano 2013, ISSN 1984-9052.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARENDT, Hannah. O que é política? 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. “Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje”. **Rev. Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2009.
- BARDUCHI, Jankovic; PICCOLI, Ana Paula. Desenvolvimento pessoal e profissional. In: LENA, Renato Cesar (Org.). **Trabalho, emprego e empregabilidade**. 2. ed. São Paulo: Pearson Hall, 2008.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENVENUTO, Fernanda Moreira; GOMES, Luiz Geraldo de Carmo. **Da sexualidade humana: discriminação em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero**. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 22., 2013, São Paulo. Biodireito. Net. p. 191-209. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a8fce53494620534>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **Política**. In: BOBBIO, Norberto Bobbio; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BOCK, Ana Mercedes; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Vozes, 2001.

BOENNEWITZ, Patrice. Uma visão espacial da sociedade: espaço e campos. In: BOENNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (Orgs.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 15 out. 2012 e retificado em 16 out. 2012.

_____. Decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. v. 1. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BRITO, Annie Mehes Maldonado. **O cuidado do idoso**: representações e práticas sociais. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 42, Jan./June 2014.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência política**. Goiânia, GO: Vieira, 2014.

CANELLA, P. R. B.; NOWAK, L. D. Aspectos médicos da sexualidade. In: SILVA, M. C. A. et al. (Org.). **Sexologia**: fundamentos para uma visão interdisciplinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1997.

CANGUÇÚ-CAMPINHO, A. K. **Aspectos da construção da maternidade em mulheres com filhos intersexuais**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado Saúde Comunitária) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O que é orientação sexual**. São Paulo/SP: Brasiliense, 1996.

CARIDADE, Amparo. A construção cultural da sexualidade. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. 2. ed. São Paulo, SP: Gente – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

CARRARA, Sergio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 13-15.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade de Minho, 2003.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 372.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebeca. **Gênero uma perspectiva global: compreendendo gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. 3. ed. São Paulo, SP: NVERSOS, 2015.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jaques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: as mutações do olhar**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

DAMIANI, D.; GUERRA-JÚNIOR, G. As novas definições e classificações dos estados intersexuais: o que o consenso de Chicago contribui para o estado da arte? **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**, v. 51, n. 6, p. 1013-1017, 2007.

DAOLIO, Jacimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em:

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e os direitos LGBTI**. 6. ed. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2014.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Egodistônico**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **Emancipadora**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/emancipadora/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Mariquinha**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/mariquinha/>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

_____. **Paradigma**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/paradigma/>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Perigete**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/perigete/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FEDER, E. K.; KARKAZIS, K. What's in a Name? The Controversy over Disorders of Sex Development, **Hastings Center Report**, v. 38, n. 5, 2008.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito; TORRES, Ana Raquel Rosas. Análise psicossocial do preconceito contra homossexual. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 475-486, out./nov. 2007.

FONTES, Joaquim Brasil. O corpo e sua sombra. In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 2. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 1. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2014a.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 1. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014c.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos** (1910 [1909]). v. XI, Rio de Janeiro, RJ: IMAGO, 1910.

_____. **Um caso de histeria: três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos** (1901 [1905]). v. VII (1901-1905), Rio de Janeiro, RJ: IMAGO, 1925.

FRY, Peter; MacRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural e Brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. Educação sexual. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

GARCIA, José Carlos. **Problemática da identidade sexual**. 4. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILBERT, H. **Sambia Sexual Culture. Essays from the field**. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GLOBO. **Veja marcas que já lançaram propagandas com casais gays**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/06/veja-marcas-que-ja-lancaram-propagandas-com-casais-gays.html>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deterioradas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: UNESP, 2000.

GUIA DA CARREIRA. Disponível em: <<http://www.guiadacarreira.com.br/carreira-em-2015>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, 2004.

HACKING, I. Biosocial identity: Which biology? Whose society? In: HACKING, I. **Biosocial for Columbia**, 2006. No prelo.

HEILBORN, Maria Luiza et al. **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond: Floacruz, 2006.

HEMERT, Guy et. al. **Dicionário de ciências políticas e das instituições políticas**. Lisboa: Escolar Editora, 2014.

HENRIQUES, Cibele da Silva. Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES, 2016.

HENRIQUES, Ricardo et. al. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: Cadernos SECAD, 2007.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1979.

_____. **Investigações lógicas: investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Goiás**: Anápolis. Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/goias/Anapolis>. Acesso 10 jun. 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARECHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. v. 28, n82, p.179-193,2013. ISSN 1806-9053. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092013000200011>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEE, P. A. et al. Consensus Statement on Management of Intersex Disorders. **Pediatrics**, v. 118, n. 2, August 2006.

LEITE, Francisco. Comunicação e cognição: os efeitos da propaganda contra intuitiva no deslocamento de crenças e estereótipos. **Rev. Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 131-141, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LINO, Tiago Lopes. **A promiscuidade na homossexualidade masculina**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0148.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACIEL-GUERRA, A. T.; GUERRA JÚNIOR, G. Classificação. In: MACIEL-GUERRA, A. T.; GUERRA JÚNIOR, G. (Orgs.). **Menino ou menina? Os distúrbios da diferenciação do sexo**. São Paulo: Manole, 2002. p. 31-36.

MATOS, Marlice. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MELANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e prática**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, Jorge Vianna. **Fundamentos da política pública**. Rio de Janeiro, RJ: IPEA/INPES, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008. ISSN 0717-9618.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBBS**, v. 21, n. 61, jun./2006.

NOVAES, Regina; NOVAES, R. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, espírito de época e novos sincretismos. Notas preliminares. **Revista Estudos Avançados**, v.18, n. 52, p. 321-330, 2004.

NUNES, Cesar Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro, RJ: Record- Rosa dos tempos, 1995.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. "Pegar", "ficar" e "namorar": representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. **Rev. Bras. Enferm.** [online]. v. 60, n. 5, p. 497-502, 2007. ISSN 0034-7167. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000500003>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, Melina Del'Arco de; MELO-SILVA, Lucy Leal. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 14, n. 1, p. 23-34.jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. A beleza masculina e as representações de gênero na mídia impressa (1950-1990). **Revista – Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, 25 a 28 ago. 2008.

PAIVA, Vera. Dossiê: psicologia e sexualidade no século XXI: a psicologia redescobrirá a sexualidade? **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 641-651, out./dez. 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a02>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

PALMA, Yáskara Arrial Palma; LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Vivências pessoais e familiares de homossexuais femininas. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 771-779, out./dez. 2008.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARKER, Richard. Homossexualidade masculina. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde**. 2. ed. São Paulo, SP: Gente – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

PEREIRA, C. R. et al. Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p.73-82, jan./mar. 2011.

POLON, Sandra Aparecida Machado. **Política educacional**. Guarapuava, Paraná: Unicentro e ABEU, 2010.

PULEO, Alicia. “Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro”. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. 1. ed. São Paulo, SP: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p.13-34.

RAMOS, Elsa. As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In: BARROS, Myriam Lins de (Org.). **Família e gerações**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

REICH, W. **Revolução sexual**. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1985.

_____. **O combate sexual da juventude**. Tradução A. Fontes. 2. ed. Lisboa: Antídoto, 1978. (Original publicado em 1932).

REVISTA ISTO É. **Ameaça skinhead**. Edição nº 2485 28.07. 2011. Disponível em: <http://istoe.com.br/160628_AMEACA+SKINHEAD/>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

RIOS, Luiz Felipe. Mesa: a prática psicológica e a sexualidade como categoria de subjetivação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011. p. 25-39.

RIOS, Roger Raupp. A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro. **Revista Direito e Democracia**, v. 2, n. 2, p. 384-408, 2001.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Marai Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia social**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ROSARIO, V. Quantum sex: intersex and the molecular deconstructions of sex. In: MORLAND, I. Intersex and After, **Journal of Lesbina and Gay Studies**, v.15, n. 2, 2009.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. 3. ed. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2015.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo. In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTIAGO, Leonéa Vitoria. As representações sociais na relação teoria-prática: possibilidades de pesquisas. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió-AL, Brasil. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas 22 e 23 out. 2010.

SANTOS, Franciele M. S. dos. Polícias públicas, gênero e sexualidade: educação sexual e direitos humanos. In: SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., Londrina, 2010. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 jun. 2010. ISSN 2177-8248.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro; ARPINI, Dorian Mônica. Diálogos sobre sexualidade na família: reflexões a partir do discurso de meninas. **Rev. Psicol. Argum.** v. 32, n. 76, p. 57-67, jan./mar. 2014 .

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SÉGUIN, E. Menino ou menina? Desordens do desenvolvimento sexual. **Revista de Direito e Política**, v. XII, jan./mar. 2007.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e sexualidade**: grupos de discussão como possibilidades formativas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

SILVA, Ana Márcia. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Cristiane Gonçalves da et. al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. **Revista: Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, out./dez. 2008.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-257, mar./abr. 2008.

SILVA, Mônica Magrini de Lima et al. Família e orientação sexual: dificuldades na aceitação da homossexualidade masculina. **Rev. Trends in Psychology / Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 677-692, 2015.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação superior no Estado de Goiás**: desafios e limites. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0550.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SILVEIRA, Pollyanna Santos da et al. Revisão sistemática da literatura sobre estigma social e alcoolismo. **Rev. Estud. Psicol.** (Natal) [online], v.16, n. 2, p.131-138, 2011. ISSN 1678-4669. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X201100020000>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (SEMESP). **Mapa do ensino superior no Brasil**. 2016. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

SIQUEIRA, Fabio Ramos Martins de. **História da sexualidade brasileira**. São Paulo/SP: Leitura Médica, 2008.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **A fenomenologia e a dialética: de Husserl a Merleau-Ponty**. Aula expositiva, 22 fev. 2017.

_____. **Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de pedagogia e psicologia**. 2000. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2010.

SOLIVA, Thiago Barcelos. Família e homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Rev. de Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2017.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

STOLLER, R. **Masculinidade e feminilidade: apresentações do gênero** (M.A.V. Veronese, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. 1993.

TRINDADE, Hélió. A O ensino superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In: TRINDADE, H.; BLANQUER, J-M. (Orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TUCHERMAN, Ieda. Corpo, fragmentos e ligações: a micro-histórias de alguns órgãos e de certas promessas. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELHER, Silvana V. (Orgs.). **Corpos mutantes: ensaios sobre novas (D)eficiências corporais**. Porto Alegre: UGRGS, 2008.

VALA, Jorge; CASTRO, Paula. Pensamento social e representações sociais. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. (Orgs.). **Psicologia social**. Berna, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui.** [online], v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010015742004000100005>>. Acesso em: 10 maio 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEREBE, José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – Questionário

Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Nosso intuito é estudar a representação social construída socialmente e culturalmente a respeito da sexualidade e homossexualidade entre os jovens universitários dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Goiás. Garantimos que todas as suas respostas serão estritamente confidenciais e o anonimato será rigorosamente mantido, não aparecendo o seu nome em nenhuma parte do questionário. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido(a) com alguma questão ou com todo o questionário, não há obrigatoriedade em respondê-lo. Em algumas questões, você poderá marcar mais de uma alternativa. Essa possibilidade estará claramente indicada. Obrigado por colaborarem com o estudo.

O questionário está dividido em quatro partes e para cada uma delas apresentaremos as respectivas instruções de preenchimento.

Obrigado pela sua colaboração!

Primeira Parte: Identificação e aspectos sociodemográficos

1) Idade:

2) Curso que frequenta: _____

3) Como você se considera:

- a) () Pardo.
- b) () Negro.
- c) () Branco.
- d) () Índio.

4) Local de nascimento (estado): _____

5) Estado civil:

- a) () Solteiro
- b) () Casado
- c) () Mora junto com alguém
- d) () Separado
- e) () Divorciado. Outros _____

6) Tem filhos? Se sim. Quantos? _____

7) Mora com quem?

- a) () Familiares
- b) () Amigos
- c) () Sozinho
- d) () Só com o pai
- e) () Só com a mãe
- f) () Com tios e outros parentes
- g) Outros: _____

15) Profissão dos pais:

- a) () Empresário.
- b) () Professores universitários.
- c) () Professores da educação básica.
- d) () Altos dirigentes políticos.
- e) () Pequenos agricultores e rendeiros.
- f) () Técnicos administrativos.
- g) () Operários semiqualeificados.
- h) () Funcionários públicos.
- i) () Assalariados agrícolas.
- j) () Autônomos.
- k) () Outros _____

Segunda Parte: Sexualidade

16) Se você tem ficante, em média quantos são?

- a) () um
- b) () três
- c) () cinco
- d) () dois
- e) () quatro
- d) () mais de cinco. Quantos? _____

17) Quais os lugares que você encontra os seus ficantes?

- a) () na universidade
- b) () no shopping
- c) () na rua
- d) () na residência de um dos dois
- e) () no clube
- f) () no motel
- g) () no parque
- h) () Outros. Quais locais? _____
- i) () na balada
- j) () na boate
- l) () no barzinho

18) Quanto ao(s) seu(s) relacionamento(s) responda. Você tem namorado(a)?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Quer namorar

19) Atualmente você está:

- a) () Namorando fixo
- b) () Ficando com a mesma pessoa
- c) () Ficando com mais de uma pessoa
- d) () Sem relação com ninguém
- e) () Outros. O que? _____

20) Em que lugar você gosta de namorar?

- a) () na universidade
- b) () na balada
- c) () no shopping
- d) () na boate
- e) () na rua
- f) () em casa
- g) () no clube
- h) () no motel
- i) () no cinema
- j) () Outro. Qual? _____

21) Você tem relação sexual (vida sexual ativa)?

- a) () sim
- b) () não

22) O seu ambiente familiar proporciona um diálogo aberto quanto ao tema sexualidade:

- a) () sempre b) () quase sempre c) () as vezes d) () nunca

23) O diálogo familiar em relação à sexualidade trata de que assunto pertinente. Enumere-os de acordo com o grau de importância:

- a) () contraceptivos
b) () abortos
c) () primeira relação sexual
d) () homossexualidade
e) () virgindade
f) () namorado (a)
g) () Outros _____

24) Selecione a opção que melhor se adéque a sua reposta. Em que ambiente você costuma falar sobre sexualidade?

- a) () Na faculdade
b) () No contexto familiar
c) () Na igreja
d) () Em bares ou festas
e) () Outros _____

25) Com quem você costuma falar sobre sexualidade?

- a) () Amigos (as)
b) () Namorado (a)
c) () Pais
d) () Pastores/padres/religiosos
e) () Outros _____

26) Se você esta se relacionando sexualmente, utiliza preservativo.

- a) () sim b) () não

27) Sendo o mais sincero possível selecione a opção que melhor se ajuste ao nível de risco atual, que julga possuir, em contrair uma doença sexualmente transmissível.

- a) () Muito baixo b) () Baixo c) () Médio d) () Alto e) () Muito alto

28) Como foi sua primeira relação sexual

- a) () ruim b) () boa c) () ótima d) () excelente

Terceira parte: Gênero

29) Escolha a opção que melhor se adéque a sua concepção de gênero. Como se classifica quanto ao gênero:

- a) () masculino b) () feminino

30) Selecione a opção que defina sua orientação sexual:

- a) () Heterossexual b) () Homossexual c) () Bissexual d) () Transsexualidade
e) () outros Especifique: _____

- k) () Racha
 l) () Estrelado
 m) () Fanta
 o) () Afeminado
 n) () Outro. Qual? _____

37) A homossexualidade por muito tempo foi considerada um distúrbio de personalidade. Em sua opinião a homossexualidade é:

- a) () É de ordem genética, ou seja, a pessoa já nasce homossexual.
 b) () É aprendida mediante influência do meio.
 c) () É uma escolha pessoal.
 d) () É resultado da influência do meio e da genética.
 e) () Não entendo do assunto.
 f) () outros: _____

38) O preconceito contra homossexuais masculino e feminino é estruturado dentro de qual organização social?

- a) () família
 b) () sociedade
 c) () diversos segmentos religiosos. Qual _____
 d) () escola

39) Considerando a diversidade existente quanto a manifestação da sexualidade você acredita que a palavra gênero deve ser utilizada para definir:

- a) () as características fio-anatômicas e biológicas entre os sexos, ou seja, masculino e feminino (SEVERO, 2013).
 b) () constitui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) [...], portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis (LOURO, 2013, p. 29).

40) As pessoas que tem preferências homossexuais são facilmente identificáveis? Se sim, justifique sua resposta.

- a) () Sim
 b) () Não

41) Na sua opinião quais são os comportamentos que evidenciam a homofobia?

42) Os homossexuais podem ser analisados como pessoas promíscuas? Se sim, Justifique sua resposta.

- a) () Sim
 b) () Não

43) Você já teve alguma experiência ou já se imaginou tendo um relacionamento homoafetivo? Se sim, Justifique sua resposta.

44) Você tem amigos, parentes, conhecidos que são assumidamente homossexuais? Se sim descreva como é seu relacionamento com essa(s) pessoa(s).

45) Você acredita que o homossexual bem resolvido financeiramente e profissionalmente, sofre menos preconceito?

- a) () Sim
- b) () Não

46) Você acredita que o homossexual que tem o apoio familiar consegue lidar melhor com sua sexualidade?

- a) () Sim
- b) () Não

47) O que você acha do preconceito e da discriminação contra os homossexuais masculinos e femininos?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: **PRÁTICAS SOCIAIS RELACIONADAS A SEXUALIDADE E GÊNERO ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

Nome do Pesquisador Principal (a): Valéria Soares de Lima – telefone (061) 99226-6513

Nome do orientador (a): Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como principal objetivo verificar as, *representações e práticas sociais dos jovens universitários em relação a sexualidade e gênero*. Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o(a) pesquisador(a) Valéria Soares de Lima aplique o questionário com 47 (quarenta e sete) perguntas abertas e fechadas e divulgue os resultados obtidos na pesquisa de campo, mas sem identificação dos participantes. Contudo, o(a) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados, nesta pesquisa, obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade e pauta-se nos seguintes aspectos:

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Espera-se que este estudo forneça informações importantes sobre a diversidade existente em relação a sexualidade, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, caso seja requisitado(a). **Pagamento:** o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, assine, e caso queira deixe seu telefone ou e-mail.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa