

ISSN. 2317-0352

Revista
Café com Sociologia

Vol.6, nº1, Jan./Abr. 2017

Revista de Sociologia

Dossiê Educação, Sexualidade e Gênero



Toni D'Agostinho. 2017.

Revista Café com Sociologia - Volume 6, Número 1 - Jan./abr. de 2017

www.revistacafecomsociologia.com

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart- Editor Chefe

*Amurabi Oliveira
Beatriz Brandão Santos
Bianca de Moura Wild
Gleison Maia Lopes
Jainara Gomes de Oliveira
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista*

*Nicole Louise Macedo Teles de Pontes
Pedro Jorge Chaves Mourão
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha*

Editoração: *Cristiano das Neves Bodart e Leandro Leal de Freitas*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio Silva*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

*Alexandre Barbosa Fraga
Aline Michele Nascimento
Augustinho
Aline Ribeiro Quintanilha de Souza
Amanda André de Mendonça
Amurabi Oliveira
Antonio Alberta Brunetta
Arlison Silva de Oliveira
Arthur Costa Novo
Bianca de Vasconcellos Sophia
Bianca de Moura Wild
Camila Craveiro
Carla Rech
Cristiano das Neves Bodart
Daniele de Jesus Oliveira
Denise Alessandra Goulart
Dulcinea Duarte Medeiros
Eden Erick Hilario Tenorio de Lima
Eder Aparecido de Carvalho
Elicardo Heber de Almeida Batista
Evangelina Martich
Fabrício Sousa Sampaio
Felipe Augusto Franke
Felipe Padilha
Francisco Fagundes de Paiva Neto
Francisco Moreira Ribeiro Neto
Gessika Cecilia Carvalho
Gustavo Martins do Carmo
Miranda
Herli de Sousa Carvalho*

*Iraci Bárbara Viera Andrade
Jainara Gomes de Oliveira
Jean Pierre Chauvin
Jeane Vanessa Santos Silva
Jefferson Virgílio
Jessica Lobo Sobreira
Jesus Marmanillo Pereira
João Roberto Bort Júnior
Jondison Cardoso Rodrigues
José Maria Baldino
Julia Siqueira da Rocha
William Kennedy Amaral Souza
Kirla Korina Anderson
Laura Helena Barros Silva
Leandro Leal de Freitas
Lorena Lima de Moraes
Luciana Gomes Ferreira
Luciano Nascimento Corsino
Luis Paulo Cruz Borges
Lygia Bitencourt
Magda Suely Pereira Costa
Marcelo Pinheiro Cigales
Maria Cristina Giorgi
Maycon Lopes
Mayra Resende Costa Almeida
Milton Bortoleto
Paula Pulgrossi Ferreira
Pedro Henrique Germano
Pedro Jorge Chaves Mourão
Priscila Farfan Barroso
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Dantas Dias
Rafael Oliveira*

*Rafael França Gonçalves dos Santos
Ramon Taniguchi P. Brandão
Ramon Reis
Raoni Borges Barbosa
Renata Andrade de Oliveira
Renato Nunes Bittencourt
Renato Kendy Hidaka
Roberta Carnelos Resende
Rodrigo de Macedo Lopes
Rodrigo Chaves de Mello
Rossana Albuquerque
Sandra Mara Pereira dos Santos
Sheila Accioly
Silva Vicente Anderson
Suane Felipe Soares
Sullivan Charles Barros
Tânia Welter
Tarcisio Dunga Pinheiro
Tarsila Chiara Albino da Silva Santana
Tatiana Barbarini
Thiago Bicudo Castro
Lígia Maria de Mendonça Chaves Incrocci
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa do Rêgo Ferreira
Wagner Xavier Camargo
William dos Santos Melo*

SUMÁRIO

EDITORIAL

Conselho Editorial

Pareceristas colaboradores desta edição

APRESENTAÇÃO

Jainara Gomes de Oliveira, Leandro Leal de Freitas e Rafael Dantas Dias.....01-04

ARTIGOS

Fortalecendo as diferenças: a educação escolar e a reprodução das desigualdades de gênero na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1930-1940)

Jorge Luiz Zauski e Rosemere Moreira.....05-30

A questão de gênero nos planos nacionais de educação

Lucas Gabriel Franco Gomez.....31-52

“Se der mole... eu passo o rodo”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar

Paulo Melgaço Silva Junior.....53-70

Gênero, Sexualidade e Educação: (im)possibilidades à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero na escola

Ana Luiza Profirio.....71-87

Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade

Neilton dos Reis e Isabela dos Reis Goularth.....88-106

As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar

Samira de Moraes Maia Viganó e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.....107-123

O conjunto das exclusões: intersecções entre vivência(s) trans* e ambiente escolar na cidade de Natal/RN

Tarcísio Dunga Pinheiro.....124-137

Diversidade na escola: gênero, sexualidades e religião a partir de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro

Eduardo dos Santos Henrique e Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho.....138-157

Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem Partido

Vera Lucia Marques da Silva.....158-172

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Refletindo o ensino de Sociologia e a questão de gênero: experiências, currículo e formação docente

Elisângela Ferreira Menezes e Rafael Ademir Oliveira de Andrade.....173-187

Corpo e agência: temas para experiências didáticas

João Roberto Bort Júnior.....188-200

Gênero e diversidade na escola em Goiás: relato de experiência

Sullivan Charles Barros.....201-212

“Como uma garota”: relato de experiência sobre o processo educativo para o debate de gênero com adolescentes de Florianópolis

Inara Fonseca, Rosana de Carvalho Martinelli Freitas, Stephany Yolanda Ril e José Carlos Leite.....213-224

ENTREVISTA

“Conversando sobre Educação e Gênero no contexto contemporâneo: contribuições para pensar a diferença” com a professora Dra. Monica Prates Conrado

Entrevista realizada por Rafael Dantas Dias.....225-234

ARTE, IMAGEM E SOCIOLOGIA

Mulheres que mudaram o Brasil

Caricaturas a nanquin de Toni D’Agostinho com textos de Natalia Negretti.....235-251



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 1. jan./abr. 2017

Apresentação do Dossiê Educação, Sexualidade e Gênero

Jainara Gomes de Oliveira [UFSC]

Leandro Leal de Freitas [UFSCar]

Rafael Dantas Dias [GEA/SEED]

Organizadora/es

Comprometida com a produção da igualdade de gênero e da diversidade sexual na educação, a publicação deste dossiê reúne um conjunto de artigos que contribuem, de maneira articulada, para o importante debate sobre gênero, sexualidade e ensino. Por acreditarmos que a educação deve ser um lugar privilegiado para a prática da cidadania e do respeito às diferenças, a publicação desse dossiê também procura potencializar a organização de uma agenda para as políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente diante de um contexto político fortemente marcado por perdas de direitos.

Trata-se, nesse sentido, de um contexto político desafiador, uma vez que verificamos fundamentalistas religiosos e outros sujeitos contrários às agendas de direitos humanos promovendo acirradas disputas a respeito das noções de igualdade de gênero e da diversidade sexual. Nesse processo desafiante e de importantes disputas, emerge, por exemplo, o movimento Escola Sem Partido, que coloca novos desafios às agendas favoráveis à igualdade de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais.

Com o objetivo de ampliar e pluralizar os debates sobre o contexto conflitivo e polêmico de disputa em que se encontram as políticas públicas educacionais brasileiras, a/os organizadora/es deste dossiê ressaltam a necessidade desta publicação. Comprometida/os com a democracia, a justiça social e os direitos humanos no Brasil, acreditamos que os artigos aqui publicados podem impulsionar e sensibilizar os debates correntes.

Abrindo a seção de *Artigos*, temos o texto **Fortalecendo as diferenças: a educação escolar e a reprodução das desigualdades de gênero na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1930-1940)**, de Jorge Luiz Zauski, doutorando em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina, e de V.6, n. 1. p. 01-04, jan./abr. 2017.

Rosemere Moreira, doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Neste artigo, o/a autor/a apresentam uma oportuna reflexão acerca das propostas contidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, para, assim, discutir o uso da categoria gênero durante as décadas de 1930-1940 no Brasil.

O artigo **A questão de gênero nos planos nacionais de educação**, de Lucas Gabriel Franco Gomez, mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, discute as formas pelas quais a questão de gênero foi abordada nos planos nacionais de educação aprovados desde a Constituição Federal de 1988.

A partir de uma pesquisa junto a estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, o artigo **“Se der mole... eu passo o rodo”**: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar, de Paulo Melgaço Silva Junior, doutor em educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, discute as noções que esses estudantes possuem sobre gênero, sexualidades, masculinidades e raça.

Em seu artigo **Gênero, Sexualidade e Educação: (Im)possibilidades à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero na escola**, Ana Luiza Proffrio, mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas, discute as (im)possibilidades que caracterizam uma abordagem sobre diversidade sexual e de gênero na escola a partir de uma pesquisa etnográfica realizada ao longo do ano de 2015, em uma escola pública da rede estadual de Alagoas.

A partir de uma discussão teórica situada no campo temático da identidade, da diversidade e das relações de gênero em articulação com o campo educacional, Neilton dos Reis, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e Isabela dos Reis Goularth, graduanda em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, refletem, em seu artigo **Questões de gênero no Ensino Médio: Interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade**, os posicionamentos assumidos pela Sociologia e Biologia escolar no que se referem ao currículo e às práticas educativas.

No artigo **As violências sexuais e de gênero: Processos de exclusão vivenciados no espaço escolar**, Samira de Moraes Maia Vigano, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta uma reflexão teórica sobre as violências físicas e simbólicas que produzem processos de evasão entre alunas/os lésbicas, travestis, transexuais e gays.

O artigo **O conjunto das exclusões: Intersecções entre vivência(s) trans* e ambiente escolar na cidade de Natal/RN**, de Tarcisio Dunga Pinheiro, doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, discute como pessoas trans atravessam o processo de busca por reconhecimento no cotidiano escolar a partir das narrativas de uma jovem transexual em duas escolas da cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

Eduardo dos Santos Henrique, especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Santa Catarina, e Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho, pós-doutorando em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, discutem, no artigo **Diversidade na Escola: gênero, sexualidades e religião a partir de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro**, como se articulam as categorias gênero, sexualidades e religião enquanto construção social, de modo a não se prenderem aos aspectos apenas literários da referida obra.

Concluindo a seção de *Artigos*, Vera Lucia Marques da Silva, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em seu artigo **Educação, Gênero e Sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem Partido**, discute as concepções de gênero e sexualidade que atravessam o referido Programa, com base em uma análise documental dos projetos de lei que o instituem e atualmente transitam no Congresso Nacional brasileiro.

Na seção *Relato de Experiências* temos o relato de Elisângela Ferreira Menezes, docente na Universidade Federal de Rondônia, e Rafael Ademir Oliveira de Andrade, docente no Centro Universitário São Lucas, sobre o ensino de sociologia no ensino médio no contexto das relações de gênero. Intitulado **Refletindo o Ensino de Sociologia e a questão de gênero: Experiências, currículo e formação docente**, este relato está pautado pela experiência em um estágio de prática de ensino realizado na Escola Rio Branco em Porto Velho, Rondônia, com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio.

Intitulado **Corpo e agência: temas para experiências didáticas**, o relato de João Roberto Bort Júnior, doutorando em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas e professor de Educação Básica II - Sociologia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, traz um relato sobre suas experiências em escolas da rede de educação do estado de São Paulo, mais precisamente de escolas da região da Diretoria de Ensino de Americana, em São Paulo.

O relato de Sullivan Charles Barros, doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília e professor da Universidade Federal de Goiás, intitulado **Gênero e Diversidade na Escola: Relato de Experiência**, a partir da experiência do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola

(GDE) no estado de Goiás, apresenta uma reflexão panorâmica dos desafios na formação continuada de educadoras e educadores.

Por fim, o relato intitulado **“Como uma garota”**: relato de experiência sobre o processo educativo para o debate de gênero com adolescentes de Florianópolis, de Inara Fonseca *et alii*, doutoranda Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso, apresenta relato de experiência sobre o processo educativo desenvolvido com um grupo de adolescentes das zonas periféricas de Florianópolis. Ao todo, participaram 19 adolescentes, de ambos os gêneros, entre 14 e 17 anos.

A socióloga e professora da Universidade Federal do Pará/UFPA, Mônica Prates Conrado, colaborou com o enriquecimento do Dossiê nos presenteando com a entrevista **“Conversando sobre Educação e Gênero no contexto contemporâneo: contribuições para pensar a diferença”**. Na ocasião, Mônica Conrado fez um recorte teórico sobre sexismo, racismo e gênero em contexto escolar, destacando a importância do ativismo político como forma de dar visibilidade e voz a atores sociais que outrora eram silenciados. Ainda, destaca a importância da educação de gênero como forma de empoderamento destes atores e redução do preconceito, da violência e intolerância.

Encerrando nosso Dossiê, temos a exposição de caricaturas a nanquim nomeada **Mulheres que mudaram o Brasil**, produzidas pelo artista paulistano, cientista social e mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP, Toni D’Agostinho, com textos da pesquisadora da área de estudos de gênero, Natalia Negretti, doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas. As/os leitoras/es poderão contemplar dezesseis obras de arte que contam um pouco da história dessas mulheres que, como o nome da exposição já explicita, mudaram o país e são menções obrigatórias quando se trata da luta, resistência e do empoderamento das mulheres.

Com este dossiê, a **Revista Café com Sociologia** reitera o seu compromisso com a expansão e a consolidação da sociologia brasileira!



FORTALECENDO AS DIFERENÇAS: a educação escolar e a reprodução das desigualdades de gênero na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1930-1940)

Jorge Luiz Zauski¹
Rosemere Moreira²

Resumo

As propostas educacionais de um país, Estado e cidade, localidade, dentre outros, diz muito sobre a concepção que sociedade tem dela mesma em cada contexto histórico. Com o interesse em perceber parte das concepções existentes no Brasil durante as décadas de 1930-1940, este texto visa apresentar uma reflexão sobre as propostas contidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, e com o uso da categoria gênero, buscamos perceber as intencionalidades de reforços das distinções e desigualdades de gênero já estabelecidas socialmente.

Palavras-chave: Desigualdade. Ensino. Gênero. Legislação.

STRENGTHENING THE DIFFERENCES: school education and the reproduction of gender inequalities in the Organic Law of Secondary Education (1930-1940)

Abstract

The educational proposals of a country, state and city, locality, among others, tells a lot about the conception that society has of itself in each historical context. With the interest in perceiving part of the conceptions existing in Brazil during the 1930s and 1940s, this text aims to present a reflection on the proposals contained in the Organic Law of Secondary Education of 1942, and with the use of the gender category, we seek to perceive intentionalities of reinforcements of the distinctions and inequalities of gender already established socially.

Keywords: Inequality. Teaching. Genre. Legislation.

¹ Doutorando em História – UDESC. Mestre em História pela Unicentro. Graduado em História Unicentro, 2008, Ciências Sociais Faculdades Guarapuava, 2015. Professor rede básica do ensino do Estado do Paraná. E-mail: jorgezaluski@hotmail.com.

² Doutora em História UFSC. Professora do PPGH Unicentro. E-mail: rosemerilmoreira@gmail.com.

As demarcações históricas que incidem sobre os corpos, seus limites e fronteiras, estão presentes em todos os espaços sociais. Como assinala Pierre Bourdieu, (2000, p. 60), “[...] a submissão política está inscrita nas posturas, nas dobras do corpo e nos automatismos do cérebro”. A escola é uma das instituições que, além de propor o aprendizado em torno dos saberes científicos, é um lugar utilizado para construir, reforçar, ressignificar, e/ou negociar posicionamentos, hierarquias e diferenças de gênero.

Guacira Lopes Louro, (1997, p. 75) nos fala “[...] sobre a educação escolar como um processo ‘generificado’, ou seja, como uma prática social que é constituída e constituinte dos gêneros”. Não podemos esquecer que essas instituições agem tanto nos/as estudantes como nos/as professores/as. Ao tecer uma breve discussão sobre a escola e a representação do magistério no Brasil, ao longo do século XX, Louro destaca que:

[...] a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. (LOURO, 1997, p. 77)

Adla Betsaida Teixeira, (2010, p. 48) destaca que a “[...] escola arquiteta, de acordo com sua micropolítica, ações que ‘magistram’ o gênero marcando profundamente as vidas escolar e profissional de discentes e docentes”. Assim sendo, as demarcações de gênero, construídas ou reforçadas na escola, incidem nas pessoas e manifestam-se em outras atividades em grupo. Para Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2010), por meio da utilização do gênero como categoria, é possível compreender também fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. Segundo a autora, “[...] as definições diferenciais de habilidades masculinas e femininas, bem como a valorização das primeiras e desvalorização das últimas são reproduzidas na escola” (CARVALHO, 2010, p. 242). Diferenças essas que produzem efeitos em outras atividades escolares. Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann, (1999, p. 60) ao refletirem sobre as aulas de educação física, destacam que: “Quando meninos e meninas praticam juntos algum esporte, parece haver expectativa de que as práticas e os espaços esportivos sejam dominados por meninos”.

Evidenciamos que as relações pautadas na diferenciação e hierarquia dos corpos classificados como masculinos/femininos estão presentes na construção das instituições. As diferenças com base em um corpo anatomizado, hierárquicas e auto excludentes, existentes na construção feminino/masculino, foram utilizadas pela educação escolar como uma maneira de reforçar as diferenças contidas nas posturas corporais, vestuário, e ensinamentos sobre

comportamento sexual e demais relações vivenciadas que são produtos de gênero. Em uma sociedade marcada pelas desigualdades de gênero, compactuamos com o posicionamento de Carvalho ao afirmar que “[...] é importante lembrar que a história da educação das mulheres foi marcada pela exclusão e, posteriormente (bem recentemente), pela inclusão com segregação” (CARVALHO, 2010, p. 238).

Analisando a História da Educação escolar do Brasil, conforme o posicionamento de Márcia Maria Lopes de Souza, et al, (2010, p. 76) observamos que o “[...] sistema educacional é um grande reprodutor de valores definidos por ideias hegemônicas que perpetuam o domínio através da permanência das desigualdades, justificando as diferenças como fenômenos naturais”. Partindo destas premissas, nos focamos na necessidade em identificar as propostas legais que sustentaram a educação escolar brasileira nas décadas de 1930-1940, e que contribuíram para as distinções de gênero.

Para isso, neste texto, discutimos as propostas que levaram à construção das primeiras legislações educacionais do ensino básico ao longo do século XX, e ainda, como através das leis foram utilizadas alternativas que buscavam afirmar e marcar diferenças de gênero. Tais reflexões são importantes sob o propósito de perceber continuidades ou rupturas em normativas elaboradas em contextos posteriores. Tais investigações são significativas para perceber como, em um contexto social, as leis que regulamentavam o sistema de ensino passaram a interpretar e (re)significar a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos de todo o país.

Políticas educacionais do Brasil (1930-1940): primeiras indagações

Propor um debate sobre o sistema educacional brasileiro não envolve apenas questões pedagógicas e o que é pensado como necessário ou não, para a aprendizagem da população. O sistema educacional adotado em um país, cidade, região, etc., diz sobre a concepção que a sociedade tem dela mesma, em determinado período histórico. Conforme Norbert Elias, (1994, p. 13) a sociedade é constituída a partir das relações entre os indivíduos que, segundo o autor, “[...] ela só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar, porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas”. Ou seja, para compreendermos as necessidades e interesses educacionais de cada época, devemos refletir sobre cada contexto: a construção das propostas, os enunciados e discursos, as intencionalidades, os interesses dos diversos grupos, as continuidades e/ou rupturas destas propostas, e, para o que nos interessa nesta

pesquisa, de como estes projetos influenciaram, construíram e/ou reforçaram a dicotomia do gênero.

Destacamos a necessidade em percebermos as mudanças e/ou continuidades no sistema de ensino, presentes em regimentos, decretos e leis. Observamos que em meio a algumas rupturas podem existir continuidades de determinadas ações e/ou ensinamentos que já estavam internalizadas socialmente, muitas vezes vistas como naturais e que irão influenciar as relações sociais e as percepções sobre o mundo social que estão inseridos/as.

Demerval Saviani, (2007) em sua obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, defende que até a década de 1930 não existiu um debate consistente sobre a educação brasileira. A primeira medida em forma de lei realizada no Brasil foi em 1827, com o ensino elementar, e este perdurou até o início do século XX. Tanto no período imperial, como nos primeiros anos da república, a educação escolar foi motivo de discussões, mas que pouco trouxe contribuições. Apenas a partir de 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), e com os debates promovidos pelos seus integrantes, passaram a ser elaboradas propostas que visavam atingir de maneira mais ampla o território brasileiro. (SAVIANE, 2007).

Segundo Otaíza Romanelli, (1998) um dos momentos de intensos questionamentos, responsável por novas definições sobre a educação escolar no Brasil, ocorreu na década de 1930. Parte considerável do que foi discutido e elaborado nesse período permaneceu em legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 11 de agosto de 1971. (ROMANELLI, 1998) Para Bárbara Freitag, (2005) o Brasil na década de 1930 apresentou uma aceleração na produção de bens de consumo junto à ampliação do número de empresas. O analfabetismo neste período passou a ser visto como um dos problemas sociais do país, frente às ofertas de trabalho que exigiam trabalhadores/as com instrução escolar mínima e/ou técnica. (FREITAG, 2005, p. 14) Conforme Maria Célia Marcondes de Moraes, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foram elaboradas propostas que influenciaram o sistema de ensino, dentre elas, logo no primeiro ano de seu governo, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública – MES. Ministério esse que, segundo MORAES, (1992, p. 22), “[...] se constituiu em uma das primeiras medidas do Governo Provisório que permitiram ao Estado nacional e capitalista em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País”.

Francisco Campos, advogado, professor e com influentes relações na política do país, ficou responsável pela elaboração de propostas, supervisão e regulamentações para o ensino do país.

(ROMANELLI, 1998, p. 135) Em 1931, a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, propôs várias mudanças na educação, entre elas a fixação de séries, laicidade do Estado e aumento do número de anos do ensino escolar. Para Norberto Dallabrida, (2009, p. 185), “[...] essas medidas procuravam formar estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.” Em contrapartida, essas primeiras medidas não foram recebidas de maneira satisfatória. Dentre os motivos é apontada a ausência de uma estrutura sólida que atendesse às diferenças de idade e condição social, e que pudesse realmente oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade. (ROMANELLI, 1998, p. 143) A partir dessas constatações, um grupo de civis, em sua maioria composto por professores/as, em março de 1932 redigiram uma carta ao Ministério da Educação. Nesse grupo estavam Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira, intelectuais e professores, juntos a outras vinte e quatro pessoas. Segundo Romanelli, (1998, p. 145), tal insatisfação deu início ao que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Questionavam o sistema de ensino brasileiro e as desigualdades sociais existentes. Conforme Fernandes de Azevedo (2006, p. 190), esses intelectuais acreditavam que a realidade social não era condizente com as propostas da Reforma Francisco Campos. Esse momento foi significativo para os debates sobre a educação brasileira. Esse período, segundo Dallabrida e Gladys Mary Ghizoni Teive, (2012, p. 49) “[...] explicitou posições e disputas no campo educativo, provocando debates educacionais, especialmente entre liberais escolanovistas e católicos.”

Diante desse manifesto, podemos perceber também o crescimento da participação das mulheres no debate político. Reflexos das manifestações realizadas no início do século e que deram maior visibilidade à participação das mulheres. Como destaca Cássia Barbosa de Araújo, o movimento de mulheres vinha crescendo e mobilizava-se de maneira a romper com várias das desigualdades. (ARAUJO, 2003, p. 136) Para Diana Gonçalves Vidal, a participação das mulheres foi um tanto restrita. Segundo a autora:

A presença feminina restringiu-se a três mulheres: Cecília Meireles, poetisa conhecida, responsável pela coluna Página de Educação, do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. (VIDAL, 2013, p. 580)

Destacamos que, por mais que tenha existido a participação de poucas mulheres, de forma direta, na reivindicação “dos pioneiros da educação”, (dos/as pioneiros/as da educação) a

integração das três citadas acima, foi de extrema importância para dar visibilidade à participação das mulheres na vida pública. Pontos estes que podem ser percebidos quando Vidal defende que o grupo pretendia fazer com que o documento chegasse ao conhecimento de todos/as. Segundo Vidal, (2013, p. 579), “[...] a ação pretendia alcançar a maior difusão possível no território nacional. Cecília Meireles, por exemplo, fez com que o documento fosse publicado no Diário de Notícias, no Rio de Janeiro.”.

Essas insatisfações pouco interessaram aos representantes do governo nesse momento. Apenas na década de 1940 foram tomadas novas atitudes governamentais frente à situação do ensino no Brasil, mas que não condiziam com as propostas do chamado grupo dos Pioneiros da Educação. Contrários ao posicionamento dos/as Pioneiros da Educação, o governo, junto ao Ministério da Educação e Saúde, passa a desenvolver propostas para atender o ensino profissionalizante. Marcia Cristina Piana (2009) destaca que desde a década de 1910 havia sido desenvolvido o ensino profissionalizante no Brasil, mas como forma de distinguir a população e manter os/as filhos/as da classe operária com uma educação limitada e que possuíssem a mesma mão de obra de seus/as criadores/as. Conforme afirma PIANA, (2009, p. 65), o “[...] ensino profissionalizante se tornou obrigatório para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados.” Logo, tais ações apresentam a incorporação da população pobre na educação escolar, mas de maneira mais intensa, a formação de mão de obra e a manutenção da distinção de classe fortalecida pela escola. Tais medidas foram tomadas pelas Leis Orgânicas do ensino desenvolvidas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Vargas, entre os anos de 1934-1945. A Reforma Capanema, como ficou conhecida, propunha:

- a) Decreto – lei 4.73, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto – lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto – lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial. (ROMANELLI, 1998, p. 154)

Maria das Graças de Almeida (1998) destaca que, além das questões vivenciadas na educação brasileira, deve ser observado que o mundo estava em plena 2ª Guerra Mundial. Segundo a pesquisadora, o governo Vargas propôs uma série de medidas de caráter ideológico que

iam de encontro aos princípios da igreja católica. Sobre essa ação do governo na educação, Almeida afirma que:

Em ambos os campos a educação é apontada como o instrumento para a regeneração do Estado. Nela residia a possibilidade e o controle da elite dominante e da massa dominada, grupos apontados como os responsáveis pela paz e coesão social. Na construção do "saber" dessa elite, a segurança do regime arbitrado; no controle do "saber" destinado às massas, a certeza de que este "saber" tinha em seus cânones a obediência e a fidelidade ao Estado. (ALMEIDA, 1998, p. 137)

Observamos, desta forma, a preocupação em manter uma ordem em todos os segmentos sociais. Antes da promulgação das leis, Capanema já demonstrava apoio a Vargas e o interesse em uma educação que estivesse vinculada à ordem e manutenção do sistema de classes. Ao analisar alguns discursos proferidos por Capanema, Almeida destaca que:

Capanema, em 1937, abordando o tema, traduz este ideário ao afirmar que a guarda e o controle sobre a educação seriam função do Estado, esclarecendo que a seu ver ela está longe de ser "neutra", deve tomar partido ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores. (ALMEIDA, 1998, p. 137)

Neste caso, Capanema estava reforçando um posicionamento condizente aos interesses do governo e não aos problemas na educação, pois suas propostas não visavam à garantia de uma educação para atender as questões sociais, mas sim, de como o governo percebia a educação como capaz de contribuir e fortalecer o próprio governo de Vargas.

Dentre os decretos-leis elaborados como medida para atender a educação escolar do país, o Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, diferente das demais que propunham ensino profissionalizante, foi a primeira legislação instituída de modo a organizar todo o sistema de ensino brasileiro. Diante disso, toda a instituição de ensino que não possuísse formação específica – técnica –, deveria ser organizada de modo a atender o currículo, carga horária e demais prescrições presentes na lei. A observação desta lei é de fundamental importância para percebermos as propostas de como deveriam ser organizadas as instituições escolares do país, uma vez que contribuiu para a formação de uma geração de estudantes. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário:

Capítulo I

Das finalidades do ensino secundário

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Percebemos as intenções do Estado principalmente no que diz respeito ao item 2 da citação acima: “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942), em que ficam explícitas as medidas para um ensino voltado aos valores ideológicos de Estado, dentre eles o patriotismo. Conforme Dallabrida e Teive, 2012, p. 50, “A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi plasmada no apogeu do Estado Novo e estava ligada aos grupos de pressão que apoiaram a ditadura getulista e o ministro da educação e saúde, especialmente a Igreja Católica, por meio de representantes de sua hierarquia e do seu laicato.” Esses autores destacam a importância sobre a investigação desse documento, relacionada ao “[...] fato de explicitar escolhas de saberes e de comportamentos que devem ser, respectivamente, ensinados e inculcados pelas práticas escolares. As normas materializam políticas educativas e orientações pedagógicas do grupo político dominante.” (DALLABRIDA & TEIVE, 2012, p.50)

A partir desse documento, observamos, no que tange a finalidade do ensino secundário, que suas intenções se voltavam ao desenvolvimento de valores e à personalidade individual do/a estudante. A formação de qualidade e igualitária buscada pelo manifesto de 1932 é apontada como uma formação básica para a continuação dos estudos. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 apresenta ainda:

Capítulo II

Nos ciclos e nos cursos

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942)

Esses dois capítulos nos permitem perceber que existia uma preocupação voltada à continuidade aos estudos. A legislação vinha propondo uma educação que estabelecesse relações desde o ensino primário até uma formação mais específica. Gustavo Capanema propôs uma regulamentação e ordenação do ensino secundário, o qual deveria ser cumprido em sete anos e em duas etapas, ou dois ciclos como prescrito na lei. Inicialmente, após passarem pela formação

V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

inicial de 1ª a 4ª séries. Conforme a lei, após “[...] ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho”. (BRASIL, 1942) poderiam ingressar no ensino ginásial de 1ª a 4ª séries, que propunha uma formação geral, e, após a aprovação deveria cursar o ensino colegial, com formação clássica ou científica. A referida legislação nos apresenta ainda o tempo escolar que os/as estudantes deveriam passar pelos diferentes níveis de instrução, recebendo a formação básica conforme a organização de disciplinas prescritas, conforme a tabela a seguir, “Disciplinas da Lei Orgânica de Ensino”.³

Tabela 01: Disciplinas da Lei Orgânica de Ensino.

Disciplinas conforme Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.	
GINASIAL 4 ANOS	
Disciplinas a serem cursadas Ginásial (primeiro ciclo)	I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Francês. 4. Inglês. II. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História do Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil. III. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico.
Primeira série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico
Segunda Série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Terceira Série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Quarta Série	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Disciplinas conforme Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.	
DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO – 3 anos	
Disciplinas a serem cursadas Ginásial (segundo ciclo)	I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. II. Ciências e filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. III. Artes: 16. Desenho.
ENSINO CLÁSSICO	
Primeira Série	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
Segunda Série	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.
Terceira Série	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia
ENSINO CIENTÍFICO	
Primeira série	1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Desenho.
Segunda série	1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Desenho.
Terceira série	1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Fonte: Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Org. ZALUSKI, 2016.

A proposta de divisão por série e faixa etária faria com que o tempo escolar fosse estruturado de maneira a aprender todos os conhecimentos necessários, tanto para a idade como para a série do qual estivessem matriculados/as. Estando no ensino ginásial, a formação geral

³ A organização do anexo (Tabela 01) foi composta com base no Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Capítulo IV, Título II da estrutura do ensino secundário, Capítulo II, do Curso Ginásial, disponível no Anexo A, e, Capítulo II, dos cursos clássico ou científico, durante três anos de ensino.

destes/as estudantes carregava a expectativa de que atingissem os conhecimentos básicos,⁴ o que deveria fazer com que cada instituição organizasse o horário de funcionamento das escolas de modo a atender as propostas estabelecidas na legislação.

Com a obrigatoriedade do ensino, as instituições de ensino de todo o país passaram a definir o tempo do qual os/as estudantes ficariam na escola, e ainda, dentro desse tempo cronometrado, se articulavam outros tempos, como o de aprender, o da infância, o da adolescência, dentre outros. Segundo Vinão Frago *apud* Guacira Lopes Louro, (1996, p. 124), "[...] articulando-se aos outros tempos sociais, o tempo escolar precisa ser interiorizado por estudantes e mestres, é enfim, um tempo que se tem que aprender". E como nos indica Jacques Revel, a partir da existência de uma pluralidade de contextos, (REVEL, 1998, p. 27) onde tais normativas atingiriam e/ou chegariam de diferentes maneiras e/ou tempos as mais diversas localidades, até somarem-se a ações diretas nos sujeitos.

Cada escola deveria reorganizar-se para atender a formação básica de cada ciclo de ensino. Percebemos que a educação apresentada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 não propunha distinções sociais, pois consistia em uma proposta de ensino público e gratuito. Entretanto, a letra da lei não garantiria que todos/as tivessem as mesmas condições de frequentá-lo. Em relação à organização das disciplinas, exigida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, observamos que a referida legislação propunha uma distinção na educação entre crianças e adolescentes compreendidas a partir da dicotomia de gênero. Tais diferenças podem ser evidenciadas como uma resposta às reivindicações sociais que visavam ao acesso das meninas, adolescentes, jovens e mulheres na escola. Entretanto, tais regulamentações agiram de forma significativa nos corpos de crianças e adolescentes.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário e as desigualdades de gênero.

A escolarização proposta pela Reforma Capanema propunha que os/as estudantes tivessem, a partir dos doze anos, uma formação voltada à profissionalização. Além das disciplinas que compunham a legislação, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, no seu título II, “dos programas das disciplinas”, estabeleceu outras obrigações que as escolas deveriam cumprir além daquelas apresentadas na tabela 01, ou, até mesmo com atividades diferenciadas nas

⁴ No que se refere sobre o ano letivo, Art. 28, inciso primeiro, “períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro,” e” Capítulo X, da limitação e distribuição do tempo dos trabalhos escolares: Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a 24 (vinte e quatro) horas semanais no curso ginásial e a 28 vinte e oito horas semanais nos cursos clássico e científico.”

instituições. Entre elas a Educação Física que, segundo a lei, deveria constituir “[...] uma prática educativa obrigatória, para todos os alunos de curso diurno, até a idade de vinte e um anos.” (BRASIL 1942) Devendo ser realizada como uma atividade que não compunha o rol das chamadas disciplinas.

Denise Aparecida Corrêa (2009), analisa as concepções sobre a Educação Física escolar no estado de São Paulo durante os anos de 1930-1954, o qual que abarca os dois governos de Vargas. Corrêa afirma que a Educação Física, como prática escolar desenvolvida no Brasil, esteve envolta nas concepções militares e na busca por uma eugenia social. Uma preparação de indivíduos/as fisicamente sadios. Para Corrêa, (2009, p. 32) “[...] a Educação Física, especialmente aquela desenvolvida no âmbito escolar, se mostrava como um lócus privilegiado.” Sobre a formação dos/as docentes, Corrêa, (2009, p. 61) identificou que “[...] a influência militar na formação docente em Educação Física contou mais uma vez com o empenho de Capanema e se fez notar a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil, em abril de 1939.” Questões estas que nos levam a compreensão de que antes da promulgação das leis estabelecidas pela Reforma Capanema, já existia uma preocupação em desenvolver a Educação Física voltada ao militarismo.

As atividades de Educação Física deveriam cumprir regulamentações militares e do desporto. Atividades estas que deixavam explícitas as distinções de gênero. Conforme o Decreto-lei nº 3.199/1941, responsável por estabelecer as bases de organização dos desportos em todo o país, traz em seu artigo 54: “[...] às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.”(BRASIL, 1941)

Como integrante da formação dos/as estudantes deveria existir ainda a chamada Educação Moral e Cívica, conforme o capítulo VII da legislação:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. (BRASIL, 1942)

Estas atividades, conforme Solange Aparecida Zotti, (2006, p. 09) cumpriam “[...] um papel ideológico importante no contexto do regime ditatorial do Estado Novo”, visando principalmente a exaltação do patriotismo. Não deveria ser ofertada em uma disciplina e/ou data específica, mas conforme apresenta a lei, “A educação moral e cívica não será dada em tempo
V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

limitado, mediante a execução de um programa específico” (BRASIL, 1942). Ou seja, a moral e o civismo deveriam estar articulados em todas as disciplinas e no cotidiano escolar, assim como a religião. No que trata a religião, nesse período existiu uma forte presença principalmente da igreja católica nos bancos escolares. Marcelo Pinheiro Cigales, (2014, p. 68) ao analisar manuais escolares da disciplina de sociologia elaborados por Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo, identificou que a presença crista circundava as propostas educacionais. Conforme Cigales, Amaral Fontoura defendia que o Estado não deveria ser laico, sendo necessária a intervenção católica nos espaços escolares.

Observamos também que, ao propor uma educação com base na moral e no civismo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário reforçava as desigualdades de gênero, pois destaca a valorização do homem para o desenvolvimento da nação e reafirmava a dicotomia público/privado em relação a homens e mulheres. A referida legislação, ao evidenciar a figura masculina como capaz de garantir as expectativas prescritas na lei, como o desenvolvimento do país, faria com que os estudantes recebessem uma educação que os deixassem aptos para ocupação de diferentes setores da sociedade. Fica evidenciada ainda em seu Capítulo V:

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra. (BRASIL, 1942)

Sobre os interesses nas instruções voltadas ao militarismo, observamos que neste período vivia-se a 2ª Guerra Mundial, e, a partir de 1939, o Brasil estreitava suas relações com os países em guerra, entrando definitivamente no confronto em 1942. A educação se encontrava mergulhada nesse contexto. Entre seus objetivos estavam a ideia de proteção do país e a formação de adolescentes que seriam futuros homens dispostos a possíveis confrontos. Tanto a disciplina de Moral e Cívica quanto a Educação Física estavam ligadas a essas premissas. Na escola, gradativamente, as atividades físicas ganharam aspectos voltados ao treinamento de um corpo a ser apto para a guerra. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, ao propor a educação militar e associá-la aos corpos percebidos como masculinos, voltados principalmente para a guerra, não propunha somente a busca por preparo físico, mas denota uma concepção naturalizada sobre as diferenças de gênero. Uma vez que buscam construir os corpos masculinos a partir da ideia de

força, com gestual e normas de conduta específicas e demais características construídas nas relações do corpo masculino e a virilidade.⁵

Por outro lado, mesmo existindo algumas restrições, as práticas esportivas dentro e/ou fora da escola, conforme destaca Alice Milliat *apud* Vigarello, (2008, p. 226), “[...] dotam as meninas e as moças de uma saúde e de uma força que sem causar dano a sua graça natural, as tornam mais aptas a cumprirem no futuro o dever social que delas se espera.” Voltado como algo que iria realçar os traços percebidos como naturais aos corpos vistos como femininos, as mulheres poderiam gozar de tais atividades por estarem desenvolvendo e/ou melhorando seus corpos para gestarem os futuros filhos da pátria. Conciliavam-se, desta forma, ensinamentos que eram praticados dentro e fora da sala de aula. Como nos aponta Jane Soares de Almeida, (2007, p. 113) “[...] a função materna não mais era apenas biológica, mas social e patriótica, principalmente”.

A instrução militarizada deveria incidir sobre os corpos dos estudantes a partir de uma virilidade que deveria ser cumprida e aderida. Caso não exercessem determinados padrões que demonstrassem essa virilidade, colocavam em risco a própria masculinidade. Ou seja, virilidade e masculinidade são postas como sinônimos. (CARREIRAS, 1997)

No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942, em seu artigo primeiro, afirma que “A instrução premilitar é obrigatória para os alunos do sexo masculino, de idade entre doze e dezesseis anos matriculados em qualquer curso do primeiro ciclo do ensino de grau secundário.” (BRASIL, 1942) Ou seja, as concepções de força, coragem e resistência estavam direcionadas aos corpos percebidos como masculinos. Conforme aponta Rosemeri Moreira, ao serem atribuídas estas características à masculinidade, elas agiriam simbolicamente também sob os corpos ditos femininos, negando-os e afastando-os tanto da formação de um suposto corpo como masculino, como também da violência da guerra (MOREIRA, 2011)

Na sequência, o documento informa que:

Art. 2º A instrução premilitar compreenderá, além das noções gerais relativamente à organização e à vida militar, a instrução elementar de ordem unida sem arma e a iniciação na técnica do tiro.

Art. 3º Todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, existentes no país, com mais de cinquenta alunos nas condições do art. 1º deste decreto-lei, são obrigados a manter um centro e instrução premilitar. (BRASIL, 1942)

⁵ Conforme Bourdieu, a construção do corpo e a diferenciação com base no sexo, ao marcar e significar os corpos visto como masculino, atribui-se características consideradas como valores masculinos dos quais os homens deveriam afirmar sua virilidade (força, coragem, capacidade reprodutiva). Segundo Bourdieu, “[...]ser homem, no sentido de vir, implica um dever-ser, uma virtus,[...]” das quais deveriam ser colocadas em prática nas relações cotidianas. BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 76.

Para tanto, as noções necessárias, no que compete ao Exército, deveriam ser passadas aos estudantes no que se refere à organização da vida militar. E mais, a distinção entre os corpos, tendo a projeção e relação entre o militar sendo exclusivamente para os corpos classificados como masculinos, como também o conhecimento do manuseio de armas, baseia-se ainda na capacidade e autorização para a guerra e violência. (PERROT, 1998) Pensar um corpo enquanto viril, e atribuir esta relação ao masculino, nos mostra como as classificações de gênero são autoexcludentes, pois da mesma maneira que autoriza e legitima os homens enquanto capacitados para a violência, o combate, a ação; exclui as mulheres e as colocam como incapacitadas de praticar o que foi definido como pertencente ao universo masculino. Leonardo Guedes Henn e Pâmela Pozzer Centeno Nunes (2013) analisam a forte presença dos pressupostos militares na educação brasileira, durante o Estado Novo: “[...] os militares utilizaram-se da sua disciplina, ensinada a eles dentro dos quartéis, para ajudar na normatização de regras dentro das escolas públicas e, construir, dessa maneira, alunos que respeitassem hierarquias.” (HENN & NUNES, 2013, p. 1047) Fica evidente que as construções sociais e a organização escolar baseavam-se na distinção dos corpos percebidos como pertencentes ao masculino ou feminino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, capítulo VII, da educação moral e cívica, título III, afirma que:

Do ensino feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de **exclusiva frequência feminina**.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de **economia doméstica**.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira **a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar**. (BRASIL, 1942) Sem grifos no original.

Para Carvalho por um longo período, a educação escolar brasileira foi exclusivamente masculina, e isso fez com que as mulheres fossem excluídas do processo educacional. Conforme a autora, “[...] elas só conquistaram o direito à educação com a instituição da escolarização compulsória, no século XIX, mas foram incluídas em escolas, classes, ramos do ensino ou áreas curriculares separadas – caneta para os meninos, agulha para as meninas.” (CARVALHO, 2010, p. 238) Quando vigorada a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, a educação do ensino primário ainda não era obrigatória, e isso limitava ainda mais o acesso das mulheres à formação

V.6, n. 1. p. 05-30, jan./abr. 2017.

escolar, por consequência o número reduziria quanto ao ensino secundário. Por mais que a referida lei propusesse a necessidade de educar as crianças e os adolescentes, isso se dava a partir de estereótipos e interesses pautados nas distinções e delimitações de gênero. A relação do ensino com o corpo sexuado atribuía às crianças, adolescentes e jovens, como futuras mulheres que deveriam manter-se no lar. Reestabelecendo e/ou reforçando a relação naturalizada entre as mulheres e meninas e os cuidados domésticos e familiares.

Para Fúlvia Rosemberg (2012), esta educação diferenciada para crianças e adolescentes, pautada pela diferenciação entre feminino e masculino, foi desenvolvida até boa parte do século XX. Isso contribuiu também para a segregação das mulheres em outros espaços, fortalecendo determinadas atividades como naturais. Para a autora, existiu uma preocupação por parte do Estado em educar as meninas, adolescentes e jovens não para o conhecimento científico:

Combateu a educação diferenciada, com o argumento de que servia para relegar a mão de obra das mulheres ao “exército de reserva”, fazendo com que ocupassem postos com menor remuneração que os ocupados pelos homens no mercado de trabalho. Defendeu-se a ampliação da educação de meninas e moças, porque “mulheres educadas adiam a primeira gravidez, espaçam os partos, cuidam melhor dos filhos, impedem a reprodução do círculo vicioso da pobreza”, e porque “seus filhos são mais educados”. (ROSEMBERG, 2012, p. 339)

Ainda sobre estas concepções, podemos destacar também outros elementos que iam ao encontro de um ideal de mulher como extensão das atividades domésticas e da família. Ao analisar as desigualdades de gênero existentes nas relações de trabalho ao longo do século XX no Brasil, Maria Cristina Bruschini e Fúlvia Rosemberg (1982), destacam que estas desigualdades foram naturalizadas por meio das divisões estabelecidas na percepção dos corpos anatomizados, influenciando, tanto as atividades dentro de casa como aquelas exercidas por mulheres fora do lar. Segundo as autoras,

A mistificação do papel de esposa e de mãe concretizou-se mais facilmente na medida que a casa e família passaram a significar a mesma coisa, apesar de na verdade não serem: enquanto a casa é uma unidade material de produção e de consumo, a família é um grupo de pessoas ligadas por laços afetivos. (BRUSCHINI, & ROSEMBERG, 1982, p. 10)

Compreendemos que Lei Orgânica de 1942 foi estruturada tendo como fundamento as posições e hierarquias já construídas e sustentadas pelas diferenças e desigualdades de gênero. Além das obrigações apresentadas como naturais ao corpo dicotomizado como feminino ou masculino, as relações sociais vigentes no período reforçavam a delegação às mulheres dos

cuidados com a família. Desta maneira, a constituição da legislação, construída no sistema de ensino, estabelecia uma representação sobre as mulheres pautada pelo estereótipo da naturalização. Outro fator a ser apontado é como os valores atribuídos ao masculino foram (e são) inseridos na lei. Essa inserção representa uma tentativa de modelar e – ou manter determinados valores de um grupo da sociedade, como também deixa explícito a quem cabia – os espaços públicos e privados.

Cabe ressaltar aqui que, neste período, as mulheres já haviam conquistado o direito ao voto no Brasil.⁶ Nem todos/as aceitavam estas mudanças, passando a questionar ou reforçar a ideia de que o lugar das mulheres era no âmbito privado, familiar e doméstico. Esses interesses vão ao encontro das estrofes da canção “Ai que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mario Lago de 1941. Coincidência ou não, na Lei Orgânica do Ensino era explícito o interesse em (re)construir Amélia(s). Como indica Débora Russi Frasquete e Ivana Guilherme Simili:

A separação das esferas com suporte nas características concebidas como naturais do homem para a razão, para os negócios da política, enfim para a vida pública e, para a mulher, os sentimentos, a docilidade, a delicadeza entre outros adjetivos, fez com que o mundo privado da casa e tudo o que lhe dizia respeito, fosse transformado em seu “lugar no mundo”. (FRASQUETE, & SIMILI, 2014, p. 02)

Destacamos que a existência desta preocupação em ofertar uma educação considerada feminina e voltada ao lar demonstra que aos poucos as mulheres estavam tendo acesso ao espaço público, evidenciando as reivindicações por parte de algumas lideranças do movimento das mulheres⁷ da época. De qualquer forma, nesse período, o Estado, através do Ministério da Educação, apresenta uma atenção especial à educação para as crianças, adolescentes e jovens mulheres. O que de certo modo, com o reforço de gênero feito pela escola, contribuiria para conter futuras reivindicações de acesso a diferentes espaços públicos. Como nos indica Joana Maria Pedro, (2005, p. 79), “[...] como o de votar e ser eleita, nos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança.”

⁶ Conforme já apontado, Almeida analisa a participação política das mulheres no início do século XX. Entre as mulheres que lideraram movimentos em prol da participação política, Berta Lutz foi uma das mulheres que mais trouxe contribuições para a abertura política para as mulheres. Em meio a esse cenário de conquistas, temos no período de implantação da Lei Orgânica do Ensino Secundário o autoritarismo marcado pela ditadura varguista entre os anos de 1937-1945, e, durante este contexto não existiram eleições.

⁷ Rachel Soihet, (2012) ao realizar uma breve análise sobre as conquistas das mulheres no início do século XX, demonstra a existência de vários posicionamentos, pautas e interesses diversos. Diante disso, a utilização do termo movimento feminista é um tanto contraditório nesse período, pois colocaria todas as reivindicações em única pauta. Neste período existiram diferentes lideranças que se posicionavam enquanto pertencentes a um movimento de mulheres e que apenas em fins da década de 1960 apareceu como Movimento Feminista.

Ainda que com várias disparidades, Raquel Soihet destaca que a conquista da educação às mulheres traria oportunidades para que diminuíssem as desigualdades entre homens e mulheres. Conforme a autora:

A educação feminina, considerada essencial para a emancipação das mulheres, foi outro ponto de destaque da atuação das feministas que pleiteavam, para as mulheres, direitos idênticos aos dos homens, a fim de que estas dispusessem dos mesmos meios para o exercício do trabalho e, com isso, obtivessem a mesma remuneração. (SOIHET, 2012, p. 219).

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, a educação foi vista como uma das maneiras de se derrubar as fronteiras que privilegiavam os homens. Entretanto, naquele momento, a escola não garantia uma educação igualitária para futuros/as homens e mulheres. Outro obstáculo que precisava ser rompido.

Ao analisarem as ações de Gustavo Capanema durante o Estado Novo, especificamente para a educação das mulheres, Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa (2000), destacam a existência de duas características gerais que direcionavam a educação escolar para as mulheres. Segundo as autoras, “[...] por um lado, haveria que proteger a família; por outro, haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar.” (SCHWARTZMAN, BOMENY, 2000, p. 123) Ou seja, as propostas de Capanema não objetivavam a atuação das futuras mulheres fora do espaço doméstico. Segundo as autoras, as disciplinas cursadas para atender a Economia Doméstica consistiam em:

As aulas de higiene tratariam, entre outras coisas, de alimentos, vestuário, habitação, higiene da escola e do lar. A enfermagem consistia em ensinar cuidados com o doente, seu ambiente, visitas, tomar temperatura, pulso e injeções. A culinária ensinaria a preparar alimentos, doces, salgados, bebidas, sua ornamentação e maneiras de receber visitas. O programa de economia incluiria o estudo do custo de vida e salário, o salário do chefe de família e sua distribuição, a mulher no trabalho, importância, restrições. (SCHWARTZMAN, BOMENY, 2000, p. 123).

Percebemos que a educação pretendida por essas leis correspondia a intencionalidades da convivência em um mundo moderno. Junto à continuidade dessas leis, tais interesses ampliaram-se ainda na década de 1950. Segundo Ana Paula Vosne Martins, 1992, existiu no período a incorporação de um modo de vida burguês, onde, por intermédio da educação escolar em meio ao conservadorismo existente, as disciplinas escolares das quais meninas, jovens e mulheres frequentavam propunham aperfeiçoá-las para consumirem produtos modernos e, ainda, através dessa educação recebida, foi possível reforçar as diferenças já estabelecidas entre homens e mulheres. (VOSNE, 1992)

Desenvolvia-se, dessa forma, uma educação pensada através da distinção entre os corpos sexuados em que as relações da maternidade e os cuidados com os/as filhos/as, por exemplo, foram estendidas a enfermagem, como se os cuidados com o/a outro/as fossem deveres, naturalizados, das mulheres. A chamada Economia Doméstica seria um modo utilizado para reforçar o lugar das mulheres dentro da esfera privada, do lar, aprimorando o que já estava ancorada em uma natureza. Por outro lado, não descartamos que os ensinamentos promovidos através dessa disciplina, possam ter sido utilizados como forma de benefícios, como a busca por renda em atividades que não eram exercidas por homens, ou até mesmo, ainda que lentamente, mulheres conseguissem utilizar tais conhecimentos para conquistar o espaço público. Reiterando as colocações de Soihet, a educação escolar seria essencial para a emancipação das mulheres, mas ainda necessitava romper várias barreiras. (SOIHET, 2000)

A divisão do espaço escolar por gênero, como já citado, estava prevista legalmente. Mesmo as escolas mistas, sugeridas na legislação, deveriam organizar em salas divididas como turmas masculinas e femininas, ou então escolas específicas com ensinamentos direcionados. Segundo Elizabeth Amorim de Castro, (2006, p. 129), no estado do Paraná, a partir deste período, houve ampliação e construção de escolas, e todas estavam pautadas nas diferenças entre os corpos sexuados. Seja pela estrutura, matrículas direcionada por sexo, idade e condição social.

O crescimento de vagas gerou um novo problema, a ausência de profissionais qualificados para atender a nova demanda. Como uma das formas de solucionar tal entrave, no ano de 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, destinado à formação de professoras para exercerem o magistério. No caso de Guarapuava, por exemplo, como aponta Sonia Vincentin e Carlos Herold Junior, (2012, p. 120), foi realizado o replanejamento das chamadas escolas normais, visando atender tanto a demanda de docentes, como também uma política desenvolvimentista levada a cabo na cidade. No entanto, por mais que estas diferenças representassem, por um lado, a limitação dos espaços destinados às mulheres, foi através da educação escolar que as mulheres conseguiram ter acesso a outros lugares, além do lar ou da igreja, únicos permitidos por um longo período. Segundo Louro, através da educação escolar muitas mulheres obtiveram suas primeiras conquistas na sociedade, mas diante disso passaram a enfrentar novas dificuldades. Para a pesquisadora:

Foi também dentro deste quadro que se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora de casa

seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós - as solteironas e viúvas. (LOURO, 1997, 460)

Diante disso, percebemos que os incentivos em torno da educação foram ao encontro de ideias e diferenças hierárquicas que já vinham há algum tempo sendo pensadas com base nas diferenças sexuais. Mas ao mesmo tempo fez com que várias estudantes recebessem diferentes tipos de instruções que por muito tempo haviam sido a ela negados. Para as mulheres: “[...] mãe, esposa e professora eram papéis definidos, mas com esferas de atuação possuidoras de dimensões diferenciadas.” (VICENTIN, & HEROLD JUNIOR, 2012, p. 143) A relação do cuidado com os filhos foi estendida para a sala de aula. O corpo, destinado como natural para ser mãe e cuidado com os/as filhos/as, fez com que as mulheres fossem aceitas como professoras, mas, conforme observados os interesses educacionais, a sua formação, como também o que iriam ensinar, tanto para estudantes de turmas/escolas femininas e/ou masculinas, estavam limitadas pelas definições e distinções generificadas.⁸

Ainda sobre o período, é possível perceber que a elaboração de um currículo diferenciado expressa relação com as reivindicações de grupos de mulheres e algumas conquistas da época. Como destaca Rosa de Fatima Souza (2008), na medida em que mulheres tiveram alguns direitos garantidos após a intensa manifestação e luta por eles, existiram outras medidas voltadas a reforçar padrões de espaços, costumes e outras definições encarceradoras. A participação de mulheres na política, por exemplo, foi percebida por muitas pessoas no Brasil como um momento de crise nos valores da família brasileira. Segundo Souza:

Era preciso, portanto, restituir os valores femininos e o tradicional lugar da mulher. Para tanto, a educação foi vista como instrumento eficaz. Além disso, a própria vida doméstica vinha sendo alvo de investimentos de médicos e higienistas com o intuito de regradar costumes e instituir um modelo de organização familiar válido para toda a sociedade. (SOUZA, 2008, p. 180)

A educação desenvolvida para as futuras mulheres estaria voltada à manutenção de suas relações no espaço privado. Destacamos, ainda, que, por mais que existisse um debate em torno da educação pública e gratuita no Brasil, não existia a obrigatoriedade do ensino. Isso só foi

⁸ Mesmo existindo esta diferenciação entre atividades vistas como masculinas ou femininas, destacamos que várias mulheres ocuparam atividades que por muito tempo foram negadas oficialmente a elas, e/ou ainda, em vários momentos a conciliação das atividades domésticas e operárias por exemplo. Gradativamente as mulheres conquistaram diferentes espaços, Michelli Perrot, ao questionar “O que é um trabalho de mulher?” Nos apresenta contribuições para lançar diferentes olhares sobre os trabalhos realizados por várias mulheres. Sobre: PERROT, 2005. p. 125.

estabelecido a partir do Decreto – lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946.⁹ Acreditamos que a partir da obrigatoriedade do ensino para as crianças de até 12 anos, fez com que mais crianças e adolescentes do gênero feminino tivessem acesso à educação escolar, e que na medida que passavam para outras séries teriam acesso a conhecimentos que contribuiriam para sua emancipação.

Mesmo que a Lei Orgânica do Ensino Secundário não garantisse ou direcionasse qual classe social a educação escolar deveria atender, no mesmo ano já haviam sido promulgados os seguintes decretos: Decreto – lei 4.73, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial, e Decreto – lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Ambos os decretos são exemplos de regulamentações direcionadas para a população trabalhadora, a qual era vista como carente de instrução para a continuidade ou oferta do trabalho nestes setores. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, em seu artigo primeiro, afirma que:

Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942)

Ou seja, a materialização das distinções sociais no sistema educacional já havia sido estipulada anteriormente pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial já haviam sido direcionadas aos/às trabalhadores/as de um modo geral, principalmente aos/as que trabalhavam em fábricas. Conforme a Lei do Ensino Industrial, era necessário “[...] dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não-diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. (BRASIL, 1942) Diante disso, podemos perceber que a referida legislação carrega uma dedicação especial para uma formação e ampliação da suposta eficiência como qualificação profissional, e de que estas refletiriam nas empresas com a ampliação da produção. Temos, desta maneira, uma educação que valorizava e direcionava-se as demandas das empresas privadas, voltada ao mercado.

⁹ Conforme o Decreto – lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946, Título V, correspondente a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, Capítulo I, ao dizer que: “Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.”

Importante observar que, por mais que a legislação estabelecesse uma educação voltada à continuidade dos estudos, a realidade era outra, existindo uma formação diferenciada conforme a condição social dos/as estudantes. No Paraná, além de já existir uma preocupação com o ensino profissional como a “Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná”, desde 1910, eram ofertados cursos de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental, e primeiro grau. Conforme Marlene Lucia Siebert Sapelli, (2008, p. 26), “[...] em 1942, o ensino ministrado nessa escola passou a ter dois ciclos: industrial básico e técnico-pedagógico e o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba.” No ano seguinte, junto a iniciativas do setor industrial, instalou-se no Paraná e em Santa Catarina, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – para a qualificação de profissional. (SAPELLI, 2008, p. 27)

Em estudo sobre as mulheres trabalhadoras em indústrias de Curitiba, entre os anos de 1940-1960, Roseli Boschilia, (2010, p. 31), afirma que: “[...] nessa época, Curitiba contava com, aproximadamente, doze mil trabalhadores ligados ao setor industrial. Desse total, 11,5% eram mulheres, sendo que a maior concentração de operários estava na indústria de produtos alimentares.” A existência da qualificação profissional em Curitiba, por exemplo, viria a atender a demanda crescente do setor industrial. Conforme as observações de Boschilia, podemos perceber uma grande diferença na percentagem de homens e mulheres que trabalhavam nas indústrias. Sobre a disparidade no número de homens e mulheres empregados na indústria, Maria Izilda Matos e Andrea Borelli (2012), apresentam um panorama da situação do trabalho das mulheres ao longo do século XX, e afirmam que o mesmo era “[...] visto como uma atividade transitória – que deveria ser interrompida por ocasião do casamento ou do nascimento de um filho -, o trabalho feminino fora de casa passou a ser tolerado apenas como uma fatalidade da pobreza.” (MATOS, BORELLI, 2012, p. 133) Conforme Soihet, muitas das manifestações das mulheres ocorridas no Brasil no início do século XX buscavam também o rompimento a tal posicionamento, abrindo espaço para atividades em diferentes setores, e reivindicando a regulamentação das atividades exercidas por mulheres e a sua equiparação salarial ao dos homens. (SOIHET, 2012)

Diferentes setores da sociedade procuraram engessar as mulheres nas concepções vistas como naturais sobre o corpo sexuado. Ainda sobre a legislação referente ao chamado ensino industrial, seu artigo 5º explicita: “[...] o direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.” (BRASIL, 1942) A mesma

dispõe que, “[...] Às mulheres se dará também a educação doméstica, que consistirá essencialmente no ensino dos misteres próprios da administração do lar.” (BRASIL, 1942)

As limitações estabelecidas para as mulheres na obtenção de uma formação profissional faziam parte de uma sociedade baseada em relações patriarcais de poder, e contribuíram para a reprodução da desigualdade de gênero. Diante do conhecimento dos referidos documentos que regulamentavam o sistema de ensino do país, e, com o diálogo estabelecido junto a autores/as que tratam sobre o contexto, observamos que o sistema educacional brasileiro contribuía para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais, dentre elas as de gênero. Onde ao menos na letra da lei, as propostas proporcionava o reforço da naturalização das diferenças e hierarquias entre homens e mulheres. E ainda, como já assinalado anteriormente, as discussões sobre o sistema educacional brasileiro desse período são fundamentais para o entendimento de algumas decisões tomadas nas legislações educacionais elaboradas em períodos posteriores.

Fontes

BRASIL, Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942. Dispõe sobre as bases de organização da instrução pré-militar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Janes Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: UNIMEP; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade. Ataíde de. Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. *Revista Brasileira de História*. 1998, vol.18, n.36, p. 137-160.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agos, 1999.

ARAUJO, Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, vol. 17, Set/Dez, 2003. p. 133-150. p. 136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18401.pdf> Acesso em 08 de junho de 2016.

AZEVEDO, Fernando de. Et al. O Manifesto dos pioneiros da Educação nova (1932). A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BOSCHILIA, Roseli T. *Entre fitas, bolachas e caixas de fósforos: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)*. Curitiba, PR: Artes & Textos, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009,

_____. O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papyrus, 2000.

BRUSCHINI, Cristina. ROSEMBERG, Fúlvia, A mulher e o trabalho. In: BRUSCHINI, Cristina. ROSEMBERG, Fúlvia (Org). *Trabalhadoras do Brasil*. São Paulo: FCC/DPE; Brasiliense, 1982. p. 09-22.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, educação e ciência. In: MACHADO, Chaliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima e NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.) *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 231-244.

CARREIRAS, Helena. *Mulheres nas Forças Armadas portuguesas*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. *Ensaio sobre a arquitetura em Curitiba 2*. Colégios e educandários. Curitiba: Imaguire, 2006.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. *Revista Alabastro*, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014. Disponível em: http://www.academia.edu/10235094/Dilemas_da_sociologia_no_Brasil_an%C3%AAlise_sobre_os_manuais_escolares_de_Amaral_Fontoura_e_Fernando_de_Azevedo Acesso em 30 de abril de 2017.

CORRÊA, Denise Aparecida. *Os governos de Getúlio Vargas 1930-1954 e a educação física escolar no Estado de São Paulo: lembranças de velhos professores*. 2009. 243 f. Tese. (Doutorado em História) PUC-SP, São Paulo.

DALLABRIDA, Norberto. TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Humanidades, nacionalismo e segregação de gênero na lei orgânica do ensino secundário. In: ZARBATO, Jaqueline. (Org.) *Educação, história e cultura: reflexões, experiências e diálogos educativos*. Blumenau: Editora Nova Terra, 2012. p. 49-62.

_____. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/agosto 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em 15 de junho de 2016.

FRASQUETE, Débora Russi. SIMILI, Ivana Guilherme. Cortar, costurar e bordar panos na educação das Mulheres (1950-1960). *Anais XXI Semana de Pedagogia IX Encontro de Pesquisa em Educação* 20 a 23 de Maio de 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2014/PDF/T-04/07.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2016.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial -PPGH-UNISINOS. p. 1040-1049.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 13.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 75-84.

_____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 119-129.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “*Um lar em terra estranha*”: A aventura da individualização feminina: A Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Curso de Pós Graduação em História. Universidade Federal do Paraná.

MATOS, Maria Izilda, BORELLI, Andrea. *Trabalho: espaço feminino no mercado produtivo*. In: BASSANEZI, Carla. PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 123-147.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago, 1992.

MOREIRA, Rosemeri. Virilidade e o corpo militar. *História: Debates e Tendências*, v. 10, n. 2, jul/dez. 2011. p. 321-335. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rhdt/article/view/2466/1626>>. Acesso em 13 de junho de 2016.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: Edusc, 2005.

_____. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. *História: São Paulo*, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petropolis: Vozes, 20º ed. 1998

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: mulheres educadas e a educação das mulheres. In: BASSANEZI, Carla. PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SAPELLI, Marlene L. Siebert. *Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos*. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. (Orgs.) *Contenção das Mulheres, Mobilização dos Jovens*. Tempos de Capanema. São Paulo, Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-237

_____. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez 2000, p. 97-117.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20: ensino primário e secundário no Brasil*. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2. São Paulo, Cortez, 2008.

SOUZA, Márcia Maria Lopes de. BRAGA, Sueli Aparecida Lopes. VERNI, Marli de Lourdes. Gênero e Educação: um Estudo de Interpretação de Gênero e Discriminação no Magistério Feminino em Escolas Públicas do Paraná. In: PEIXE, Blênio César Severo et al (org). *Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Reflexões, Experiências e Contribuições - Volume I*. EDUUNIOESTE, Cascavel, 2010. p. 73-88.

TEIXEIRA, Adla Betsaida M. Gênero e formação docente “Magistério” do gênero: impactos da vida de discentes e docentes. In: MACHADO, Chaliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima e NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.) *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 35-50.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*. 2013, vol.39, n.3, p. 577-588.

VIGARELLO, Georges. Treinar. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jaques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar - o século XX*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. V. III.

VICENTIN, Sonia Antonovicz; HEROLD JUNIOR, Carlos. *O Corpo da docência: a mulher e a construção do ensino normal em Guarapuava (1930-1960)*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 4., 2006, Goiânia. Anais. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2016.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



A QUESTÃO DE GÊNERO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Lucas Gabriel Franco Gomez¹

Resumo

A temática de gênero diz respeito ao estudo das condições e relações sexuais do ponto de vista das construções históricas e culturais nas sociedades. Neste campo de investigação, atualmente emergem novas discussões e desafios que dialogam com outras ciências. As interlocuções na área das políticas públicas concentram-se basicamente em analisar a elaboração, os impactos e o acompanhamento de dispositivos legais capazes de efetivarem garantias e direitos essenciais das populações de gênero. Entende-se que, além do papel social da escola e da sua atuação no desenvolvimento integral dos educandos, as políticas de educação têm grandes repercussões não só no atendimento oferecido aos educandos, mas também influenciam o modo como aqueles que não se encaixam em um perfil de gênero socialmente aceito são vistos e tratados. Neste sentido, buscou-se verificar como a questão de gênero foi abordada nos planos nacionais de educação aprovados desde a Constituição Federal de 1988. Para isso foi utilizado um instrumento de pesquisa documental no desafio de identificar os aspectos da dominação e da violência simbólica nestes planos através da presença, ausência ou determinada forma de presença do conceito de gênero. Devido à escassez de referências a esta temática foram elencadas categorias que se relacionam a ela para a sua melhor identificação. Conclui-se que, por serem documentos norteadores da ação educacional e por considerarem as outras populações excluídas mais do que as de gênero, estes dispositivos ainda apresentam respostas muito limitadas e generalizantes para as demandas destas populações.

Palavras-chave: Dominação. Gênero. Planos Nacionais de Educação. Violência Simbólica.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: lucas-gabriel-franco@ufrj.br.

THE GENDER ISSUE IN NATIONAL EDUCATION PLANS

Abstract

The theme of gender concerns the study of conditions and sexual relations from the point of view of historical and cultural constructions in societies. In this field of research, new discussions and challenges that dialogue with other sciences are emerging. The dialogues in the area of public policies are basically focused on analyzing the elaboration, impacts and follow-up of legal devices capable of effecting guarantees and essential rights of the populations of gender. It is understood that, in addition to the social role of the school and its role in the integral development of learners, education policies have great repercussions not only on the service offered to learners but also influence the way those who do not fit into a profile of socially accepted gender are seen and treated. In this sense, it was sought to verify how the gender issue was approached in the national education plans approved since the Federal Constitution of 1988. For this a documental research instrument was used in the challenge of identifying the aspects of domination and symbolic violence in these plans through of the presence, absence or certain form of presence of the concept of gender. Due to the scarcity of references to this theme, categories related to it were identified for their better identification. It is concluded that, because they are documents that guide the educational action and because they consider the other populations excluded more than those of gender, these devices still present very limited and generalizing responses to the demands of these populations.

Key-words: Domination. Genre. National Education Plans. Symbolic Violence.

1. Introdução

A discussão que envolve gênero e sexualidade é bastante complexa, densa, polêmica e já vem sendo feita há bastante tempo, entretanto ainda apresenta possibilidades de estudo e agregação de novos elementos para o debate.

No campo das políticas públicas a temática de gênero se refere basicamente às discussões, elaborações e ao acompanhamento de dispositivos legais que buscam efetivar e garantir os direitos das pessoas de viverem em diferentes condições e orientações sexuais, sem que pela sua originalidade e singularidade sofram qualquer tipo de não aceitação social. Estas políticas não seguem uma lógica de neutralidade, pelo contrário, são pensadas e construídas a partir das disputas de interesses entre os grupos políticos pelo poder. As políticas educacionais também são caracterizadas por disputas semelhantes, mas em um campo específico. Elas servem para orientar e regulamentar toda a ação educativa e como tais não podem se eximir das questões de gênero já

que é na idade escolar obrigatória que as crianças, adolescentes e jovens se desenvolvem, inclusive sexualmente.

A política educacional compreende a forma como a formação do cidadão é pensada, organizada, interpretada, financiada e avaliada nas três esferas (municipal, estadual e federal). Relacionar política e educação significa admitir que a ação educativa esteja para muito além dos muros da escola e na própria escola é resultado do embate entre concepções diferentes.

A educação é vista como detentora de uma dimensão de intervenção social abrangente e esta ação não se faz de forma neutra, muito menos imparcial. Assim também acontece no próprio processo de ensino cotidiano. A política educacional é “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA, 2010, p.98).

No sentido burocrático as políticas de educação são os documentos oficiais reconhecidos e aprovados que dizem como a ação educativa deve acontecer, incluindo leis, decretos, programas, resoluções, portarias, deliberações, pareceres e projetos dos órgãos oficiais responsáveis pela educação. No sentido social dizem respeito aos ordenamentos, construções e visões de mundo resultantes de uma luta simbólica pelo domínio no campo educacional (BOURDIEU, 2003, p.11).

Pensar a política educacional significa elaborar tessituras que caracterizam as lacunas e aproximações da relação entre política e educação, considerando previamente que o caráter político da educação em oposição à sua compreensão como um fenômeno puramente teórico-pedagógico não carece de nenhuma contra-argumentação, pois política e educação mesmo sendo distintas, são inseparáveis e interdependentes (SAVIANI, 1999, p.92).

Diferente da prática educativa que se realiza a partir de uma correspondência entre educador e educando, que ultrapassa pequenas peculiaridades por se tratar de uma condição da ação educativa, a prática política se assenta na tensão de interesses e objetivos opostos ou no mínimo divergentes. Na verdade, o próprio processo político caracteriza-se por disputas e “[...] consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder [...]” (RUA, 1998, p. 1).

É possível perceber esta relação considerando três aspectos fundamentais: a relação interna e dialética entre educação e política (toda prática educativa tem uma dimensão política e toda prática política tem uma dimensão educativa), a relação externa onde se configura uma dependência recíproca (por exemplo, a educação depende da política para a definição de prioridades orçamentárias e expansão dos serviços educacionais e a política depende da educação

na difusão das propostas dos partidos e formação dos eleitores) e o aspecto histórico da relação política-educação, pois mesmo sendo práticas distintas são manifestações sociais determinadas e integram uma mesma totalidade.

Considerando que na sociedade brasileira desde o século passado já se pensava em uma política oficial capaz de orientar e articular as ações em todos os níveis de governo, no planejamento de ações para tratar das questões educacionais do país entende-se que sendo os planos nacionais de educação dispositivos de referência e considerável peso jurídico-legal devem servir de base também para a orientação da ação educativa sobre sexualidade e gênero.

Neste sentido, buscou-se inicialmente identificar nos Planos Nacionais de Educação elaborados desde a Constituição Federal de 1988 metas e estratégias relacionadas com as questões de gênero. Em segundo lugar, baseado no modo como o gênero aparece nestes documentos e na discussão atual sobre o tema buscaram-se quantificar descritores (conceitos, palavras e/ou expressões) sobre esta temática como: sexo/sexual/sexualidade, educação/orientação, identidade/diversidade, igualdade/desigualdade, direitos, discriminação/preconceito/violência, tolerância/intolerância, respeito/desrespeito; que revelam qual grau de relevância e centralidade ele assumiu, propondo analogias entre os planos. Sem considerar estes descritores na construção das tabelas de mapeamento apresentadas no decorrer do artigo a quantidade das referências à questão de gênero seriam ainda menores.

Para isto, este artigo estruturou-se em uma pesquisa documental e quantitativa. Este caminho metodológico foi percorrido para permitir a identificação dos aspectos da violência e da dominação simbólica expressos nos Planos Nacionais de Educação.

Defende-se que gênero não se resume a parâmetros pontuais, nem em uma concepção cristalizada e dicotomizada entre a identidade masculina e a feminina. O conceito de gênero está inscrito em uma relação de poder e dominação que alcança na política uma forma de legitimação e perpetuação de estruturas sociais desiguais.

2. Gênero nos planos nacionais de educação

2.1 Gênero e dominação

Introduzir a discussão sobre gênero e dominação é uma tarefa um tanto complicada considerando pelo menos dois fatores. Em primeiro lugar deve-se considerar que a conceituação e identificação do gênero baseada na oposição e complementação mútua entre masculino e feminino é ensinada desde sempre pelo senso comum na família, na escola, na religião, na política e em outros núcleos e instituições sociais já consolidados. Em segundo lugar a presença de ambos identificadores em diferentes medidas em uma só pessoa ainda é um fator não consensual principalmente no sentido da aceitação individual, social e na consolidação da igualdade em direitos naturais e legais.

Isto não significa nem que não exista um discurso contra-hegemônico nas instituições supracitadas, nem que o debate e os avanços em todos os campos científicos para além do masculino e feminino não existam. Contudo, esta temática exige um cuidado semântico e sintático ainda maior, pois

A sexualidade, tal como a entendemos, é efetivamente uma invenção histórica, mas que se efetivou progressivamente à medida que se realizava o processo de diferenciação dos diferentes campos e suas lógicas específicas. [...] E a emergência da sexualidade como tal é indissociável também do surgimento de todo um conjunto de campos e de agentes correndo pelo monopólio da definição legítima das práticas e dos discursos sexuais – campo religioso, campo jurídico, campo burocrático – e capazes de impor esta definição nas práticas, sobretudo através das famílias e da visão familiarista (BOURDIEU, 2002, p.122).

A relação entre gênero e sexo apresenta diferenciação e similitude

O conceito de gênero refere-se à construção social do sexo e foi produzido com a idéia de discriminar o nível anátomo-fisiológico da esfera social/cultural. Em outras palavras, essa categoria analítica visa, sobretudo, distinguir a dimensão biológica da social. [...] O raciocínio que apóia essa distinção baseia-se na idéia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e ser mulher é realizada pela cultura (HEILBORN, 2002, p.76).

Enquanto o sexo estaria mais ligado à dimensão biológica da natureza humana, naturalizando pelo senso comum a diferença óbvia entre as condutas e corpos masculino e feminino o conceito de gênero

[...] é definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. Trata-se de um conceito relacional porque masculinidade e feminilidade se definem por mútua oposição, inscrevendo-se numa relação de poder (CARVALHO, 2004, p.1).

No entanto, a própria sexualidade parece estar inscrita em um processo de construção social e cultural, o que serviria por ora para desconstruir a associação do sexo com a dimensão estritamente biológica, visto que

A sexualidade não tem o mesmo grau de importância para todos os sujeitos. Mais do que um recurso explicativo baseado em diferenças psicológicas, essa variação é efeito de processos sociais que se originam no valor que a sexualidade ocupa em determinados nichos sociais e nos roteiros específicos de socialização com que as pessoas se deparam. A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade [...] (HEILBORN, 1999, p.40).

Sendo assim é de extrema importância sublinhar dois aspectos da discussão sobre gênero que correspondem a problematização proposta por Bourdieu na obra *Dominação Masculina* e que revelam o quanto a presença, a ausência ou determinada forma de presença da temática de gênero nas políticas públicas tem grandes impactos e significados. O primeiro é que na ideia de gênero está engendrada uma relação de poder e dominação e o segundo é que como “[...] feminilidade e masculinidade não têm significado fixo: são representações sujeitas a disputas políticas pela atribuição de significados” (CARVALHO, 2004, p.1).

Os conceitos *habitus*, poder simbólico e violência simbólica são fundamentais para a compreensão da anatomia da dominação proposta por Pierre Bourdieu na obra *Dominação Masculina*.

A sociedade se constitui a partir de relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais, onde cotidianamente os sujeitos colaboraram sem perceber para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

As relações estabelecidas entre os agentes nas sociedades complexas como as da contemporaneidade são analisadas por Heilborn (2002, p.77) a partir de critérios de diferenciação de gênero que englobam diferentes experiências para homens e mulheres. A diferenciação é perceptível nas desigualdades e nas distinções sociais onde as referências e as acepções de gênero se tornam fatores capazes de converter as condições objetivas de existência, estruturadas em uma lógica de dominação, em experiências simbólicas.

A distinção de gênero assenta-se na existência de um sistema de classificação e desclassificação que considera outros identificadores (etnia, renda, religião, idade, escolaridade, cultura, entre outros) e que é arbitrariamente constituído a partir das lutas simbólicas pelas

definições e determinações das visões, percepções e relações sociais e a partir dos *habitus* dos grupos de agentes (BOURDIEU, 2002, p.15).

As relações sociais serão compreendidas a partir da análise das estruturas sociais objetivas externas aos indivíduos que se tornam disposições estruturadas e interiorizadas. Estas estruturas fundamentam as práticas dos indivíduos em um movimento dinâmico e contínuo, ou seja, os indivíduos incorporam da estrutura social e da posição social de origem um conjunto de disposições que orientam suas práticas, percepções e posturas. Este sistema foi denominado *habitus*, um

[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p.191).

O conceito de *habitus* vem sendo estudado desde a Escolástica, momento do pensamento cristão influenciado pelos filósofos da Antiguidade e pelos primeiros cristãos. *Habitus* é uma “palavra latina utilizada pela tradição escolástica [que] traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (BOURDIEU apud SETTON, 2002, p.61). Hábitos são mecanismos inconscientes de origem social que servem de referência para as ações dos agentes e que

[...] conformam a subjetividade do indivíduo, de modo que o intrapsíquico não tem origem somente em uma psicologia individual, mas em regras coletivas que estão totalmente interiorizadas [...] todas essas dimensões interiorizadas dos sujeitos desempenham um papel relevante na maneira que cada um vive sua biografia sexual, orientada pelos roteiros sexuais (HEILBORN, 2006, p.48).

Considerando que o *habitus* é também um modo de vida que caracteriza os agentes de forma múltipla e que pode ser adquirido através da experiência, o que define uma pessoa ser de determinado gênero ou não, de ambos os gêneros ou não se enquadrar em nenhuma definição socialmente identificável e cientificamente aceita não são as características observáveis.

O próprio conceito de gênero já apresenta um caráter arbitrário e é herdeiro das transformações sociais e históricas anteriores que constituem as sociedades modernas. Os gêneros são *habitus* sexuados, são

[...] uma construção social naturalizada [...] como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (BOURDIEU, 2002, p.8-9).

A divisão entre os sexos está na ordem das coisas, na ordem estabelecida e o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada.

Deste ponto de vista o sexo figura como um capital simbólico (BOURDIEU, 2003, p.145) e possibilita a distinção entre os agentes não no aspecto quantificável dos que possuem mais ou menos, mas no sentido de que ele traduz uma relação de força ou poder em uma relação de sentido e desconhecimento/reconhecimento. Ele passa a fazer parte de um universo formado pelos efeitos simbólicos das posições e dos recursos através de estratégias de acumulação, reprodução e reconversão destes mecanismos de força e poder possuídos pelos agentes. Além disso, como capital simbólico o sexo oportuniza a distinção entre aquilo que é arbitrário e socialmente aceito e aquilo que não se enquadra em um padrão natural e precisa se afirmar diante das instituições para existir com legitimidade.

No estado incorporado o sexo como capital simbólico caracteriza e identifica os agentes em sua singularidade como se estivesse inscrito em sua singularidade biológica, sendo transmitido nas diversas formas de interação e relação sexual. No estado objetivado este capital está projetado em suportes materiais que pertencem a um gênero ou a outro.

A divisão das coisas e atividades sexuais segundo a oposição entre masculino e feminino está baseada

[...] em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público) / dentro (privado) etc., que, para alguns correspondem a movimentos do corpo [...]. Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferência práticas e metáfora; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação das harmonias, conotações e correspondências (BOURDIEU, 2002, p.15).

A oposição é simbolicamente estruturada, é um sistema logicamente perfeito. Os esquemas universais de pensamento fazem as diferenças existirem de forma igualmente natural como se fizessem parte da natureza principalmente da biológica. Assim, na consciência e na relação de dominação elas se manifestam como se fossem totalmente independentes das relações de força que estão em sua base (BOURDIEU, 2002, p.16).

Já o poder simbólico é aquele que investe grupos e pessoas tornando-os capazes de estabelecerem ordenamentos das coisas e das visões de mundo. A aceitação deste capital simbólico por todos como natural dá origem a um poder existente simplesmente porque alguém crê que ele existe e lhe dá crédito.

No caso do artigo em questão tenciona-se que este poder está materializado na definição e determinação da atividade educacional por meio da elaboração de políticas públicas como os

Planos Nacionais de Educação. Eles orientam as ações neste âmbito nas três esferas por um período decenal e têm impactos consideráveis na educação sexual e de gênero protagonizada pelas escolas.

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2003, p.9).

Entende-se que através de uma violência não física as políticas de educação podem induzir o público a que elas se destinam a pensarem e agirem de acordo com uma concepção de gênero que não necessariamente esteja comprometida com uma visão integradora e inclusiva da humanidade. Ou a forma como o gênero aparece nestas legislações, ou a expressão da sua ausência pode servir para ratificar a invisibilidade e secundarização na qual esta questão é tratada na política educacional brasileira.

É uma expressão de violência justamente pelo seu poder de através de uma ação fazer com que uma pessoa se desloque física, conceitual ou intelectualmente sem seu consentimento. A violência é uma ação que tende a causar algum dano imediato, a curto, a médio ou em longo prazo. E quando esta violência está enraizada socialmente os danos que elas causam afetam não só o universo particular de cada um, mas a maneira como a coletividade age e reage diante dos acontecimentos.

Assim, os atores que contribuem para a perpetuação destas concepções não inclusivas exercem o poder de determinação e ordenação social na medida em que impõe seu modo de significação a uma questão constituída sócio, cultural e historicamente como o gênero. A violência simbólica fundamenta sua ação no exercício deste poder de elaboração da realidade.

Diante disto é comum que a adoção de uma perspectiva unívoca naturalmente invisibilize outras possibilidades de interpretação e compreensão do fenômeno de gênero em toda a sua multiplicidade.

A violência simbólica mostra como sua ação é fundamental para a perpetuação de relações sociais desiguais, pois na sua forma de agir, ela reforça as desigualdades existentes entre os sujeitos. O conceito de violência simbólica explica como se dá a adesão dos dominados em um campo, uma dominação consentida que se dá através de regras e crenças entendidas como se fossem naturais.

Esta ação violenta e dissimulada exerce uma dupla pressão, inicialmente no sentido da

indução e coação para que uma determinada compreensão de gênero que não pode ser deduzida de nenhum princípio universal físico ou biológico seja perpetuada no âmbito político-educacional. Em seguida como consequência da adoção de uma perspectiva que afeta toda a ação educativa. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.26-27).

Portanto, a violência simbólica é uma violência não física, não percebida, irreconhecível, transfigurada, dissimulada, uma violência imaterial sobre a consciência, uma ruptura com as ações espontâneas, uma unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica, o arbitrário da imposição e o do conteúdo imposto. A violência se manifesta também através dos aspectos culturais

Com um olhar distanciado, pode-se ver que na nossa cultura determinadas regras são arbitrárias, porque não há nada no nosso corpo, da ordem de um estímulo, que determine a conduta sexual de mulheres ou homens. Isso pode ser percebido quando se comparam várias culturas e se observa que determinadas práticas sociais são mais freqüentes ou mais apreciadas num determinado grupo social, e em outras sociedades chegam até a ser ignoradas, consideradas nefastas, indesejadas etc (HEILBORN, 2002, p.76).

Da mesma maneira como as regras são expressão da violência simbólica também é a dominação de gênero. Ela é uma forma de violência simbólica baseada em uma relação de imposição e inculcação de determinada visão de mundo, significação e ordenação social arbitrária. Ela traduz uma concepção exclusiva de gênero e cristalizada. Suas raízes profundas permitem a perpetuação de uma relação dicotômica entre a identidade masculina e a feminina de forma que é natural a dominação de um gênero sobre o outro.

2.2 Aspectos da dominação nos planos nacionais de educação

O campo das políticas de gênero é naturalmente complexo por estar atravessado pela busca de igualdade em vários setores da sociedade que ainda não apresentam um entendimento comum em relação às demandas e estratégias de ação para garantir os direitos de seu público-alvo. Também não existem compreensões consensuais sobre muitos elementos conceituais que aparentemente permanecem no espaço intelectual e teórico, mas que afetam diretamente a organização jurídica e legal da sociedade. A estas incompreensões somam-se resistências e posturas que por vezes não são superadas e separadas da impessoalidade exigida para garantias de direitos coletivos e universais.

Como já evidenciado a violência simbólica ou dominação de gênero pode estar presente no campo das políticas educacionais na forma de dispositivos legais como os Planos Nacionais de Educação, pois eles são uma forma de orientar e regulamentar as ações de educação sexual e podem contribuir para a ampliação e efetivação de direitos. Os Planos Nacionais de Educação tem impacto na questão sexual, pois macroscopicamente falando há um consenso em relação à atuação da escola no processo de desenvolvimento das crianças, jovens e adolescentes.

Uma das bandeiras levantadas pelos grupos sociais ativistas que apoiam a criação de políticas de gênero é a da defesa e o respeito à diversidade sexual como sinônimo de uma livre expressão e atividade sexual do mesmo modo como há aceitação nas relações estabelecidas dentro de um padrão heteronormativo. Esta bandeira manifesta-se na busca por direitos e garantias na vida matrimonial, na religiosa, na escolar, na profissional e perante as instituições jurídicas. Como a diversidade sexual possui um aspecto sociocultural de relatividade e supõe uma natureza de diferenciação, entende-se que

Os indivíduos são socializados para a entrada na vida sexual por meio da cultura, que orienta roteiros e comportamentos, considerados aceitáveis para cada grupo social. Conseqüentemente, as práticas sexuais se diferenciam no interior de cada sociedade, variando de acordo com os referenciais dos diversos segmentos sociais que a compõem. Às expressões e manifestações relativas à sexualidade correspondem distintos significados, segundo os valores vigentes em um dado estrato sócio-cultural. Portanto, os atos sexuais não são necessariamente unívocos (HEILBORN, 2006, p.45).

Uma política de gênero igualitária, democrática e inclusiva deve dar conta do enfrentamento das relações de poder desiguais entre os gêneros de forma a provocar uma mudança nos processos de tomada de decisão para oportunizar o empoderamento dos atores que mais são afetados pelas políticas, incluindo todos que sofrem qualquer discriminação, exclusão e cerceamento de direitos relacionados à sexualidade e ao gênero (heterossexuais, homossexuais, transgêneros ou qualquer outra denominação), mas que podem permanecer silenciados e excluídos dos debates que envolvem as leis dependendo da forma como os processos são conduzidos. A ideia dos atores mais afetados foi empregada para mostrar como são necessárias políticas comprometidas com os direitos destas pessoas e que a inclusão deve ser feita considerando a diversidade, a singularidade e a pluralidade da humanidade.

Trabalhar com políticas públicas de gênero requer por parte dos agentes públicos o entendimento dos pressupostos analíticos que embasam esta questão, tendo em vista que a garantia da governabilidade com a perspectiva da igualdade de gênero, se assegura em três dimensões articuladas: a) na vontade e na decisão política que garanta, junto aos planejadores em todas as instâncias federativas, a incorporação da transversalidade de gênero; b) na sua incorporação junto à prática dos gestores, que executam, monitoram e

avaliam as políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal; c) na disseminação de novos valores culturais e políticos junto à população, com vistas a uma cidadania inclusiva (LISBOA, 2010, p.5).

Em uma síntese histórica dos PNEs antes da Constituição de 1988 considera-se que a primeira ideia de plano de educação foi cunhada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o que se concretizou com a referência na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2010, p.389).

Conforme a referida Constituição a União deveria fixar, coordenar e fiscalizar o plano nacional de educação. Para isso previu a criação do Conselho Nacional de Educação que teria como função principal elaborar o plano. Para os educadores contrários ao movimento renovador, que certamente influenciou o entendimento sobre o plano presente na Constituição de 1934, ele era um instrumento para racionalizar o controle político-ideológico exercido pela política educacional. As tensões permaneceram entre 1946 e 1964. Em relação à compreensão do plano o grupo anterior manifestou seu apoio à iniciativa privada e o direito da família de escolher a educação dos filhos, repudiando o monopólio estatal na educação. Já os renovadores ratificaram sua intenção na defesa do nacionalismo desenvolvimentista, onde o Estado é quem deveria planejar o desenvolvimento do país e, portanto, o planejamento educacional (SAVIANI, 2010, p.389).

Estas discussões serviram como foram pano de fundo para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, onde prevaleceram os interesses privatistas. Ela determinou a elaboração do plano de educação pelo Conselho Federal para execução em prazo determinado referente a cada fundo nacional criado também por esta lei (SAVIANI, 2010, p.390).

A partir de 1964 o planejamento educacional brasileiro revestiu-se de um caráter tecnocrático e foi permeado por uma lógica econômica. Com a redemocratização do país a ideia de plano educacional esteve ligada a introdução de uma racionalidade democrática, mas que no final se revestiu de ambiguidade (SAVIANI, 2010, p.390)

A Constituição Federal de 1988 fundamentada na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho, na livre iniciativa e no pluralismo política, faz referência ao PNE no artigo 214

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de

ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

De acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como está explicitado no artigo 9º, uma das incumbências da União é elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Na época da sua promulgação no parágrafo primeiro do artigo 87 previu ainda que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional no prazo da publicação da lei o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para o próximo decênio.

A partir deste dispositivo legal o que se seguiu foi que em 1998 foram protocoladas duas propostas de PNE. A primeira foi elaborada no I e II Congressos Nacionais de Educação que aconteceram em 1966 e 1997 respectivamente. Esta proposta foi o resultado de intensos debates nacionais e locais, dando origem a um documento referência que buscou a defesa de uma sociedade pautada nos princípios da justiça, da igualdade, a partir de uma educação pública e democrática. A segunda foi elaborada com participação restrita justificada pela proximidade do vencimento do prazo estabelecido pela LDB, cabendo ao Congresso Nacional ampliar o debate (BORDIGNON et al., 2011, p.21-23).

Embora o PNE que tramitou na Câmara dos Deputados tenha incluído as duas propostas com suas virtudes e limitações através da elaboração de um substitutivo, o texto final resultou do veto recomendado pela área econômica do governo de nove metas sobre financiamento. Das nove metas 5 partiram da proposta da sociedade, 3 da proposta governamental e uma de ambos (BORDIGNON et al., 2011, p.24-28). A aprovação das nove metas geraria um impacto exorbitante nas receitas públicas, isto mostrou novamente como a educação permaneceu subordinada aos interesses econômicos.

A vitória da proposta do Governo menos comprometido com a questão social revelou como demandas da sociedade civil, dentre elas a defesa de políticas igualitárias de gênero, foram desconsideradas. No Plano da Sociedade Brasileira foram feitas 7 referências a questão de gênero, mais do que no PNE 2001-2010 (6 referências) e no PNE 2014-2024 (4 referências). Isto mostrou também como a questão de gênero seria abordada mais a frente no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014.

Em consonância com os objetivos propostos desde 1988 oficialmente foram aprovados dois Planos Nacionais de Educação: um pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e um pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ambos tiveram seus textos finais aprovados depois de um atraso considerável, o que já revela certo descaso do governo em relação à educação.

As Tabelas 1, 2, 3 e 4 mostram a relação entre as metas, estratégias e objetivos existentes em cada PNE e aquelas que foram identificadas por se relacionarem com os descritores especificados anteriormente relacionados ao gênero.

Tabela 1 – A questão de gênero no PNE 2001-2011 (Níveis de ensino).

Nível de ensino		Objetivos e Metas	
		<i>Existentes</i>	<i>Identificadas</i>
Educação Básica	Educação Infantil	26	0
	Ensino Fundamental	30	1
	Ensino Médio	20	0
Educação Superior		32	3

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 2 – A questão de gênero no PNE 2001-2011 (Modalidades de ensino).

Modalidades de ensino	Objetivos e Metas	
	<i>Existentes</i>	<i>Identificadas</i>
Educação de Jovens e Adultos	26	0
Educação a Distância e Tecnologias Educacionais	22	1
Educação Tecnológica e Formação Profissional	15	0
Educação Especial	28	0
Educação Indígena	21	0

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 3 – A questão de gênero no PNE 2001-2011 (Outros segmentos).

Outros segmentos	Objetivos e Metas	
	<i>Existentes</i>	<i>Identificadas</i>
Magistério da Educação Básica	27	0
Financiamento	15	0
Gestão	25	1

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 4 – A questão de gênero no PNE 2014-2024.

Metas	Estratégias existentes	Estratégias identificadas
1	17	0
2	13	1
3	14	1
4	19	1
5	7	1
6	9	0
7	36	0
8	6	0
9	12	0
10	11	0
11	14	0
12	21	0
13	9	0
14	15	0
15	13	0
16	6	0
17	4	0
18	8	0
19	8	0
20	12	0
	TOTAL	
20	254	4

Fonte: Elaborada pelo autor

De 2001 a 2014 várias mudanças na legislação educacional, somadas às lutas de movimentos que buscam a garantia e a efetivação de direitos das populações mais invisibilizadas (aquelas que normalmente se esforçam para conseguirem espaço em todos os setores da sociedade e precisam pleitear direitos básicos e essenciais) fizeram com que elas pudessem ser mais bem reconhecidas e atendidas nos segmentos educacionais.

Sob impacto da democratização e da luta de movimentos feministas e de movimentos de mulheres, desde os anos 80, tem ocorrido, no Brasil, um processo gradual de incorporação da problemática das desigualdades de gênero pela agenda governamental. Com a crescente importância dos governos municipais, a partir da Constituição de 88, a redução das desigualdades de gênero passou também a fazer parte da agenda dos governos locais (FARAH, 2004, p.127).

É preciso reconhecer o espaço conquistado pelo público-alvo das questões de gênero como as lutas do movimento feminista e dos grupos que se pensam mulheres e homens, mas não são naturalmente do sexo feminino e masculino, todavia não se pode desprezar o fato de que a partir

dos dados levantados na análise dos planos nacionais de educação sobre gênero esta categoria figura entre as que têm menos referências e quando ocorrem são de maneira bastante sintética e geral.

Além disto, na redação dos Planos Nacionais de Educação não existe um comprometimento efetivo nem uma referência expressa a qualquer outro gênero que não se encaixe na noção biológica de masculino ou feminino. Para exemplificar o PNE 2001 estabelece que seja feita a adequada abordagem da questão de gênero nos livros didáticos e que temas de gênero e educação estejam presentes nas diretrizes curriculares de formação docente. Entretanto, a ideia de uma abordagem adequada e de temas não especificados remete a uma concepção universal reconhecida como legítima e reproduzida na sociedade, mas que não representa necessariamente a visão de todos os grupos que dela participam. O fato de não se fazer referência específica a transexualidade, a homossexualidade e a dominação masculina mostra também a perpetuação da violência simbólica. O PNE 2014 falha igualmente pelo excesso de generalidade e não comprometimento com grupos invisibilizados já mencionados.

Somando as citações sobre gênero e sexualidade dos planos de educação de 2001 e 2014 obtêm-se um número bastante inferior quando comparado às alusões feitas às outras populações específicas como mostra a Tabela 5. Em outras palavras, em relação a outros grupos invisibilizados, estigmatizados e excluídos, as populações de gênero competem em desigualdade e na pouca centralidade que têm na política educacional.

Tabela 5 – Populações específicas citadas no PNEs.

Populações específicas	PNE (2001-2011)	PNE (2014-2024)
Pobres	4	9
Público-alvo da Educação Especial	36	34
Comunidades Indígenas	31	14
Quilombolas	0	15
Escolas do Campo	0	17
Itinerantes	0	5
De rua	0	1
Afrodescendentes	2	8
Tradicionalistas	0	1

Fonte: Elaborada pelo autor

Como as referências a questão de gênero nos PNEs são generalizantes e escassas, sua identificação foi feita a partir dos descritores já citados. Na maioria dos casos gênero esteve

associado à outra categoria que simbolicamente invisibiliza o reconhecimento das pessoas que ainda sofrem com a aversão e a não aceitação social sexual. Grupos estes que deveriam receber maior destaque em documentos norteadores do atendimento e das políticas educacionais nas esferas estadual e municipal.

O aspecto da dominação está presente, pois ou a temática de gênero é reduzida a um elemento constituinte, ou a atenção sobre ela é deslocada através da enunciação de um conceito impactante. Por exemplo, a referência feita sobre a necessidade de monitorar os sinais da violência doméstica sofrida pelas mulheres que afetam o desenvolvimento dos educandos cumpre o dever de expor um ponto importante e limitá-lo automaticamente. A referência feita é válida, mas não se pode resumir a questão sem tocar no seu cerne, como as desigualdades de gênero presentes em todas as relações estabelecidas no âmbito escolar.

Outro dado alarmante são as pouquíssimas vezes que o gênero aparece nestas legislações. O PNE 2014 têm 20 metas e 254 estratégias com apenas quatro referências ao conceito de gênero, sendo que não feitas perfeitamente. Quanto menos as questões de gênero são discutidas mais naturalizada permanece a sua ausência e falta de espaço na agenda governamental. Outro fator a se considerar é que as conquistas do movimento feminista ao longo do século XIX e as recentes criações de secretarias e coordenadorias especializadas em políticas feministas pelos estados e municípios representam, sem dúvida, um ponto forte na desconstrução da dominação masculina. Defender a igualdade entre masculino e feminino é essencial, mas não se pode deixar levar por um discurso paliativo que finge abordar uma questão central apenas pelos seus sintomas e consequências sem descortinar suas causas. A questão de gênero inclui o feminismo, mas não se limita a ele, também remete as reivindicações de homossexuais, transgêneros, entre outros grupos.

Uma das estratégias da meta 1 do PNE de 2014 propõe a definição em regime de colaboração de metas de expansão das redes públicas de educação infantil segundo as peculiaridades locais. Ou seja, ela define um critério, mas automaticamente o desloca para um campo de generalização onde peculiaridade pode ter muitos significados e que não necessariamente, dependendo do discurso e da construção política, faz alusão a condição específica das populações de gênero, principalmente as que não se enquadram em condições conceituáveis.

Uma das estratégias da meta 2 do PNE de 2014 objetiva fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando o estabelecimento de condições

adequadas para o sucesso escolar do(a)s aluno(a)s em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. Esta definição já se mostra mais específica e abrangente, contudo não toca no cerne da questão por não reconhecer o público-alvo de gênero como o faz em outras metas e estratégias com as pessoas com deficiência, as comunidades quilombolas, do campo, indígenas e pobres.

Outro aspecto da violência e da referência simbólica está enunciado nos objetivos e metas para o Ensino Fundamental no PNE de 2001. O objetivo 11 evidencia a ideia de no programa de avaliação do livro didático criado pelo MEC ter entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos. A definição do que é adequado constitui um arbitrário, pois não apresenta bases sólidas e universalmente aceitas, pelo contrário materializa o posicionamento do Governo sobre o que é adequado ou não na abordagem destas questões. Ao mesmo tempo reforça a postura legítima e a autoridade do ente governamental em distinguir algo que pode ser relativizado. O elemento mais básico de constituição antropológica de uma cultura mostra como o conceito de gênero deve ser concebido em uma perspectiva relacional e como construção social.

Uma das ocorrências do gênero no PNE 2001 está relacionada com a Educação Superior visando incluir temas como gênero e educação sexual nas diretrizes curriculares de formação docente. Esta proposição tem muito sentido já que é mais do que necessário preparar os professores para oferecerem respostas e caminhos para as dúvidas, anseios e demandas de seus futuros alunos quando os questionarem sobre algum assunto de gênero. Isto permitiria também solidificar uma compreensão mais imparcial, neutra e fundamentada de gênero apreendida nos cursos de formação. Pra falar verdade é mais lógico do que parece, é impossível que os professores contribuam para a formação integral dos educandos sem a devida preparação. O problema só reside então que concepção de gênero será ensinada a eles.

Pouquíssimas referências nos planos ainda representa pouco esforço para dar conta de algo tão complexo como as relações de gênero e suas interlocuções com o campo educacional. Curiosamente o PNE 2001 dá mais destaque ao gênero do que o de 2014, o que precisa ser aprofundado visto que os mecanismos democráticos funcionam em tese normalmente na sociedade brasileira.

A redação da lei e a forma como as questões são apresentadas não representam apenas escolhas textuais, são sempre ações dos agentes em um campo notadamente disputado pela definição de sentido, dos fenômenos e, sobretudo, dos interesses de quem almeja conquistar mais

influência e poder. O meio simbólico é o mais adequado por abrigar questões profundas de forma sutilmente natural sem que hajam questionamentos diante do ordenamento jurídico-legal e diante da fabricação de esquemas de percepções, de visão e de pensamento em uma sociedade onde teoricamente as decisões são resultantes de um processo democrático e inclusivo assegurada na legislação.

3. Algumas considerações

Em geral as referências ao tema de gênero nas políticas educacionais são consideravelmente ausentes e tímidas e quando são feitas é de forma geral e generalizante, sem aprofundamento e enfrentamento das questões mais polêmicas e significativas.

Os Planos Nacionais de Educação são políticas que normalmente são convertidas em adequações pelos entes subnacionais e apesar de existirem orientações do Ministério da Educação, muitos municípios não se dão ao trabalho de constituírem um plano específico para sua realidade local, simplesmente repetem as orientações gerais com pequenas modificações. Ainda assim

[...] as políticas públicas, podem também contribuir para a redução da desigualdade de gênero. 1. Em primeiro lugar, reconhecendo que esta desigualdade existe e que ela deve e pode ser reduzida. 2. Em segundo lugar, integrando o combate à desigualdade de gênero à agenda de governo, junto com o combate a “outras desigualdades”. 3. Em terceiro lugar, identificando como e onde estas desigualdades se manifestam e quais seus impactos – para se poder planejar estratégias de ação (FARAH, 2004, p.128-129).

Nos últimos anos cresceu o poder das instâncias participativas e fiscalizadoras destas legislações, o problema é que estão sujeitas às determinações do Governo que por vezes consegue enfraquecer a ação de grupos organizados por meio de estratégias burocráticas e formais, admitas na legislação e reguladas juridicamente. Há situações onde o Governo que deveria ser o tenaz defensor do interesse público, advoga em nome de uma estabilidade social e principalmente econômica cada vez mais manchada pelo espectro da corrupção e pelo domínio político-ideológico de grupos declaradamente privatistas.

As recentes propostas para a educação como as medidas de limitação, regulação dos gastos públicos, privatizações e a reforma educacional protagonizada pelas mudanças no ensino médio estão conseguindo aplacar as pequenas conquistas alcançadas nos últimos anos pelos grupos organizados em defesa da educação pública, socialmente referendada e que defende a inclusão. Nestas propostas inclui-se o Programa Escola Sem Partido, que tem conquistado espaço nas casas legislativas e como os PNEs analisados, tende a suprimir propostas de educação igualitária e

democrática comprometidas com a emancipação e a diversidade humana, pois se manifesta radicalmente contra qualquer “ideologia de gênero”.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016, p.12).

Diante de inúmeros desafios e tabus inerentes às questões de gênero, das discussões interpostas no campo da biologia e da psicologia, das peculiaridades da formação humana em toda a sua abrangência, na busca por coesão e equilíbrio social no exercício da singularidade sexual sem ferir e cercear direitos, Bourdieu (2002, p.140) entende que só a consideração pela ação política de todos os efeitos da dominação levados a cabo pela interseção entre as estruturas incorporadas e as estruturadas das instituições que produzem a ordem sexual como o Estado e a escola é possível que haja o desaparecimento progressivo da dominação de gênero.

Os aspectos da dominação e da violência simbólica apontam para uma estrutura de poder muito maior, mais organizada, enraizada e engendrada na sociedade que sobrevive da naturalização e do desconhecimento de suas estratégias de imposição das relações de força através de esquemas simbólicos.

Referências bibliográficas

BORDIGNON, Genuíno (colab. Esp.); QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda (colabs). O planejamento Educacional no Brasil. In: Fórum Nacional de Educação/Plano Nacional de Educação. Brasília, 2011. *Anais...* Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf> . Acesso em: 7 ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria de sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> . Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 21 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. *Ártemis*, João Pessoa, v.1, n.1, pp.s/n, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2364>> . Acesso em 02 jan. 2017.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, Tatau;

SILVEIRA, Maria Lúcia (orgs.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, pp.127-142. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>> . Acesso em: 07 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da lei da mordaza aos professores. *e-Mosaicos*, v. 05, pp. 11-13, 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>> Acesso em: 22 abril 2017.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. *Cadernos Cepia*, Rio de Janeiro, v.1, n.5, pp. 73-92, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/341846/mod_resource/content/2/Heilborn%20-%20genero,%20corpo%20e%20sexualidade%20pdf.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza. (org.) *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/97_1512_contrucaodesi.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Entre as tramas da sexualidade brasileira. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.14, n.1, pp. 43-59, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a04v14n1.pdf>> . Acesso em: 07 jan. 2017.

LISBOA, Teresa Kleba. Políticas públicas com perspectiva de gênero – afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9, 2009, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: V.6, n. 1. p. 31-52, jan./abr. 2017.

em:<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278289946_ARQUIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf> . Acesso em: 09 jan. 2017.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, Adão Francisco et al. (orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. Disponível em:<http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F169363%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FOLIVEIRA-Pol%C3%83-ticas%20p%C3%83%C2%BAblicas%20educacionais....pdf> . Acesso em: 03 dez. 2016.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel Valldão. (orgs.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 15, n. s/n, pp. 380-393, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* [online], Rio de Janeiro, v.s/n, n.20, pp. 60-70, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>> . Acesso em: 07 jan. 2017.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 29 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 1. jan./abr. 2017

“SE DER MOLE... EU PASSO O RODO”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar

*Paulo Melgaço da Silva Junior*¹

Resumo

O presente texto parte da perspectiva teórica decolonial para interrogar estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, sobre suas noções de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça. Defendo a relevância deste estudo, uma vez que a escola constitui um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de ser masculinos e femininos, resignificando, assim, o processo de construção das relações de gênero. Para a geração dos dados, foram utilizados os subsídios disponibilizados pela pesquisa-ação, com a descrição e a problematização de episódios acontecidos em sala de aula. Ao analisar os dados, influenciados pelos estudos de gênero, de sexualidade e de racialidade, destaco que, as expectativas relativas ao gênero, às sexualidades, à masculinidade e à raça são mediadas pela configuração heteronormativa, com o predomínio do discurso da colonialidade do poder e do masculino hegemônico. Contudo, o trabalho nos mostra que um exercício sistemático de problematização de discursos naturalizados pode ocasionar o desenvolvimento de novas concepções de gênero, de sexualidades e de masculinidades, principalmente entre os rapazes, que necessitam se engajar nas políticas de gênero. Com efeito, as discussões podem contribuir para um maior conhecimento e respeito pelo outro, principalmente pelas mulheres e pelas múltiplas masculinidades presentes nas salas de aulas.

Palavras-Chave: Gênero. Sexualidades. Masculinidades. Raça. Prática Pedagógica.

Abstract

The actual text is based on the decolonial perspective to question elementary ninth grade students of a public school, situated in an area known as *Baixada Fluminense*, in the state of Rio de Janeiro, about their views on identities of gender, sexuality, masculinities and race. I stand for the fact that

¹ Doutor em Educação pela UFRJ. Pós-doutorando em Educação – FAETEC/RJ. Atua na educação básica no Rio de Janeiro. E-mail: pmelgaco@uol.com.br

this research is relevant because boys and girls learn about what it means to be male and female while in school, being able to resignify the process of gender construction. In order to generate data, techniques and procedures from action-research approach were used, and combined with the description and interrogation of some episodes that took place in some classes. Thus, in this research, I hope to bring relevant contributions to the discussion of gender in schooling. The data analysis – conducted under the influence of contemporary gender, sexuality and racial studies – points out to the fact that the expectations towards gender, sexualities, masculinities and race are altogether mediated by the heteronormative configuration, with the pervasive coloniality of power discourse and the hegemonic masculine. Nonetheless, this text also shows us that a systematic exercise in problematizing the so-called naturalized discourses may promote the development of new conceptions of gender, sexualities and masculinities. It is an important exercise, especially to the young men, who need to engage in gender politics. The discussions may, indeed, contribute to a larger respect and understanding of the ‘other’, mainly the women and the multiple masculinities that are present in the classrooms.

Keywords: Gender. Sexualities. Masculinities. Race. Pedagogical Practice.

Introdução

A frase escolhida como título para este texto foi proferida por um aluno negro de 15 anos durante uma aula de artes. Ele estava respondendo a uma colega que havia dito que uma aluna nova na escola tinha comentado que ele era forte e jogava muito bem. Este episódio, dentre outros, pode revelar a necessidade de trazer as questões de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça para o contexto das salas de aula.

Esses temas, apesar de estarem cada vez mais presentes na sociedade, ainda se apresentam como um grande desafio em nossas escolas, a começar pelo próprio discurso dos/das professores/as. Segundo Moita Lopes (2008), os docentes colocam constantemente a sexualidade no campo da vida privada, anulando percepções e consequências sociopolíticas e culturais mais amplas. Os corpos na escola apresentam-se alheios à questão da sexualidade, ignorando prazeres e desejos. A escola se encarregou (e se encarrega) de ignorar o corpo e suas representações uma vez que a cognição ocupa destaque nas salas de aula.

Nesse aspecto, hooks (2001) nos mostra a influência do pensamento de certas vertentes religiosas nas escolas, e a relação destas com a renúncia dos desejos e dos prazeres do corpo. Assim, “ao acreditar nisso, indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (hooks, 2001, p. 115). Com efeito, Louro (2001, p. 41) destaca a

dificuldade de se trazer o prazer e o corpo para a sala de aula ao afirmar que, nas escolas, “[...] a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças”. A autora deixa claro que a forma de se pensar a sexualidade nas escolas ainda atende ao modelo hegemônico reprodutivo cristão. Contudo, mesmo que a escola ainda contribua para um apagamento do corpo, podemos pensar a mesma como produtora de identidades corporificadas, produzindo e reproduzindo corpos generificados, sexualizados e racializados.

Nessa perspectiva, este trabalho aborda alguns modos pelos quais jovens estudantes do 9º ano de uma escola pública de Duque de Caxias, periferia urbana do Rio de Janeiro, co/constroem e revelam, no cotidiano escolar, suas visões de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça. É relevante ressaltar que trabalhar com periferias urbanas abre possibilidades de conhecer como determinados discursos e conceitos, que circulam nos grandes centros, são apropriados e reinventados. As relações de vizinhança persistem muito mais do que em bairros de classe média ou alta. As necessidades básicas e os espaços de sociabilidade fazem com que sejam redesenhadas novas formas de perceber o mundo social (SILVA JUNIOR; MOREIRA, 2010).

A escola na qual foi desenvolvido este trabalho, atende estudantes desde o ciclo de alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental. Seu público são moradores e moradoras do bairro e de favelas próximas. Nesses espaços, a população pertence às camadas populares, é economicamente desfavorecida e passa por grandes dificuldades financeiras. A maior parte dos moradores e moradoras trabalha no mercado informal. Ressalto que trabalho como professor de artes nessa instituição pública há aproximadamente 15 anos. Nesse período, venho presenciando diversos discursos de alunos e de alunas sobre os temas em tela e tenho defendido a importância de as escolas problematizarem certas visões cristalizadas e essencializadas de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça (MELO; ROCHA; SILVA JUNIOR, 2013; SILVA JUNIOR, 2014; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015).

Defendo a importância deste estudo uma vez que a escola constitui um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de ser masculinos e femininos. Será nessas instituições que as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas se darão, com grande intensidade, pelo discurso e por práticas de regulação de corpos e de desejos. Ela constitui o primeiro centro social fora do núcleo familiar, onde a criança poderá colocar em questionamento ou confirmar as informações e visões de mundo ensinadas pelos familiares. Conforme Moita Lopes (2002, p. 91), “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser”, tendo também a função de “legitimar ou

recusar essas identidades, entre outros significados previamente construídos” (MOITA LOPES, 2002, p. 204).

Nesse sentido, no espaço escolar, a heterossexualidade e a masculinidade se enlaçam e se transformam em um vínculo natural, dado e legitimado. Une-se a esse pensamento o modelo binário de gênero e de sexualidade homem/mulher, que defende expectativas de papéis sociais e sexuais naturalizados de gênero e de raça nos quais o homem deve ser bruto e a mulher, delicada e comportada. Ou, pensando a partir da raça negra, espera-se que o menino seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina, escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada.

Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual. O trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico (CONNELL, 1995, 2000, 2016), como a apreciação dos esportes, e a valorização positiva da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que, com a menina busca enfatizar a delicadeza e sua suscetibilidade à emoção.

Nesse sentido, o estudo de gênero, segundo Moita Lopes (2006), pode ser considerado uma das categorias cruciais para se entenderem as mudanças sociais e culturais da vida contemporânea. Isso, nos ajuda a contestar falsos universalismos presentes em diversos discursos. Ao mesmo tempo, Connell (2016) nos revela que gênero é uma questão de corporificação social, e pode ser definido como uma estrutura de práticas reflexivas de corpo, por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história. A autora ainda nos chama a atenção para o fato de que “gênero é um termo muitas vezes lido como sinônimo de mulheres. Mas os homens também estão envolvidos em relações de gênero, e os padrões de masculinidades são construídos por meio da corporificação social” (CONNELL, 2016, p. 62). Dessa forma, é preciso trazer essas problematizações para as salas de aulas uma vez que os alunos vivem em relações sociais e, futuramente, irão se constituir em pais, maridos e parceiros que viverão diversos relacionamentos sociais. É certo que a qualidade dessas relações estará relacionada, em grande medida, às questões de igualdade de gênero.

Em uma perspectiva similar, Sommerville (2000) e Barnard (2004) afirmam que as questões de gênero, de raça, de sexualidades e de classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas, uma vez que se deve olhar para o sujeito social como um todo, e não apenas por um ângulo de suas subjetividades. Dessa forma, de acordo com Sodré (1999) e Wilchins (2004), a raça é uma abstração, uma fantasia móvel que não tem nada a

ver com o determinismo biológico. Com efeito, para Barnard (2004) o corpo é fetichizado. A lógica de mercado constrói o homem negro e a mulher negra como sensuais, bons/boas de cama, sempre prontos/prontas a realizar desejos. Pelas palavras de Wilchins (2004), aprendemos a ser de determinada raça e a agir como tal.

Meu objetivo central nesta investigação é buscar caminhos para problematizar as noções de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça, trazendo à tona a necessidade de reconhecermos outras possibilidades. Para a geração dos dados, optei pelos subsídios disponibilizados pela pesquisa-ação, porque ela permite o caminhar junto quando se pretendem a reflexão e a possível transformação da prática, como argumenta Franco (2005). Esta opção decorreu do critério inicial de incidir em uma situação social concreta e, mais do que isso, de ensejar, por meio da problematização, a entrada de outros elementos no debate. Assim, a metodologia da pesquisa-ação se revelou um importante caminho para a realização deste projeto, cujo desenvolvimento pode contribuir para a integração dos temas às discussões do conhecimento escolar bem como provocar mudanças de entendimento e de respeito às diferenças culturais e coloniais a partir de uma ação sistemática. Consideramos que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem e, por isso, sua perspectiva funciona melhor quando existem a cooperação e a colaboração entre as pessoas da investigação. Assim, os temas foram definidos a partir de uma questão-problema surgida na turma ao longo de uma aula de artes. As discussões e as problematizações foram elaboradas com o intuito de tentar promover uma transformação social. Por esse motivo, os alunos e as alunas participaram das elaborações de tais discussões e problematizações

Desse modo, a perspectiva orientadora do meu trabalho foi a busca por oportunidades/momentos que tanto possibilitassem quanto fizessem os/as alunos/alunas se expressarem durante as aulas, apresentando suas visões de mundo e seus conceitos sobre o tema proposto. Nesse movimento, tive por objetivo realizar intervenções a fim de discutir e de problematizar as possíveis visões essencializadas ou binaristas sobre as questões propostas.

No sentido de expor os caminhos e as problemáticas suscitadas pela pesquisa, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, são apresentadas algumas reflexões sobre colonialidade e decolonialidade; logo a seguir, tematizo as questões de gênero, de sexualidades, de masculinidades e de raça; no terceiro momento, apresento a narrativa para, em seguida, destacá-los e os analisar a partir dos Estudos Decoloniais. Na última seção, encontram-se as considerações finais.

Algumas reflexões sobre colonialidade e decolonialidade

A América Latina, em nosso caso, o Brasil, foi construída a partir de uma base multicultural muito forte e específica. Esse fato vem se configurando na construção de uma história “dolorosa e trágica” para os/as negros/as e indígenas (CANDAUI, 2012). Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física, pela escravização, pela inferiorização e pela negação do outro, do diferente, seja no campo do imaginário social sejam nas relações assimétricas de poder cotidianas vivenciadas.

Assim, ao assumir o cenário descrito acima, busco problematizá-lo a partir da crítica decolonial à colonialidade de produção do conhecimento (MIGNOLO, 2003, 2007; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008, 2009a, 2009b). Segundo Mignolo (2003), a decolonialidade é uma crítica da modernidade baseada em experiências geopolíticas e nas memórias da colonialidade. Ela busca possibilidades de desvelar os processos de colonização, que acabaram por subalternizar e por inferiorizar determinados grupos sociais, como os/as índios/as e os/as negros/as, ao mesmo tempo em que se preocuparam com a negação e a subalternização do conhecimento.

De acordo com Mignolo (2007), a colonialidade envolve as relações de poder que emergiram no contexto de colonialismo europeu na América, na Ásia e na África. Entretanto, seus efeitos não se limitam a esse período histórico de domínio imperial que deixou suas consequências físico-psicológicas de subalternidades epistêmicas e racistas no Ocidente. Não obstante, ao término do tempo histórico do regime colonialista, seus efeitos permanecem presentes nos modos como são projetados e concebidos os conhecimentos.

É relevante destacar que a colonialidade é diferente do colonialismo. Walsh (2009a) esclarece que, apesar de relacionados, esses são conceitos distintos. A colonialidade é mais duradora e envolve as relações de poder, que emergem do contexto da colonização europeia, e que têm associado dominação/subordinação e colonizador/colonizado, a despeito da emancipação das colônias. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade, é seu lado sombrio, oculto e silenciado (MIGNOLO, 2003). Ela determina a subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de quatro eixos.

O primeiro eixo é a colonialidade do poder. Segundo Walsh (2009a), Anibal Quijano cunhou a denominação colonialidade do poder a partir da relação histórica responsável pela classificação e reclassificação das pessoas do planeta, levando em conta a categoria raça como forma de controle social e de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o colonizado vê seus modos de conhecimento e saberes reprimidos e descaracterizados.

O segundo eixo é a colonialidade do saber, que está relacionada à geopolítica do conhecimento e que, por sua vez, estabelece um paradigma de conhecimento universal e racional a partir das produções eurocêntricas e de sua relação com o resto do mundo. Desse modo, outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades advindas dos povos subalternizados são desqualificadas. Para Walsh (2009a), ao atravessar o campo do saber, usado como dispositivo de dominação, essa perspectiva faz com que muitos discursos de intelectuais progressistas sejam desacreditados. Assim, conhecimentos historicamente produzidos pelos povos e pelas comunidades colonizadas (povos negros) são negados, subestimados ou silenciados.

A colonialidade do ser constitui o terceiro eixo de atenção mais complexo. Essa dimensão envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Aqui é observada e discutida a não existência do outro, do colonizado, a partir de sua negação sistemática, de sua inferiorização e desumanização; desconhece-se a alteridade, e o outro é reduzido ao não ser, condição que reduz o seu valor.

Assim, a matriz da colonialidade ocupa um lugar central nos processos de dominação/subordinação. Nessa perspectiva, a decolonialidade argumenta que a diferença é de origem colonial. Ela está associada ao processo de colonização, sendo denominada diferença colonial, ou seja, o espaço que se desdobra a partir da colonialidade do poder. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 10),

[...] a diferença colonial é o espaço onde histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Para o autor, esse espaço pode ser físico ou imaginário, e nele atua a colonialidade do poder, que configura historicamente uma geopolítica do conhecimento, na qual se destaca o privilégio de indivíduos localizados em determinados lugares geo-históricos do globo.

Com efeito, a decolonialidade caminha no sentido de desafiar e de questionar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, denunciando os seus níveis de poder nos conhecimentos e, por sua vez, nas pedagogias. Walsh (2005) destaca possíveis caminhos para a efetivação de práticas inspiradas na pedagogia decolonial, situando-os em três âmbitos: o espaço da sala de aula, a formação docente e os materiais pedagógicos. Destaco que, neste artigo, me interessa refletir sobre o espaço da sala de aula. Dessa forma, na próxima seção procuro colocar em evidência as questões de gênero interseccionadas com as questões de sexualidades, de masculinidades e de raça.

Quando o gênero, as sexualidades, as masculinidades e a raça entram em questão

Conforme dito anteriormente, o gênero deve ser compreendido como uma dimensão central de nossa vida social. As suas dinâmicas tomam formas específicas em contextos coloniais e pós-coloniais (CONNELL, 2016). Nesse sentido, Lugones (2007) afirma que as relações de gênero são marcadas e estão diretamente relacionadas com a colonialidade do poder. Com isso, não podemos perder de vista que o processo de colonização da América foi bastante generificado, marcado pelo masculino, pela sexualização das nativas, dos negros e das negras. Com efeito, o mesmo aconteceu no Brasil: o processo de colonização foi extremamente sexualizado, como podemos verificar desde a leitura da Carta de Caminha, que fala das índias nuas, até a posterior chegada dos/as negros/as.

Nesse sentido, para além das questões de gênero e de raça, as sexualidades e as masculinidades também podem ser pensadas com base nesse eixo, a partir do qual o colonizador (homem, branco, europeu, heterossexual) se vê como superior. Com isso, as outras subjetividades, o outro, o diferente, o colonizado, têm seu imaginário destruído, subalternizado e invisibilizado. Assim, o gênero assume importância crucial para esse discurso, pois os corpos são as arenas para a construção de padrões generificados (CONNELL, 2000). Connell (2016) explica, nessa perspectiva, que as masculinidades são configurações de práticas associadas à posição social dos homens. Elas são definidas coletivamente na cultura e sustentadas nas instituições.

As masculinidades são comunidades imaginadas, marcadas por discursos e pertencimentos a determinados grupos, elas não existem como estruturas consolidadas de papéis. Nesse sentido, existe uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico e racial. Assim, as masculinidades são construídas e reconstruídas, não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, pois tanto estão sempre em mudança/em transformação de acordo com a história e com a cultura, quanto sujeitas às relações de poder.

Para ser homem, é preciso tornar-se homem (BADINTER, 1993), fato que sugere que o caminho para concretizar as regras da masculinidade precisa ser construído e conquistado. A possibilidade de se desviar desse caminho é uma constante ameaça na vida dos sujeitos. A mesma autora nos diz que “será um pouco mais demorado e um pouco mais difícil fazer um homem do

que uma mulher” (BADINTER, 1993, p.189), reafirmando que o processo de construção da masculinidade é lento e possui regras mais rígidas do que a do feminino.

Nessa perspectiva, segundo Badinter (1993), a virilidade não é um dom. Ao contrário, deve ser fabricada – o homem é uma espécie de artefato. Assim, a estrutura patriarcal, instaurada pela ideologia e consolidada por meio do senso comum e pelo poder, cria regras e, define o masculino como o ativo e o feminino como passivo, dá destaque para a força masculina em contraste com a delicadeza feminina, e produz as masculinidades hegemônicas.

Diversos tipos de masculinidades coexistem e são produzidas simultaneamente. Existe uma hierarquia entre as diversas masculinidades. A masculinidade hegemônica cria uma série de regras e de restrições para um efetivo pertencimento a esse grupo. Tal modelo enfatiza o papel do homem nas relações de poder, ressaltando seus privilégios e deveres nas estruturas patriarcais. Destaco que esse é apenas um tipo de masculinidade entre as diversas existentes. A masculinidade hegemônica nem sempre é o tipo mais comum de masculinidade em nossa sociedade.

É relevante destacar que Connell (2000) nos apresenta as masculinidades marginalizadas, ou subordinadas, como aquelas que não atendem ao modelo dominante de raça e de classe social. Essas identidades são construídas com base em estereótipos, e os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e sem valores. Dentre esses modelos, a autora destaca as masculinidades negras.

No entanto, defendo que a masculinidade negra se encontra no meio termo: um misto entre a identidade marginalizada e a exaltada. A partir de práticas discursivas, a identidade social negra é construída, por meio da exclusão, como subalterna e uma classe inferior. Por outro lado, a identidade sexual do homem negro – reprodutor, viril, bem dotado – é exaltada pelo modelo hegemônico. Frosh, Phoenix e Pattman (2002) apontam que, na Inglaterra, a masculinidade dos garotos negros é localizada na estrutura falocêntrica, posicionando-os como superiores aos garotos de outras etnias em relação aos atrativos sexuais.

A partir de outras pesquisas já realizadas (SILVA JUNIOR; CANEN, 2011; SILVA JUNIOR, 2013; SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2015), destaco que esse posicionamento se repete no Brasil: a sexualidade, a força e a masculinidade do homem negro são exaltadas e reconhecidas não só entre a comunidade negra. Em nosso país, o “macho negro” parece ser visto como modelo de virilidade, de potência e de dotação sexual. O homem negro também é construído como ativo, como aquele que está, a todo o momento, pronto para o ato sexual. São muitas as histórias de incontinência sexual contadas por homens negros.

A partir dessas reflexões, a próxima seção apresentará um estudo de caso que pode ilustrar as formas pelas quais uma prática pedagógica buscou problematizar discursos homogeneizadores que marcam as questões de gênero, de masculinidades e de raça.

Entre musas, ninfas e mulheres: as experiências de uma turma com o romantismo

O romantismo é tema das aulas de artes visuais do 2º bimestre do 9º ano na Escola Municipal Nós do Morro². A turma em questão é a 901, composta por 33 estudantes, sendo 18 meninas e 15 meninos, em sua maioria negros/as, numa faixa etária que varia entre 14 e 17 anos. Como a escola oferece curso desde a educação infantil, a maior parte da turma está junta há muitos anos, portanto, diversos laços de cumplicidade já estão formados. Trabalho como professor de artes nessa turma há aproximadamente dois anos.

A motivação para preparar o programa de artes para o segundo bimestre surgiu, aleatoriamente, no final do mês de março. No dia 26 de março, durante a aula de artes, a aluna Daiane³ disse para o aluno Pedro: “A Carla estava vendo você jogar futebol, te elogiou falou que joga bem... é bonito e fortão”. Sem pensar muito, o aluno respondeu: “Ela é gostosa se der mole passo o rodo”. É importante destacar que Pedro está com 16 anos, é negro e alto para os padrões da turma. Na escola, ele se destaca nos esportes e pela força física entre os alunos, um sorriso fácil e extremamente gentil. Seguindo a conversa, O aluno Andrew completou: “Mais uma para coleção”. Os meninos, de um modo geral, riram e fizeram pequenos comentários, algumas alunas/meninas riram e concordaram com as falas. Pedro, Andrew, Gustavo e Daiane lideravam a conversa.

A fala de Pedro foi importante para mostrar como a periferia absorve os discursos do centro e como esses são redesenhados pelos moradores (SILVA JUNIOR; MOREIRA, 2010). Em outras palavras, podemos perceber como o discurso da masculinidade hegemônica, defendido por Connell (1995, 2000) para homens brancos, foi ressignificado por homens negros.

Essa narrativa destaca como as relações de gênero, de masculinidades e de raça são construídas nas periferias e evidencia as relações de colonialidade do poder e do ser, de acordo com Lugones (2007), Connell (2016), Quijano (2005), Walsh (2009a). Nesse caso, a lógica colonizadora, que valoriza o poder do homem, é tão normalizadora que nega o outro e sua existência. Assim, o comentário do aluno chamou a atenção para os requisitos das masculinidades, conforme Badinter

² Nome fictício.

³ Destaco que todos os nomes são fictícios.

(1993) nos mostra: é preciso se tornar homem a partir de um ritual. Naquele momento, Pedro queria afirmar e reforçar sua virilidade para a turma. Assim, ao dizer que passaria o rodo, ele estava mostrando que não era gay, que não era fraco e que estava pronto para expor sua sexualidade masculina (BADINTER, 1993). Ao mesmo tempo, a maneira como ele e seus amigos se portam na sala de aula, o prazer com que jogam bola e a exibição da força ilustram o que Connell (1995, 2000) denomina como características do mundo masculino, onde podemos notar o domínio da razão e da força.

Aquele episódio me chamou a atenção⁴. Como eles estavam fazendo uma atividade prática, resolvi interferir e perguntar: “As meninas concordam com isso? Se der mole passo o rodo?” Daiane respondeu que os meninos são assim, só pensam em pegar. Pedro, imediatamente, destacou: “Elas gostam, professor. E olha que elas não querem meninos de 14 anos não... só saem com mulekes maiores”. Gabriela prontamente colocou que não são todas, que algumas não gostam. Andrew disse que são poucas as que não gostam... e completou: “Professor o que você pensa? Com 13 anos, não tem menina virgem... santinha não... Se o cara não chega junto, elas dizem que é boiola.”

A fala de Daiane revela como o discurso do masculino/heterossexual nas relações de gênero está naturalizado e cristalizado. Segundo Quijano (2005) e Walsh (2008, 2009a), o discurso da colonialidade construiu o homem branco como superior nas relações de gênero. No caso dessa turma em específico, a hierarquização das relações coloca o homem negro como superior, uma vez que existe uma maioria negra em sala. Ao diminuir o status social da mulher e reduzi-la a um objeto, Andrew também mostra como os meninos são controladores de acesso à igualdade gênero (Connell, 2016).

Assim, as falas, em seu conjunto, evidenciam a importância de mostrar aos meninos que eles devem participar, de maneira ativa, no processo de discussão das relações de gênero. Nesse sentido, Connell (2016) destaca que os homens devem estar envolvidos no caminho para uma mudança institucional na vida social. Assim, precisamos, a cada dia, questionar, colocar em evidência e problematizar os pensamentos dos homens de amanhã se quisermos construir, no futuro, uma sociedade mais justa e igualitária. Para que esse processo possa ser consolidado, é preciso ampliar o pensamento de que a discussão de gênero é apenas para as mulheres, incluindo as discussões sobre as masculinidades nesse contexto.

⁴ Naquele momento, resolvi fazer algumas anotações no caderno que denomino diário de classe, onde anoto os principais acontecimentos durante minhas aulas em cada turma.

As conversas me impulsionaram a pensar o processo de preparação de aulas para o segundo bimestre. A proposta foi tentar me apropriar das ideias preconizadas pela pedagogia decolonial (MIGNOLO, 2003; WASH 2008, 2009a, 2009b). Assim, durante o mês de abril, conversamos sobre o Romantismo, suas características, seus artistas no Brasil e na Europa.

Na aula do dia 13 de maio⁵, organizei a turma em semicírculo e apresentei um *powerpoint* com uma seleção de quadros, pintados por artistas do período, que evidenciavam a mulher: *A grande Odalisca* (1814), *Retrato da Princesa de Broglie* (1853) de Dominique Ingres; *A mulher com um papagaio* (1827) de Delacroix; *Moema* (1866), *Juramento da Princesa Isabel* (1875) de Victor Meirelles, *A dama de verde* (1908) e *Nu feminino* (1909) de Arthur Timoteo⁶. Apresentei cada quadro, destaquei algumas características dos quadros, procurei relacioná-los com seus autores e disse para a turma que a mulher seria o tema das próximas aulas. O objetivo dessa aula era fazer circular novos discursos sobre as questões de gênero, refletir sobre o processo de construção das masculinidades e, assim, tentar desestabilizar e desessencializar as questões de raça, de sexualidades e de masculinidades na sala de aula (MELO; ROCHA; SILVA JUNIOR, 2013).

“Professor você reparou que não tinha mulher negra? Mesmo nas obras do pintor negro, as mulheres não parecem negras”, colocou Daniela. “Também não é a praça do Galo⁷ nem baile *funk* para ter um monte de neguinha”, respondeu Pedro. A narrativa de Daniela nos mostra a necessidade de trazermos para as salas de aulas outras visões, para além da visão eurocêntrica universal (MIGNOLO, 2003), que negou/subalternizou a existência de outros sujeitos sociais. A fala nos deu a oportunidade de questionar onde estariam outros/as pintores e pintoras daquele período, por que eles/elas não aparecem nos livros didáticos, o motivo de Arthur Timoteo também não aparecer nos livros e de suas mulheres apresentarem traços de mulheres brancas.

Por sua vez, a intervenção de Pedro nos revela as expectativas em relação à mulher negra, ou seja, que ela deve ser retratada em bailes ou na praça. Aqui é possível refletir como o pensamento colonial marca as questões de gênero interseccionadas com a raça e a classe social. Dito de outra maneira, é possível perceber como a mulher negra e pobre tem sua subjetividade marcada pela inferiorização. De fato, em trabalhos anteriores realizados nessa mesma comunidade, Silva Junior (2014) ouviu a fala de uma aluna negra que destacou que os homens da comunidade gostam de sair com as mulheres negras, fazem sexo, moram juntos, mas, quando melhoram de vida, acabam se

⁵ Como pretendia gerar dados para uma possível pesquisa, naquele dia gravei a aula.

⁶ Apesar de suas obras serem posteriores ao período em tela, esse pintor foi incluído pelo fato de ser negro.

⁷ Essa praça é um dos espaços de sociabilidade da comunidade.

casando com as brancas. A fala de Pedro, em conjunto com a fala dessa aluna, reflete o pensamento da colonialidade do poder e do ser (WALSH, 2009a, 2009b). O discurso do colonizador chega a ser tão forte que nega ao outro a possibilidade de se construir como sujeito. Nesse caso, a colonialidade do ser terminou por negar às mulheres negras a possibilidade de se construírem como sujeitos. Por outro lado, para se construir como ser humano, o homem negro acabou por buscar na mulher branca o seu passaporte para o reconhecimento social.

Em tom de piada, o aluno Alex destacou: “Oba...vai ter mulher para todos”. Daiane comentou que “desde aquela época, as mulheres ficavam nuas na frente do pintor” e indagou se “elas não tinham vergonha”. Gustavo brincou que as mulheres de hoje ficam sem calcinha no baile *funk*. “As novinhas são demais tiram a roupa à toa... principalmente se o muleke tiver moto ou carro, elas estão dentro” .

Perguntei às meninas se elas concordavam com essa visão sobre as mulheres. Emily disse que não, mas que eles acham assim. Essa aluna trouxe uma questão relevante: “Os meninos desta escola querem ser como os homens do futebol, aqueles do campinho de areia; só fazem jogar bola, beber e falar de mulher”. Andrew interrompeu: “Se não falar de mulher vamos falar de quê? Somos homens”. Antônio trouxe a questão racial: “Professor, negro não pode negar fogo”. Perguntei se os outros pensavam assim. A resposta foi positiva, diversos alunos acenaram positivamente com a cabeça.

Duas questões chamam a atenção neste momento: a fala de Emily, que destaca o mundo dos homens que chamam a atenção nas comunidades, e como os garotos da escola procuram imitar esse mundo. Essa fala coaduna com a visão de Connell (2016), quando a autora afirma que as masculinidades da adolescência estão muito relacionadas com as masculinidades definidas para adultos nas comunidades a que pertencem. Assim, o modelo de homem adulto, referência para aqueles rapazes, está relacionado ao sucesso no futebol, na bebida e com as mulheres.

A outra questão foi trazida pelo Antônio e se refere ao valor da masculinidade e da virilidade do homem negro. Apesar de o processo de colonização ter construído o homem negro como inferior e tê-lo incluído entre as masculinidades subordinadas (CONNELL, 2000), sua masculinidade foi construída a partir da estrutura falocêntrica (FROSH, PHOENIX; PATTMAN, 2002) e, com isso, hipersexualizada e valorizada (SILVA JUNIOR, 2013)⁸. Assim, os garotos negros dessa comunidade

⁸ No entanto, é relevante destacar que Silva Junior e Ivenicki (2015) defendem a importância de se problematizar esse modelo de masculinidade negra, pois, apesar de ser um importante elemento no processo de construção da autoestima dos garotos negros, pode reforçar o machismo, o sexismo, a homofobia, entre outros.

acabam por se sentirem privilegiados em relação aos outros garotos. Esse fato também nos revela a necessidade de trazer para as salas de aulas novos discursos e novas possibilidades de masculinidades (CONNELL, 2016), para que meninos e meninas possam refletir sobre a diversidade de masculinidades⁹. Isso porque, uma vez que essa diversidade se torna conhecida, esses meninos e meninas podem enxergar e aceitar novas possibilidades de se construírem como adultos e, com efeito, ampliarem as possibilidades de discussão das relações de gênero de modo a reduzir a desigualdade entre as relações.

Na semana seguinte, dia 20 de março¹⁰, antes da realização do trabalho prático, continuamos o debate. Iniciei a aula perguntado sobre as mães dos meninos da turma, o que elas achavam do fato de eles agirem da forma como agiam e de tratarem as meninas como objetos. A primeira a comentar foi Leticia: “Professor, o pior é que muitas delas apoiam... sabe aquele ditado prende sua cabra”. “Emas não vão nos prender mesmo”, brincou Kesia. Logo após, a mesma aluna completou: “as mães criam muito mal seus filhos”. Chamei a atenção para as relações de gênero e a luta pela igualdade social entre homens e mulheres ao longo da história (MOITA LOPES, 2006). Foi o momento de repensarmos em conjunto os diversos papéis sociais que vivenciamos, ou seja, como mulheres, mães, esposas, filhas devem se comportar e quais são as expectativas nas relações delas com os homens. Em outras palavras, a profissional que luta pela igualdade no trabalho, a mulher que luta pelos direitos sociais e sexuais, a mãe que protege o filho e o cria como macho e, ao mesmo tempo, reclama do marido por não dividir as tarefas.

Com isso, reafirmo a defendendo meu argumento de que é de suma importância trazer os meninos e as meninas para as reflexões sobre as relações de gênero que permeiam nos lares uma vez que essas meninas serão futuras mães, esses meninos serão futuros pais, esposos, companheiros e todos/as responsáveis pela criação de novos/novas jovens. Assim, destacar futuros relacionamentos significa destacar interesses dos homens (meninos) na igualdade de gênero (CONNELL, 2016).

Esta assertiva se torna verdadeira a partir das conclusões de Antônio: “Professor, é interessante: lá em casa, somos eu, minha mãe, minha irmã e meu padrasto. Minha mãe briga com meu padrasto porque ele não ajuda na casa, diz que a mãe dele não ensinou, cobra que minha irmã arrume cozinha e não me obriga fazer estas coisas”. Emily completou: “Muitas mães fazem isso”. Gabriela ponderou: “Além de lutarmos pelos direitos das mulheres, também temos que educar nossos filhos para isso”.

⁹ Aqui, embora não tenha trabalhado neste momento, destaco as masculinidades *gay*, femininas, entre outras.

¹⁰ Continuei gravando as aulas.

Essas discussões mostram possibilidades de trazer o corpo para sala de aula, fato criticado por hooks (2001) e Louro (2001) ao destacarem que corpo e prazer não estão presentes nas salas de aula. Com efeito os debates podem contribuir para um maior conhecimento e respeito pelo outro, principalmente pelas mulheres e pelas múltiplas masculinidades presentes nas salas de aulas.

Para não concluir

A questão que esteve implícita ao longo deste artigo foi como discutir e problematizar as questões de gênero, de sexualidade, de masculinidades e de raça a partir das aulas de artes em uma turma de 9º ano de uma escola da periferia de Duque de Caxias. A proposta de trabalhar as questões de maneira interseccionada interseccionadas pode colaborar para uma maior compreensão das múltiplas Subjetividades presentes na sala de aula e como os diversos discursos são marcados pela herança do pensamento colonial.

A proposta da pedagogia decolonial se mostrou como um importante subsídio para colaborar no processo de desnaturalização e de problematização de discursos e de valores cristalizados baseados na hegemonia eurocêntrica colonial. Essa atividade foi desenvolvida ao longo de um bimestre e contou, de um modo geral, com a participação de toda a turma, apresentando suas visões e questões. Contudo, esse trabalho não pode se restringir a uma discussão, conforme demonstrado por Silva Junior (2014). Ele deve ser sistemático e contínuo.

As práticas pedagógicas não devem acontecer dissociadas de uma proposta curricular bem planejada e constante. É relevante destacar que a proposta de trazer essas discussões para a sala de aula não configura a introdução de novas disciplinas no currículo. A proposta é ampliar a visão de conhecimento dentro do conjunto de conteúdos propostos. Dito em outras palavras, a ideia é pluriversalizar o conhecimento, nas palavras de Mignolo (2003). Nesse aspecto deve-se sempre fazer circular novos discursos nas salas, uma vez que eles permitem ampliar o repertório destes/as alunos/as e, conseqüentemente, contribuem para se desestabilizarem verdades consolidadas.

Nesse sentido, os diversos discursos sobre gênero, masculinidades e raça em conjunto podem ampliar as possibilidades de discussão e/ou problematização, e, sobretudo posteriormente, contribuir para uma transformação, na busca de uma maior justiça social e igualdade de gênero. Assim, nunca é demais destacar que nós, professores e professoras, somos responsáveis tanto pelo que levamos para as discussões em sala de aula quanto pelo que escolhemos silenciar. Dados os altos números de violência contra as mulheres, a homofobia, a lesbofobia, as discriminações raciais e de

classe, dentre outras presentes em nossa sociedade, não podemos deixar de levar estas questões para as salas de aulas. Na realidade, elas interrogam nossas práticas pedagógicas o tempo inteiro. Cabe a nós decidirmos se buscaremos respostas dando vozes aos/às nossos/nossas ou não.

Referências bibliográficas

BADINTER, E. *Xy: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARNARD, I. *Queer race*. Nova York: Lang, 2004.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios: In: _____ (Org). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19-54.

CONNELL, R. W. Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

_____. *The men and the boys*. Berkeley: The University of California Press, 2000.

_____. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FROSH, S.; PHOENIX, A.; PATTMAN, R. *Young masculinities: understanding boys in contemporary society*. New York: Palgrave, 2002.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.113-124.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras no currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUGONES M. Heterosexism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.

MIGNOLO, W. *Histórias globais projetos locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO /Siglo del Hombre Editores, 2007.

MELO G. C. V.; ROCHA L. L.; SILVA JUNIOR, P. M. Raça, gênero e sexualidade interrogando professores (as): perspectivas queer sobre a formação docente. *Poiesis*, v. 7, n. 12, p. 237 – 255, jun./dez. 2013

MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. *On being white, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives*. In: SCHIFFRIN, D; DE FINNA, A.; BAMBERG, M. *Identity and discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. *Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 120-145.

SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. *Garotos.com – quando as visões de heteronormatividade e masculinidade hegemônicas são colocadas em questão: um olhar sobre o processo de construção das masculinidades entre garotos do 5º ano*. In: SEMINÁRIO CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE, 5., 2011. Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: FURG, 2011

SILVA JUNIOR, P. M.; IVENICKI, A. *Sou negão com prazer!: Em busca de possibilidades de problematizar o processo de construção das masculinidades negras*. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES: MORALIDADES, FAMÍLIA E FECUNDIDADE, 4., 2015, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2015.

SILVA JUNIOR, P. M.; MOREIRA, A. F. *Periferias, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares*. In: SOBREIRA, H. G. (Org.) *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010. p. 21-39.

SILVA JUNIOR, P. M. *Interações cotidianas: reflexões sobre possíveis processos de co-construção das masculinidades negras em uma escola de ensino fundamental*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES – direitos, educação, gênero, religião e direitos humanos, 3., 2013. Salvador. *Anais...* Salvador: EDUNEB, 2013. p. 63-64

_____. *Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar*. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SODRÉ, M. *Claros e escuros*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOMERVILLE, S. B. *Queering the color line: race and the invention of homosexuality in American culture*. Durham: Duke University Press, 2000.

WALSH, C. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas Y políticas*. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. *Conferência inaugural...* Florianópolis: UFSC, 2009a.

_____. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver*. In: CANDAU, V. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. RJ: 7Letras, 2009b. p. 12- 42.

_____. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político epistémicas de refundar el estado*. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 131-152, jul. /dic. 2008.

_____. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación, 2005.

WILCHINS, R. *Queer theory, gender theory*. Los Angeles: Alysson Books, 2004.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 26 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: (Im)possibilidades à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero na escola

Ana Luiza Profirio¹

Resumo

O presente artigo busca discutir as (im)possibilidades relacionadas à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero na escola. Os dados aqui apresentados são resultado de uma pesquisa etnográfica realizada no decorrer do ano de 2015, em uma escola pública da rede estadual de Alagoas. O campo aconteceu no auge das controvérsias acerca da retirada do tema gênero, no Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió. As disputas sobre o PME reverberaram no âmbito da escola, mobilizando o posicionamento dos sujeitos da instituição em relação à controvérsia. Dentre estes posicionamentos, a abordagem contínua do tema gênero e sexualidade nas aulas de sociologia, mostrou-se pouco eficaz para a instauração de um debate acerca da promoção da diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. Os argumentos religiosos acionados para a retirada do tema gênero no PME de Maceió eram mobilizados, para desmerecer a abordagem do assunto nas aulas de sociologia. A reflexão acerca das (im)possibilidades sobre a discussão do gênero e da sexualidade, em sua perspectiva de valoração da diversidade no âmbito escolar; é de fundamental importância, para a percepção dos limites, e também da imensa potencialidade crítica que a própria discussão provoca. É nesta dimensão que pode ocorrer uma real contribuição política.

Palavras-chave: Antropologia. Gênero. Sexualidade. Ensino de Sociologia.

GENDER, SEXUALITY AND EDUCATION: (Im) possibilities to approach sexual and gender diversity in school

Abstract

This article seeks to discuss the (im) possibilities related to the approach on sexual and gender diversity in school. The data presented here are the result of an ethnographic research carried out during the year 2015, in a public school of the state network of Alagoas. The field happened at

¹ Licenciada em Ciências Sociais – Universidade Federal de Alagoas. Mestranda em Antropologia Social pela mesma instituição.

the height of the controversies about the withdrawal of the gender theme, in the Municipal Plan of Education (PME) of Maceió. Disputes over SMEs reverberated within the school, mobilizing the position of the institution's subjects in relation to the controversy. Among these positions, the continuous approach to the topic of gender and sexuality in sociology classes proved to be ineffective for the creation of a debate about the promotion of sexual and gender diversity in the school space. The religious arguments put forward for the removal of the gender theme in Maceió's PME were mobilized to detract from the approach of the subject in sociology classes. The reflection about the (im) possibilities about the discussion of gender and sexuality, in its perspective of valuing diversity in the school environment; Is of fundamental importance, for the perception of the limits, and also of the immense critical potential that the approach itself provokes. It is in this dimension that a real political contribution can occur.

Keywords: Anthropology. Gender. Sexuality. Sociology teaching.

Introdução

No decorrer do ano de 2015, durante a realização de uma pesquisa etnográfica com vista à elaboração da monografia de conclusão de curso², pude compreender como a abordagem do tema gênero e sexualidade na escola, em sua perspectiva de valorização da diversidade, pode ser difícil. Através de observações, conversas, informais e vídeo-discussão³. Acompanhei semanalmente a rotina de estudantes e docentes do ensino médio, coordenação e direção da escola; em sala de aula e demais espaços de sociabilidade da escola, como pátio, biblioteca e corredores;

O silêncio em relação à diversidade sexual e de gênero foi o que norteou a realização da pesquisa. Este era expresso especialmente em relação ao fato do tema não ser amplamente trabalhado na escola; algo afirmado pela direção, coordenação, docentes e estudantes da instituição. Porém havia um momento em que o silêncio sobre o assunto era tencionado. Isso ocorria nas aulas de sociologia, única disciplina, que fomentava a discussão sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar. O professor de sociologia, Miguel⁴, trabalhava gênero e sexualidade de forma contínua em suas aulas, através de temas como: Socialização, Trabalho e Desigualdade Social. O professor questionava e provocava as turmas, colocando em xeque

² Este artigo explora algumas questões abordadas na monografia de conclusão de curso, “Discretos e Alarmosos: Conflitos relacionados ao gênero e a sexualidade no cotidiano escolar”.

³ Proposta que consistia na exibição de vídeos para as/os estudantes do ensino médio sobre heteronormatividade no ambiente escolar e familiar. A exibição era seguida pela discussão entre as/os estudantes sobre o material exibido. Foram utilizados os seguintes vídeos: VESTIDO Novo. Direção de Elena Trapé. 2007. (13 min.), son., color. Legendado. ERA uma vez outra Maria. Direção de Cintia Viana. 2006. (20 min.), son., color. MUNDO ao contrário HETEROFOBIA. Direção de K. Rocco Shields. Produção de Rachel Diana. 2011. (19 min.), son., color. Legendado. ACORDA, Raimundo... Acorda!. Direção de Alfredo Alves. 1990. (15 min.), son., color

⁴ Com o princípio ético de preservar a privacidade das/dos interlocutores, todos os nomes próprios citados são fictícios.

concepções arraigadas e repletas de senso comum sobre gênero e sexualidade; que naturalizavam a heterossexualidade, e os papéis femininos e masculinos.

A atuação do professor, em teoria, deveria contribuir para a valoração da diversidade sexual e de gênero na escola, mas provocava o efeito oposto. A maioria das/os estudantes a partir de uma leitura negativa sobre o questionamento das desigualdades de gênero, e uma visão religiosa sobre sexo, demonstravam desconforto e repúdio à abordagem sociológica do tema. Além disso, durante a realização da pesquisa as controvérsias em relação à “ideologia de gênero” reverberaram na escola. Essa ideologia pode ser entendida enquanto um projeto político de grupos cristãos fundamentalistas, que buscam deslegitimar e restringir as discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar. (LIONÇO, 2016).

A partir do avanço do debate público em torno da retirada do tema gênero do PME de Maceió, o professor de sociologia passa a ser acusado de promover a “ideologia de gênero” em sala de aula. E nesse momento as acusações e críticas direcionadas a Miguel mobilizavam os argumentos contraditórios relacionados à “ideologia de gênero”. O professor, mesmo diante dos ataques, não desanimou e continuou a trabalhar o tema gênero e sexualidade em suas aulas. Isso reclamava as/os estudantes uma tomada de posição, que não raramente resultava na repetição da controvérsia sobre o PME, gerando uma briga pouco produtiva na escola, em que cada lado oferecia uma visão reducionista do “outro”.

Toda a situação permite refletir sobre as (im)possibilidades relacionadas à discussão sobre gênero e sexualidade na escola, em sua perspectiva de valoração da diversidade. Não se trata de conferir respostas a uma questão complexa, qual a melhor forma de trabalhar gênero e sexualidade na escola, ou de desencorajar abordagens pedagógicas nesse sentido. Mas refletir sobre os desafios que são colocados quando as problematizações sobre um tema. Em alguma medida não suscitam questionamentos, mas o fortalecimento de certas convicções.

Gênero e Sexualidade na Escola

Ao abordar a discussão sobre diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar. Diniz e Lionço (2009) demonstram que prevalece a timidez sobre a temática, sendo a mesma permeada pelo silêncio. Expresso na ausência do conteúdo nos livros didáticos, onde gênero e diversidade sexual raramente aparecem, e quando discutidos, tais conteúdos são pautados a partir de uma perspectiva biologizante. Há também o silenciamento através do ocultamento e negação da presença de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais no cotidiano escolar, ao não se falar a respeito

desses sujeitos a escola diz que elas/es “não são” seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeadas/os. (LOURO, 2014, p.71).

O silêncio em relação à discussão sobre diversidade sexual e de gênero na escola, é uma expressão da homofobia e tem um papel importantíssimo para a reprodução da heteronormatividade no espaço escolar. Porém não podemos esquecer que o “silêncio” não é absoluto, sendo importante relativiza-lo. Pois mesmo com a timidez por parte da escola em trabalhar essas questões, as/os estudantes discutem a temática, além disso, temos a presença concreta de estudantes, lésbicas, gays, travestis e transexuais no espaço escolar. Dessa maneira, a questão principal que orientou o meu trabalho enquanto pesquisadora consistiu em perguntar se conteúdos de gênero e sexualidade eram trabalhados na escola, e se sim, de que maneira isso ocorria. Em conversas com a direção, coordenação, docentes e estudantes todas/os afirmavam que o tema não era de forma geral abordado pela escola, exceto na disciplina de sociologia.

Sobre isso, Sônia, a diretora da instituição, explicava que a escola tentava ao máximo atender as demandas do Ministério da Educação (MEC). Para ela, a discussão era muito importante na escola, pois assim seria possível combater a violência homofóbica, mas existiam dificuldades. Uma delas relacionada à abordagem do conteúdo de forma transversal, tal como é especificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sônia, no começo do ano, indicou o professor Miguel para coordenar um projeto junto aos demais professoras/es, e assim implementar o tema. Porém o projeto não foi para frente; além de Miguel, nenhum das/dos docentes demonstrou interesse. Sônia afirmava que o desinteresse tinha a ver com o pertencimento religioso de alguns docentes. Miguel concordava com essa afirmação, e dizia que depois de muitas tentativas de convencer as/os colegas acabou desistindo e fazendo as coisas por conta própria.

Ao acompanhar as aulas e conversar com as/os demais docentes que atuavam nas turmas de ensino médio sobre as razões pelas quais não trabalhavam gênero e sexualidade em sala de aula; apenas dois professores diziam não concordar com a abordagem do conteúdo, e faziam isso a partir de suas crenças religiosas. Nesse caso, Sandro, professor de português, e Pablo, professor de matemática. O primeiro era membro Igreja Assembleia de Deus, e o outro membro da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Ambos criticavam duramente o professor de sociologia por discutir o assunto com frequência. Sandro levava as críticas mais longe, defendendo sua posição perante as turmas. Ele passou a acusar Miguel publicamente de impor uma “ideologia de gênero” na escola,

reproduzindo assim alguns argumentos associados à controvérsia do debate público do PME de Maceió, (algo que será desenvolvido em outro momento).

Em relação aos demais docentes, elas/eles afirmavam que eram a favor da discussão sobre gênero e sexualidade na escola, mas não se sentiam aptos para realizá-la em sala de aulas seus argumentos não mencionavam a religiosidade, mas tocavam nas questões objetivas do exercício da docência. Dentre os argumentos levantados estavam: falta de tempo, não ter tido contato com a temática na graduação, acreditar que na sua disciplina não cabe essa discussão e considerar o assunto polêmico demais para debater com as/os adolescentes. Ao mencionarem o fato de não se sentirem aptos para abordar o conteúdo em sala de aula, essas/es professoras/es sinalizavam a necessidade de formação inicial na graduação e também políticas públicas de formação continuada que promovessem a capacitação sobre a temática.

Gênero e Sexualidade nas Aulas de Sociologia

Nas aulas de sociologia, único momento em que gênero e sexualidade eram discutidos por parte de um professor, Miguel tencionava o silêncio ao máximo, e mobilizava as/os estudantes a refletirem sobre as suas percepções acerca do gênero e das sexualidades. As aulas quase sempre eram conturbadas, os questionamentos suscitados pelo professor geravam um profundo descontentamento entre as/os estudantes, isso era expresso através de intervenções durante a aula, que consistiam em críticas e repreensões ao conteúdo e ao professor. Mesmo entre as/os estudantes que admiravam o professor de sociologia ocorriam críticas ao fato de abordar de forma contínua o tema gênero e sexualidade em suas aulas, as/os estudantes diziam que era “chata” a insistência do professor no tema, e afirmavam que suas considerações não tinham “sentido”, nesse caso, quando o professor questionava as concepções arraigadas sobre gênero e sexualidade.

Em uma das aulas, por exemplo, ao ensinar sobre o processo de socialização para a turma do 1º ano. Miguel explicou como “os brinquedos”, exercem influência sobre crianças, sendo uma ferramenta importante para a construção das diferenças entre meninos e meninas. Ele leu uma história para a turma, “O menino que ganhou uma boneca” (BAPTISTONI, 2012). No conto, um menino ganha uma boneca de presente de aniversário e, a família que não gosta do brinquedo proíbe a criança de brincar. Ele passou a brincar escondido. Em uma situação específica, ao ver que seu tio não conseguia segurar o filho recém-nascido, o menino chegou à conclusão que isso acontecia porque o tio nunca havia segurado uma boneca. Então o protagonista passou a brincar com ela em público, o que despertou uma série de repreensões. O seu primo questiona a razão

dele fazer isso, pois ter uma boneca é coisa de “maricas”. O menino responde que ter uma boneca ensina a ser pai. No final da história a família aceita o fato do menino brincar de boneca e o acha corajoso.

Enquanto lia, o professor perguntava aos rapazes se eles já haviam brincado de boneca, todos disseram que brincar de boneca era errado, e questionavam o professor perguntando onde estava seu “juízo”. Diante das negativas da turma frente à possibilidade dos rapazes brincarem de boneca, o professor provocou: “- Se vocês não brincam de boneca como vão segurar os seus filhos?”. Dentre os estudantes apenas um concordava com o professor, Daniel, jovem que se definia enquanto um “gay assumido”, e apresentava uma performance atípica de gênero (BUTLER, 2009). O adolescente utilizava regularmente maquiagem. Era comum o uso de delineador nos olhos e, cílios postiços, além de uma longa franja quase na altura olhos. Nas festividades da escola além desses elementos, passava batom nos lábios, e durante as aulas de educação física o recurso a um short-saia demarcava a sua feminilidade. Daniel era alvo de violência homofóbica constante, que variava entre a violência simbólica; a partir de xingamentos e apelidos como “Viado”, ou “Daniela”, e violência física.

Nessa mesma turma, em outra ocasião, Miguel dividiu entre quatro grupos os temas dos Seminários sobre Desigualdade Social. Ao se deparar com o tema: Homofobia, um grupo de estudantes perguntou do que iriam tratar no seminário. Miguel explicou que homofobia é a discriminação contra as sexualidades não heterossexuais, e perguntou se o grupo sabia o que significava. Uma estudante, Paula, respondeu: “Heterossexual é quem muda de sexo”. Rindo, Miguel disse que não, que o heterossexual é homem com mulher e mulher com homem, o que é considerado “normal” na sociedade. Ao enunciar essa expressão o professor fez sinal de aspas com os dedos. Um dos estudantes, Sérgio bastante irritado, logo emendou: “Não é considerado o normal”; e, imitando o gesto do professor de fazer aspas com as mãos, porém em tom sarcástico, enfatizou: “É o normal! É o certo!!”.

Em algumas ocasiões a abordagem sociológica sobre o tema era um pouco melhor recebida, especialmente quando se tratava das questões envolvendo gênero e machismo. Um exemplo disso foram os seminários sobre “Desigualdade Social” nas turmas do 2º ano. Um dos temas sorteados pelo professor foi “Mulher e o Mercado de Trabalho”. Nessas salas, as garotas elogiaram o professor por trazer o assunto. Muitas estudantes diziam ser feministas e algumas delas também faziam parte do time feminino de futebol de salão da escola. Elas consideravam este

tipo de discussão importante para a diminuição do preconceito em relação ao que as mulheres podem ou não podem fazer.

As aulas serviam como uma forma de desabafo coletivo, as estudantes relatavam as situações que vivenciavam na escola e em casa. Esses relatos quase sempre eram sobre o preconceito que as garotas enfrentavam por jogarem futebol. Sobre isso as discussões entre as e os estudantes. Eram sempre acaloradas, pois os rapazes sempre discordavam das colegas, afirmando que as mesmas estavam erradas. Em um desses momentos, um dos estudantes, Emanuel, em tom agressivo, disse que a “natureza” deixava óbvio o que um homem e uma mulher “podem” ou não “fazer”, afirmando que mulheres não poderiam jogar futebol por causa do “físico”: “Mas é verdade, vocês meninas não podem jogar futebol, vocês não sabem, deixam o jogo lento, não tem físico para fazer isso”. Juliana, uma das garotas que fazia parte do time, levantou-se e respondeu também em tom agressivo, olhando de forma desafiadora para Emanuel: “Pra mim nada a ver, eu jogo futebol melhor que os meninos, então futebol não é só pra homem e é preconceito que as pessoas vejam assim. Eu sofro muito me chamam de sapatão e bolacheira”.

Outra estudante, Marcela complementou a fala de Juliana, relatando que sofria a mesma experiência por jogar futebol e por apresentar “jeitão”: “- Eu não uso maquiagem, nem gosto de me arrumar, aí pegam no meu pé, um cara largado ninguém diz nada, né?”. A partir disso uma discussão começou em sala, as garotas saíram em defesa de Juliana e Marcela e os rapazes defendiam Emanuel. Cada grupo tentava falar mais alto que o outro, e era impossível entender o que diziam. O barulho era intenso, e Miguel teve que gritar para que a turma fizesse silêncio. O professor então encerrou a aula falando sobre como as/os estudantes tinham um papel importante para a mudança, pois ao educarem suas/seus futuras/os filhas/os, poderiam abolir as noções restritas sobre o gênero. As garotas apoiavam o professor, enquanto os garotos ficaram em silêncio. Mesmo em uma sala em que a maioria apoiava o tema, nesse caso as estudantes, o debate não deixava de ser em alguma medida tenso.

Neste sentido, parece importante considerar que apesar do comprometimento do professor em romper com o silêncio associado à discussão sobre gênero e sexualidade na escola, e colocar em prática as prescrições do Ministério da Educação sobre a abordagem transversal do assunto, as dificuldades relacionadas à abordagem do tema ultrapassam muitas vezes as condições de intervenção das/dos professoras/es.

Controvérsias do Plano Municipal de Educação: Reverberações na Escola

O debate sobre PME de Maceió foi marcado por uma polarização. De um lado havia aquelas/es que denunciavam a imposição de uma “ideologia de gênero” nos planos municipais. A “ideologia de gênero” se referia à tentativa de barrar e restringir a discussão em sala de aula de conteúdos relacionados ao gênero e sexualidade. Através de sites, blogs e redes sociais, sujeitos em sua maioria com alguma filiação religiosa monoteísta, e os representantes dessas religiões, padres e pastores, consideravam a “ideologia de gênero” perigosa e destrutiva, tendo como objetivo acabar com a expressão “tradicional” e “correta” de família. Do outro lado havia aquelas/es, especialmente ativistas do movimento LGBT e feminista, que se contrapunham a essa posição através também de fóruns virtuais. Pode-se observar uma defesa da manutenção do tema gênero no PME. Essas/esses recusaram em primeiro lugar a própria noção de “ideologia de gênero”, afirmando que os conteúdos de gênero e sexualidade têm como objetivo promover o respeito à diversidade social e reduzir a violência contra as mulheres e os sujeitos de expressões não-heterossexuais sendo uma ferramenta importante e necessária para a promoção dos direitos humanos.

Na escola, a polarização entre os sujeitos pouco diferiu da que estava ocorrendo em relação ao PME. Como dito anteriormente, as aulas de sociologia sempre eram em alguma medida tensas, porém houve um momento que acirrou ainda mais o estado de ânimos do professor de sociologia e dos estudantes. Nesse sentido, uma das aulas mais emblemáticas ocorreu na turma do 1º ano, o professor Miguel solicitou que as/os estudantes fizessem um círculo, para compartilharem suas impressões sobre a 19ª Parada Gay de São Paulo. Antes que as/os estudantes falassem suas opiniões, o professor mostrou algumas imagens da parada, dando ênfase ao protesto realizado por uma modelo transexual, que reproduzia a crucificação de Cristo. Esse protesto gerou discussão nas mais diversas mídias, quando grupos em sua maioria com alguma filiação religiosa monoteísta, repudiaram o ato, classificado como “desrespeitoso”. Também no espaço virtual pode ser observada a defesa do ato, feita especialmente por ativistas do movimento LGBT, que afirmavam que se tratava de uma tentativa de chamar atenção aos sofrimentos vivenciados pelo grupo.

Durante a aula, o professor de sociologia falou sobre as discriminações que a população LGBT vivencia em nossa sociedade, e argumentou que seria esse o significado do protesto: “Eles estão sendo crucificados, assim como Cristo foi”, defendia o professor. A turma, em sua maioria, discordava dessa interpretação, e na verdade parecia chocada com o seu posicionamento. As/os estudantes afirmavam que o ato da modelo transexual era “errado”. Após a aula, durante o

intervalo, a turma continuou a compartilhar as suas impressões em relação ao argumento do professor. Uma das estudantes, Beatriz, disse: “Acho Miguel um ótimo professor, mas acho errado isso de colocar o errado como certo. Assim... Eu entendo que ele tá ensinando sociologia, mas ele não deveria dizer que só isso é certo”. Outro estudante, Carlos, completou: “Essa disciplina é do demônio. Fica botando o errado como certo, existe não isso de dizer que ser gay é certo. Eu não tenho preconceito, ninguém aqui tem, mas se Deus fez homem e mulher, aí o homem vai virar mulher?”. Há nas falas destes estudantes o reconhecimento de um dos papéis centrais da sociologia, a desnaturalização dos fenômenos sociais. Tal como é especificado nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

Logo após essa aula o professor Miguel é acusado de implantar uma “ideologia de gênero” na escola. O professor de português, Sandro, que já discordava da abordagem sociológica sobre gênero e sexualidade, começa a fazer suas críticas diante das turmas, explicando para as/os estudantes os perigos da “ideologia de gênero” que Miguel estaria colocando em curso na escola. Sandro parecia estar em uma cruzada moral (BECKER, 1977). Lutando incansavelmente para impor sua visão de mundo aos outros, acreditando que os estaria ajudando a livrar-se do “mal”. Quando perguntava ao professor de português e as/os estudantes que acreditavam na “ideologia de gênero” o que necessariamente seria esta “ideologia”, mencionavam com certa frequência o site: *Rede de Defesa da Família*, onde é possível encontrar uma definição do que é a suposta “ideologia de gênero” e os “perigos” da mesma. Segundo a *Rede*: a “ideologia de gênero” pode ser definida como:

(...) uma corrente de pensamento saído das discussões promovidas em núcleos feministas, e que tem como ideia central, a afirmação de que homens e mulheres (feminino e masculino) não são características com as quais nascemos, cujas diferenças encontramos nas esferas anatômicas, fisiológicas, comportamentais, etc. Para a ideologia de gênero, o ser humano mesmo é que é senhor de sua natureza, podendo alterá-la mediante mera vontade. Assim, a despeito de um menino ter nascido com os órgãos sexuais masculinos, com doses hormonais típicas de homens, com o funcionamento do cérebro similar ao funcionamento masculino, etc, basta que ele DESEJE E SE SINTA mulher, para que todas estas evidências físicas sejam anuladas e ele se transforme – ressaltando, mediante apenas o mero desejo! – uma mulher. Ensinar estes conceitos em sala de aula – ou pior ainda, promovê-los, como muitos planos de educação pontuavam em seus documentos – causará, entre outros problemas, uma confusão a respeito da realidade humana no seio da família, já que pais entenderão o ser humano a partir de uma perspectiva antropológica (homem e mulher são seres humanos iguais em dignidade, mas diferentes em identidades) e filhos, a partir de outra (homem e mulher são meras *construções sociais* que podem ser esvaziadas, sendo apenas frutos de mera escolha pessoal), além de ser uma grave violação do direito dos pais de educarem seus filhos com valores e conceitos próprios da família. (REDE DE DEFESA DA FAMÍLIA, 2015)⁵

⁵Esse trecho foi retirado da página que a REDE mantém para denunciar a “ideologia de gênero”. Em suas distintas postagens “sexo” e “gênero” parecem significar a mesma coisa e o termo construção social, aparece em V.6, n. 1. p. 71-87, jan./abr. 2017.

Como afirma Lionço (2016) ao atribuir aos movimentos feministas e LGBTs à degradação moral da sociedade, através do conceito de “ideologia de gênero”, setores conservadores e fundamentalistas buscam deturpar tais movimentos sociais, colocando em prática um projeto político de caráter mais amplo que visa barrar o avanço dos direitos sexuais, reprodutivos e humanos, na sociedade.

O professor Miguel negava o próprio termo “ideologia de gênero”, e enfatizava os argumentos em prol da manutenção dos conteúdos de gênero e sexualidade no PME de Maceió. Para ele não havia “ideologia de gênero”, mas sim a discussão sobre gênero e sexualidade na escola, sendo essa discussão uma ferramenta importante para a promoção dos direitos humanos. É necessário ressaltar que o professor não era ativista de nenhum movimento. Sobre a razão de sempre debater o assunto, Miguel afirmava: “Eu acho importante. Eu sinto a necessidade de trazer isso, sabe, porque tem toda essa questão da violência, contra a mulher, contra os homossexuais, e tem todo esse contexto que a gente tá vivendo. Então tem que discutir, sim”.

As Reverberações da Controvérsia entre as/os Estudantes

Frente às perspectivas díspares sobre a discussão de gênero e sexualidade na escola, as/os estudantes passaram a ofender/defender cada professor e a discutirem entre si sobre as aulas de cada um. No caso das críticas direcionadas ao professor Miguel, os argumentos religiosos que permearam a discussão do PME eram reproduzidos, como justificativa de desaprovação dos conteúdos de gênero e sexualidade e das aulas de sociologia. As afirmações de que a sociologia era uma disciplina do “demônio” eram recorrentes. Nesse sentido, um estudante costumava repetir: “O professor de sociologia é o anticristo, ele prega a cristofobia⁶ e quer destruir a família”. Outro argumento recorrente das/dos estudantes era que “discutir isso [gênero e sexualidade] na escola incentiva o homossexualismo”.

Alguns estudantes chegavam a fazer insinuações sobre a sexualidade do professor, a exemplo dos comentários de uma estudante ao se referir à insistência do professor no tema, dizia: “esse aí oh...”. Ela completava a frase com um gesto, girando a mão de forma caricata “desmunhecando”. A corporalidade do professor também era um elemento utilizado para realizar

aspas ou com certo tom de ironia, como se fosse algo inexistente. Além deste site a menção a rede social “Alagoas contra a ideologia de gênero” era recorrente.

⁶Segundo as/os interlocutores, a cristofobia é o preconceito/discriminação direcionado as pessoas que professam a crença cristã.

as insinuações. As/os estudantes comentavam que o professor falava de forma suave e vestia-se muito bem. Essas insinuações em relação ao professor se assemelham ao que descrevem Borges e Meyer (2008) sobre os limites de uma abordagem contra a homofobia na escola; ao pesquisar sobre o interesse de professoras/es em um curso de capacitação sobre “Diversidade Sexual”, é descrito como essas/es docentes tiveram sua sexualidade colocada em suspeita por seus pares da escola e até por seus familiares. Em virtude de seu engajamento político com o assunto, passaram a ser alvos de críticas e insinuações, da mesma forma que o professor Miguel.

Entre as turmas observadas, a aversão das/dos estudantes ao tema foi gradativamente aumentando. E o professor de sociologia, mesmo diante desses posicionamentos, não desanimou com a discussão do assunto. Durante as aulas, quando as críticas eram feitas face a face, o professor dizia respeitar a opinião das/dos estudantes. Não conseguia, entretanto, disfarçar o descontentamento que sentia. Ao conversar comigo fora da sala de aula ele sempre relatava como era cansativo dar aulas nas salas das turmas “evangélicas”, ou “amarradas nos pés de Jesus”. Esses termos eram utilizados para descrever as salas com uma preponderância de estudantes evangélicos, cujas famílias congregavam em sua maioria na Assembleia de Deus. Nessas turmas, ele dizia que as pessoas não estavam “dispostas a ouvir” e tinham a “mente muito fechada”. As salas “evangélicas” eram as favoritas de Sandro, onde ele podia versar livremente contra “a ideologia de gênero imposta pelo professor de sociologia”. Segundo sua perspectiva, ouvia-se os mesmos argumentos reproduzidos pelos estudantes, de que o objetivo dessa ideologia era “destruir a família” e impor a “cristofobia”. As dificuldades enfrentadas pelo professor Miguel ao trabalhar gênero e sexualidade na escola assemelham-se também aos desafios enfrentadas por professoras/es na implementação da Lei 10.639/2003, sobre história e cultura afro-brasileira. Especialmente diante da *pentecostalização* da escola brasileira, e a sua imposição de um modelo civilizacional hegemônico, que (re)produz a intolerância. (ARAÚJO, 2015).

O ápice da tensão ocorreu durante os Seminários de Sociologia sobre Movimentos Sociais. As/os estudantes das turmas de 3º anos deveriam preparar um conteúdo sobre diferentes movimentos sociais no país, organizados em grupos de trabalho. Cada grupo ficaria responsável por um tipo de ativismo que seria sorteado pelo professor. Foram distribuídos os seguintes temas: Movimento Trabalhista, Sem Terra, Sem Teto, Feminista e LGBT. Por coincidência na turma do 3º ano A, um grupo de estudantes evangélicas (assembleianas) ficou com o tema Movimento LGBT. Elas tentaram trocar o tema, mas nenhum grupo se mostrou disposto a fazer a troca. Diante disso as estudantes afirmaram que apresentariam o trabalho, mesmo discordando da forma

como a sociologia trabalha o assunto. No dia em que o grupo deveria apresentar o trabalho, as estudantes disseram que não apresentariam o trabalho e que preferiam ficar sem nota. Miguel, decepcionado, tentou argumentar: “Olha, mas a base da fé de vocês é a livre interpretação da bíblia. Vocês assim deveriam estar abertas a ao menos conhecer, mesmo discordando. Vão perder a nota, é isso mesmo?”.

Miguel soube que Sandro havia incentivado as estudantes a desistir da apresentação do seminário. Profundamente irritado, ele levou suas críticas à direção, que, por sua vez, não deu importância à queixa do professor. Toda a situação apenas azedou ainda mais a relação do professor de sociologia com a turma. Nos seminários sobre “Desigualdade Social”, nas turmas de 1º ano, as/os estudantes “assembleianos” não desistiram de apresentar o trabalho sobre “Homofobia”, mas discutiram o tema dentro de sua perspectiva religiosa. O grupo leu trechos da bíblia, afirmando que “o homossexualismo não é certo, mas o verdadeiro cristão não deve julgar”, e que “Deus abomina o pecado, mas não o pecador”.

Reconhecer as diferenças no outro, dicotomias e dissensos

Era inegável durante o campo minha solidariedade ao professor de sociologia, mas com o término desse período e ao me debruçar sobre o material e escrever essas páginas, me pergunto sobre o excesso de ambas as partes. Ambos os lados se apresentavam como donos da “verdade”. Não havia muita disposição para o diálogo e cada qual oferecia uma versão reducionista e homogeneizadora do outro. De minha parte, mesmo tentando manter certa imparcialidade, para garantir acesso aos diferentes discursos e práticas das/os interlocutores frente à situação, não consegui evitar me contagiar com a euforia do momento, e participar dessa briga pouco produtiva que se desenhava. Argumentos de estudantes e do professor de português como: “Para Deus os gays são uma abominação”, “Jesus ensina que é pecado, mas você deve amar o pecador”, “Tudo isso sobre a inclusão desse assunto na escola, só mostra que a cristofobia é uma realidade” me irritavam e nem sempre conseguia disfarçar minha expressão de cansaço.

Toda a situação gerou um clima de polarização entre os sujeitos, o que é problemático, pois polarizações tem caráter generalizador e reducionista não abrangendo a complexidade das situações, contribuindo para a construção de estereótipos. Na discussão sobre o PME e na própria escola, os que se posicionavam a favor dos conteúdos de gênero e sexualidade, viam nos “religiosos” o grande adversário. Ao pensarmos nas dificuldades em relação à ampliação dos direitos das mulheres, e da população LGBT, a atuação de grupos religiosos é enfatizada enquanto

um dos grandes elementos impeditivo. Especialmente diante do avanço destes grupos no âmbito político, através das bancadas “evangélicas” (VITAL; LOPES, 2013). Mas quem são essas pessoas, afinal? Existem inúmeras denominações. Todas pensam e se posicionam da mesma forma frente ao assunto? Tais questionamentos não passavam pela minha cabeça, até quase o final do trabalho de campo, quando conheci um grupo formado por dez mães que estavam realizando trabalho voluntário. Elas se encarregaram da limpeza na escola, devido à greve das/dos servidores da educação⁷ que diminuiu a quantidade de funcionários. Todas essas mães tinham algum pertencimento religioso: eram católicas, adventistas e assembleianas.

Uma delas mostrou curiosidade em relação à minha presença na escola. Ao explicar o meu tema de pesquisa de forma superficial, essas mães passaram a discorrer sobre as suas percepções acerca do debate do gênero na escola. Uma delas afirmou ser da igreja Assembleia de Deus e falou sobre o trabalho realizado pelo seu pastor para alertar os pais e combater a “ideologia de gênero, que vai destruir a família e incentivar o preconceito contra os heterossexuais”. A maioria apoiava a sua afirmação, mas duas mães pertencentes à mesma igreja discordavam. A fala de uma delas chamou a minha atenção:

Nunca vi hétero sofrer preconceito, tem que discutir sim esse assunto, pra acabar com a violência. Jesus era de paz e queria o mundo em paz. Esse negócio de seguir a bíblia ao pé da letra não dá. Se um gay quiser fazer família e adotar uma criança, tem que reconhecer como família sim, afinal eu sou mãe solteira, a bíblia diz que família é pai e mãe e filhos, então eu e meu filho não somos uma família? Nada a ver. (Diário de Campo, 26.08.15).

Essa situação atípica no campo me fez refletir sobre a minha atuação enquanto pesquisadora, e a necessidade de estar atenta aos dissensos. Talvez na escola houvesse estudantes com outros posicionamentos frente à questão, mas presa apenas aos argumentos da controvérsia não consegui captá-los.

Atualizando as guerras sexuais

De forma geral, todas as controvérsias em torno da retirada do tema gênero no PME de Maceió, e os conflitos por ela ocasionados tanto no âmbito público como na rotina escolar, podem ser compreendidos através do que Rubin (2012) descreve como “pânico moral”. Através desse termo ela designa atitudes difusas que são canalizadas em ação política, gerando transformação social. O conflito aberto sobre determinados assuntos faz com que os mesmos se

⁷ Durante o período em que realizei a pesquisa ocorreu a greve das/os servidores da rede estadual de educação. A greve dificultou o acompanhamento das aulas, fazendo com que a minha observação em sala fosse menor, já que as/os estudantes tiveram suas aulas remanejadas.

tornem uma espécie de bode expiatório, e passem a representar uma ameaça à sociedade. Nas palavras da autora:

A criminalização de comportamentos inócuos como a homossexualidade, prostituição, (...) é racionalizado ao representá-los como ameaças a saúde e segurança, mulheres e crianças, segurança nacional, a família, ou a civilização em si mesma. (RUBIN, 2012, p. 36)

Para as/os que acreditavam na “ideologia de gênero”, tendo como base um discurso religioso “cristão”, o debate das questões relativas a gênero e sexualidade em sala de aula provocaria o fim da “família”, pois visava o “incentivo à homossexualidade”. O “pânico moral” só torna visíveis as estruturas discursivas excludentes preexistentes. Nesse sistema existem vítimas fáceis que carecem de poder para defender a si mesmas, além de um aparato preexistente para controlar seus movimentos e cercear suas liberdades (RUBIN, 2012):

Devido à sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas (...). Durante um pânico moral tais medos se ligam a uma infeliz população ou atividade sexual. A mídia se torna inflamada com indignação, o público se comporta como uma massa fanática, a polícia é ativada, e o estado põe em ação novas leis e regulações. Quando o furor passa, alguns grupos eróticos inocentes foram dizimados, e o estado estendeu seu poder em novas áreas do comportamento erótico. (p.35)

Com a retirada do tema gênero do PME, a já vulnerável população LGBT fica mais vulnerável ainda. Não só ela, mas também estudantes heterossexuais, que não se enquadrem dentro dos moldes heteronormativos. Tendo como exemplo, as jogadoras do time de futebol da escola, Juliana e Marcela que por romperem com as normas engessadas de gênero, eram constantemente discriminadas. Além disso, a retirada do tema, deixa vulnerável as/os professoras/es que queiram trabalhar o assunto. Em uma conversa, Sônia, diretora da escola, mencionou a importância de documentos normativos para justificar a abordagem do gênero e da sexualidade em sala, tema que algumas famílias consideram inapropriado para as/os filhas/os. Esse argumento também era utilizado pelo professor de sociologia para justificar a abordagem do assunto. É importante destacar que mesmo o PME sendo um documento central para as diretrizes de ensino, ele por si só não é o bastante; é necessário também refletir sobre os limites da abordagem desse conteúdo em sala. No caso da escola, mesmo o professor de sociologia abordando o assunto de forma contínua, isso pouco contribuiu para que a maioria das/dos estudantes refletisse sobre suas perspectivas.

A respeito da presença do discurso religioso cristão na educação, é possível afirmar que a crença neste discurso dificulta a problematização de concepções e valores relacionados às

sexualidades e relações de gênero. Sobre isso, Castro (2016) problematiza as rupturas e permanências deste discurso entre estudantes, a partir das experiências e reflexões construídas em uma disciplina que promove discussões envolvendo relações de gênero, sexualidades e educação, vinculada ao curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública federal. Durante a disciplina, poucos discentes realizaram problematizações acerca de suas convicções religiosas; a grande maioria, diante de um posicionamento distinto destas convicções, acabou por fortalecer suas crenças.

Apesar das diferenças entre o ensino médio e a licenciatura em pedagogia, há certas semelhanças entre os grupos. É possível afirmar que o debate de forma contínua do tema gênero e sexualidade e seus enunciados considerados “nocivos” pelos estudantes e os professores de matemática e português na escola, possa em alguma medida ter contribuído para o fortalecimento das convicções religiosas do grupo, pois permitiu o estabelecimento de uma fronteira. Ainda sobre o discurso religioso cristão, Foucault (2008, p. 22), citado por Castro (2016, p. 384), demonstra como este discurso coloca-se nas práticas sociais como “discurso de verdade”, incidindo sobre os sujeitos. A verdade legitima o discurso em si mesmo e constitui o seu caráter impositivo e doutrinário, que se forma com a partilha por um conjunto de sujeitos de um mesmo discurso e o reconhecimento de suas verdades. A doutrina liga os sujeitos a certos tipos de enunciação e lhe proíbe outras.

O sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, dentro do sujeito, como seu próprio fundante e repúdio (BUTLER, 2013). Desta forma por mais que a doutrina cristã proíba enunciados exteriores, ela precisa deles para estabelecer a sua diferença e singularidade, o que ocorreu durante o debate público acerca da retirada do tema gênero do PME de Maceió, e as reverberações deste debate no cotidiano escolar.

Considerações Finais

Na literatura sobre homofobia e educação há uma centralidade no rompimento do silêncio como forma de promoção da diversidade sexual e de gênero na escola. O silêncio é interpretado como uma expressão da homofobia no espaço escolar. Tencioná-lo seria um passo importante para a promoção e valoração positiva da diversidade sexual e de gênero. Porém apenas tencionar o silêncio pode não ser o bastante, pois as dificuldades relacionadas à abordagem do tema ultrapassam muitas vezes as condições de intervenção das/dos professoras/es.

Neste sentido, observamos que a maioria das/os estudantes demonstravam desconforto e repúdio à abordagem proposta nas aulas sociologia. A discussão era um pouco melhor recebida, quando abordava a temática do gênero e o machismo, nesse caso, as estudantes eram as grandes entusiastas. Especialmente aquelas que rompiam com o modelo de feminilidade hegemônico. Porém no que se referem ao debate sobre diversidade sexual, os desconfortos eram compartilhados entre as/os estudantes, e também os docentes da escola. Além disso, os desdobramentos das novas guerras sexuais, “ideologia de gênero”, que fazem de minorias bodes expiatórios. Os relegando ao papel de ameaça à própria sociedade, são mais um dos obstáculos enfrentados para a valoração da diversidade sexual e de gênero na escola.

As (im)possibilidades relacionadas à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero na escola são inúmeras, entretanto, não podemos ignorar a potencialidade crítica que a própria discussão provoca. Esta dimensão é que pode trazer real contribuição política, pois permite o questionamento de preconceitos e discriminações cristalizados nas relações sociais, ao menos por parte de alguns dos sujeitos imbricados neste processo.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BRASIL, PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília, 2006.

BAPTISTONI, Majô. *O menino que ganhou uma boneca*. Maringá: Editora Mossani, 2002.

BECKER, Howard. Os Empresários Morais. In: BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [s.l.], v. 16, n. 58, p.59-76, mar. 2008.

BUTLER, Judith. *Desdiagnosticando o gênero*. By André Rios. *Physis* [online]. 2009, vol.19, n.1, pp. 95-126. ISSN 1809-4481.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CASTRO, Roney Polato de. Homossexualidades e discurso religioso cristão nas escritas de sujeitos docentes em formação. In: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (org.). *Discurso, Discursos e Contra-Discursos: Latino-Americanos sobre diversidade sexual e de gênero*. Florianópolis: Realize, 2016.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília: UnB, 2009.

LIONÇO, Tatiana. Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputa fundamentalista da política de educação. In: RODRIGUES, Alexandro et al (Org.). *A política no corpo : gêneros e sexualidade em disputa*. São Paulo: Edifes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REDE. *Ideologia de gênero na educação de nossos filhos?* 2015. Disponível em: <<http://www.rededefesadafamilia.com.br/ideologia-de-genero-na-educacao-de-nossosfilhos>> . Acesso em: 15 jan. 2016.

RUBIN, Gayle. "*Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade*". Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. Argumentos, mecanismos e técnicas de ação política de religiosos no Congresso Nacional. In: VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll, 2013.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO: interfaces em Sociologia, Biologia e Interdisciplinaridade

Neilton dos Reis¹
Isabela dos Reis Goularth²

Resumo

Nesta argumentação, apresentamos um ensaio teórico no campo temático da identidade, diversidade e relações de Gênero no espaço educacional, no qual destacamos as disciplinas escolares de Sociologia e de Biologia como espaços privilegiados para o fomento de discussões na área. Iniciamos com as implicações das discussões de Gênero no ambiente escolar e curricular para, então, explorar as duas disciplinas e suas questões particulares. Buscamos ainda lançar olhar à interdisciplinaridade como caminho possível a ser percorrido por professoras e professores que visam ampliar os debates para além de suas disciplinas isoladas. Com isso, propomos uma reflexão questionadora dos posicionamentos que a Sociologia e Biologia escolar – bem como toda a escola – têm assumido, de maneira a repensar currículo e práticas educativas que promovem a desigualdade e invisibilidade de gêneros.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino de Biologia. Estudos de Gênero. Interdisciplinaridade.

GENDER ISSUES IN HIGH SCHOOL: interfaces in Sociology, Biology and Interdisciplinarity

Abstract

In this argument, it is presented a theoretical essay about identities, diversity and gender relations in the school environment, in which, it is highlighted the scholar subjects Sociology and Biology as privileged places for development of discussions in the area. Furthermore, it is observed on interdisciplinarity a possible way to be traveled by teachers who have the intention of expand the discussions beyond their isolated disciplines. Thus, it proposes a questioning reflection of the position that school subjects Sociology and Biology, as well as the whole school, have assumed in order to reanalyze curriculum and educational practices that promote inequality and invisibility of gender.

Keywords: Sociology teaching. Biology teaching. Gender studies. Interdisciplinarity.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, neilton.dreis@gmail.com.

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, graduanda em Direito, isabelagoularth@gmail.com.

Introdução

Esse trabalho é fruto de inquietações e desdobramentos de dados obtidos nas pesquisas monográficas *Diversidade de gêneros e Ensino de Biologia: casos de prazeres e corporeidades não-binários* (DOS REIS, 2015a) e *A Sociologia no Ensino Médio: análise das diretrizes nacionais e construção do currículo mínimo no Rio de Janeiro* (GOULARTH, 2014), ambas realizadas em cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde foi possível identificar e discutir algumas questões relacionadas ao currículo das disciplinas escolares de Sociologia e de Biologia, bem como algumas implicações na efetuação desse currículo – em especial no que tange às temáticas de relações e identidades de Gênero e sexualidade. Tais dados foram resultados de levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com professoras, professores e estudantes de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, bem como de sociólogos desenvolvedores de currículo para o Ensino Médio.

Nesse texto, compreendemos “gênero” como sendo multiplicidade de discursos construídos socialmente (através de reforços e repressões) acerca do que seja *ser homem* e *ser mulher*. Esses discursos, entretanto, entendem e reforçam o gênero (através da Ciência, das religiões, da linguagem, das instituições legais, da medicina etc.) dentro de uma estrutura binária e heteronormativa, como indicam Rita Segato³ (1998, p. 8) e Judith Butler (2003, p. 8) – sendo uma pessoa ou do gênero feminino ou do gênero masculino. Aqui, buscamos expandir essa definição e compreender o gênero como um espectro e as pessoas podendo se identificar e se expressar dentro ou fora desse binário.

Quando essa compreensão chega às escolas, pelos diversos meios possíveis – estudantes, docentes, administração, currículo etc. – algumas relações de poder são travadas, numa disputa de discursos que irão permear a temática. Nessa perspectiva, assim como Michel Foucault entendemos que

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas de ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E tudo funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas que se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as

³ Assim como Rachel Pulcino *et al.* (2014, p. 128), optamos por referenciar autores e autoras com nome e sobrenome e não apenas com sobrenome, como é feito usualmente. Consideramos que referenciar apenas o sobrenome seja um reforço à ideia de um suposto sujeito neutro, constantemente subentendido como do gênero masculino. Nossa opção é uma forma de evidenciar as mulheres na pesquisa, principalmente no que se refere às lutas de reconhecimento e valorização da identidade feminina.

próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento do poder. (FOUCAULT, 1979, p. 16)

Dessa forma, buscamos elucidar as relações que se estabelecem nas práticas educativas e que irão ser determinantes para o trabalho das questões de identidade, diversidade e relações de gênero.

Objetivamos, nesse trabalho, pensar as questões de Gênero na escola dentro das disciplinas de Sociologia e de Biologia, bem como as (im)possibilidades da interdisciplinaridade como caminho para a discussão. Para tal, trazemos as discussões gerais dos Estudos de Gênero na escola (Seção 2), as específicas do Ensino de Sociologia e do Ensino de Biologia no tratamento do tema (Seção 3 e Seção 4, respectivamente) e, a partir delas, abordamos as implicações pedagógicas e conceituais da interdisciplinaridade (Seção 5), concluindo na última seção com alguns apontamentos derradeiros ao tema abarcando os assuntos que nos propomos à discussão.

Escola e as (im)possibilidades para o Gênero

A escola é um espaço de (re)produção das estruturas sociais, onde existem barreiras que impedem a expressão das diferenças, ou seja, deve-se agir de maneira “normal” para pertencer ao contexto escolar. Segundo Guacira Louro (1997, p.23) a escola está para além de produzir e transmitir conhecimentos, ela leva os sujeitos a incorporar modos de pensar e agir por meio das suas normas e regras fortemente embasadas nos conceitos de “normalidade” socialmente estabelecidos. A autora ainda afirma que a escola silencia as questões de gênero, quando estas fogem à dicotomia feminino e masculino.

Porém, embora delicado e de difícil abordagem dentro de um sistema de ensino tradicional e conservador, o tema faz-se necessário nas salas de aula uma vez que cotidianamente é possível se deparar com indivíduos nas suas mais variadas identidades que se tornam “invisibilizados” por currículos, professoras, professores e disciplinas que ocultam a diversidade, perpetuando a ideia conservadora de gênero vinculada apenas a aspectos biológicos.

A questão de gênero é reconhecida como uma temática política e socialmente necessária de ser trabalhada na educação escolar. E quando se trata de gênero, é uma questão que perpassa por todos. Além de estar dentro de uma discussão e legitimação científica, enquanto área de estudo, o estudo de gênero na Educação Básica ainda é alvo de tabu, restringindo-se muitas vezes às abordagens no Ensino de Biologia, no qual o enfoque são as desigualdades biológicas entre homens e mulheres, abordadas superficialmente e voltadas para a reprodução humana.

Ao partir da concepção de gênero de Joan Scott (1995, p.86): “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, é possível afirmar que tais diferenças são produzidas cultural e socialmente e, portanto, o estudo de gênero é um objeto direto da Sociologia. Porém, ao voltar o olhar para os documentos oficiais que pautam as diretrizes curriculares desta disciplina na Educação Básica, os Parâmetros curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as questões de gênero e sexualidade são apresentadas como temas transversais de forma a permear todas as disciplinas da Educação Básica. A diversidade de orientações sexuais é tida como uma temática importante de ser trabalhada de forma a romper com tabus, ao lado de outros temas como gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e uso de camisinha.

Todas essas movimentações curriculares indicam duas relações de poder que se estabelecem acerca da temática: primeira é em torno do próprio currículo da Educação básica, um local de disputa de temáticas e correntes ideológicas que tentam selecioná-las ou controlá-las; a segunda é específica às questões de gênero: no último ano, com a votação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, podemos ver a articulação política de grupos ligados a instituições cristãs para aprovar ou não os tópicos que continham a discussão de gênero e sexualidade destes planos, por exemplo, o que ocorreu no Rio de Janeiro com o pronunciamento do arcebispo local Orani João Tempesta, que trata a *ideologia de gênero* como uma ameaça à escolarização (CNBB, 2015).

Tais grupos conservadores religiosos, em especial vertentes católicas e evangélicas como indica Sandra Duarte de Souza (2014, p. 190), acusam a educação de exercer uma Ideologia de Gênero – termo desconhecido pelas pesquisadoras do campo. O debate tem alcançado as mídias televisivas e impressas, de maneira a reforçar no imaginário coletivo que grupos feministas e de movimentos LGBTTT⁴ não tem outro objetivo que a destruição da família – defendida por estes grupos religiosos como composta, através de uma ordem natural e divina, por um homem, uma mulher e filhas(os)⁵. Dessa forma, observamos que qualquer projeto ideológico pensado para uma sociedade e suas instituições – como o pensado por esses grupos religiosos e que tramitam também na esfera legislativa (DUARTE, 2014, p. 194) – perpassa por mudanças e/ou disputas na Educação Básica.

⁴ Elegemos a sigla LGBTTT para indicar grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Entendo que existam muitas combinações desses termos no esforço de representar as diferenças sexuais e de gênero. No entanto, acredito que nenhuma combinação dá conta da diversidade de identidades que habitam esses grupos.

⁵ Isso segundo o Estatuto da Família, um Projeto de Lei (6583/13) do deputado Anderson Ferreira (PR-PE) aprovado pela Comissão Especial do Estatuto da Família no dia 24 de setembro de 2015.

Assim como Guacira Louro (2000, p. 13), não tencionamos para a escola toda a responsabilidade e potencialidade na discussão de identidades de gênero – nem de única instituição a influenciar a construção dessas identidades. Outros fatores do que encaramos como currículo cultural tem gerado forte influência na socialização e, assim, na constituição de como o indivíduo enxerga-se no meio social. A mídia, por exemplo, é um dos setores culturais mais marcantes do milênio e diversos estudos sobre identidades, como os de Kelly Scoralick (2009), Ricardo Ferreira *et al* (2001), Ilídio Pereira (2008); Jandira Queiroz (2005) apontam-na como grande influenciadora, responsável pela formação de (pre)conceitos. Sobre a representação de identidades sexuais marginalizadas, por exemplo, Jandira Queiroz (2005, p. 51) afirma que a mídia brasileira

É uma importante fonte de informação sobre o mundo para muitas pessoas. Imagens equivocadas ou pouco realistas das minorias sexuais têm um efeito nocivo, já que promovem uma ilusão de que estas pessoas não experienciam alegrias, problemas cotidianos ou emoções humanas. Muitas vezes os jovens brasileiros (e adultos também) se espelham em personagens de novelas e a partir disso orientam suas ações. Neste sentido, podemos dizer que as telenovelas são uma ferramenta importante na afirmação de identidades heterossexuais.

Nesse sentido, podemos identificar fatores culturais que permearam a constituição das identidades, mas é difícil – e mesmo incoerente – negar a importância das vivências e práticas escolares na formação de ideais, saberes, expectativas e histórias dos indivíduos. A obrigatoriedade em passar pela Educação Básica e os mecanismos legais para que essa se cumpra indicam uma expectativa social depositada na instituição – e, logo, em suas regras, valores e percepções.

Guacira Louro (2000, p. 14) indica que as incorporações motivadas pela escola são valorizadas pela sociedade. Alguns exemplos são: a prática do silêncio em espaços educativos, o modo como se sentar e o como ocupar determinado espaço. O que a autora chama de *corpo escolarizado* é o corpo treinado para expressar características, gestos e indicações para o qual foi adestrado em determinados ambientes. Esse treinamento será testado fora dos muros da escola, caracterizando os ambientes sociais que cobram tais características como locais de reforço (ou repressão) das incorporações. Assim, as posturas corporais aprendidas e assumidas na escola poderão ser potencializadas ou rejeitadas pela ação do currículo cultural aliado às outras instituições, como a família e a religião.

Ensino de Sociologia: subjetividades de Gênero

Dentre seus importantes papéis dentro da escola, a Sociologia tem a função, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e transversal, a partir de um viés científico e laico⁶, romper com padrões geradores de intolerância e disseminar o conhecimento necessário para que se possa compreender as diferentes formas de relação social. Na Educação Básica ela cumpre, também, o papel de formar sujeitos conscientes e sensíveis às questões sociais cotidianas. Portanto, embora não explícito nos currículos, as questões de gênero devem ser abordadas nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, questionando o regime heteronormativo e problematizando as construções histórico-culturais da diferença de gêneros, cumprindo a sua função de contribuir para que o aluno construa uma postura crítica e reflexiva perante o mundo moderno, compreendendo melhor as relações sociais, percebendo-se como elemento ativo socialmente, possa repensar suas posturas e viabilizar mudanças estruturais na sociedade. Abordar as diversas formas de relacionar-se fora de padrões preestabelecidos é possibilitar a disseminação de uma cultura de paz, agindo de forma preventiva à “pré-conceitos”, muitas vezes oriundos do senso comum.

Devido à história de intermitência da disciplina de Sociologia na grade de ensino das escolas brasileiras, diferindo das demais disciplinas, a Sociologia não possui ainda a unanimidade sobre os conteúdos que devem estar presentes no currículo da disciplina.

O que aparentemente se apresenta como desvantagem, por ainda permitir questionamento por parte de alunos e professores à ausência de um corpus consensual definido e consagrado, pondo ainda mais fragilizada a legitimidade da disciplina, pode também ser encarada como vantagem. A não existência de conteúdos consagrados deixa a Sociologia à vontade, no sentido de que favorece ao professor uma liberdade não permitida aos docentes de outras disciplinas, indo de encontro às concepções pedagógicas construtivistas. Desta forma, embora os PCN e os OCN tragam as questões de gênero numa abordagem transversal, a Sociologia ainda pode contar com uma certa flexibilidade de adequação do currículo.

⁶ Laicidade é um princípio instituído na vigente Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), previsto nos artigos referentes aos Direitos Fundamentais no qual se compreende a Laicidade do Estado não como uma convicção, mas como a garantia da liberdade de todos, distinguindo o espaço público do privado. Desta forma no domínio público, onde se compreende também as instituições de ensino também se exerce a cidadania, nenhum cidadão ou grupo de cidadãos deve impor as suas convicções, e aqui destaca-se as religiosas, sobre o outro. Destarte, o Estado garante no domínio privado que cada pessoa possa exercer suas liberdades individuais, ao mesmo tempo em que deve garantir que nenhuma liberdade, inclusive as relativas ao gênero, seja suprimida por outra. Ao afirmar que o ensino de Sociologia deve ser laico, afirmamos que é preciso ultrapassar a censura às categorias de gênero ou orientação sexual, não apenas nas salas de aula, mas também nos planos locais de Educação, fundamentadas em discursos conservadores baseados em doutrinas religiosas.

Vale aqui ressaltar, que o currículo, em perspectiva crítica (MACEDO, 2006, p. 104), é um espaço de relação de poder, de trajetórias e de escolhas que implicam diretamente na formação do educando, influenciado diretamente por ideologias dominantes. Ele é a forma concreta do que a escola entende sobre o desenvolvimento dos seus alunos e o que se propõe a realizar com eles e para eles. Portanto, o Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula. Há, portanto, a possibilidade de a comunidade escolar pensar sobre questões inerentes a sua realidade e considerar questões não postas explicitamente nas Orientações Nacionais, tais como as questões de gênero.

A partir da necessidade de a Sociologia trabalhar as questões de gênero na Educação Básica e dos desafios que essa necessidade apresenta, é possível aqui apontar algumas propostas de trabalho da questão de gênero no Ensino de Sociologia, partindo de pesquisas bibliográficas e vivências enquanto docente.

Primeiro, é preciso considerar as limitações da escola e dos educadores para as abordagens de gênero nas aulas de Sociologia. Ao considerar que estamos tratando a questão de gênero numa perspectiva transversal e interdisciplinar e fruto de uma adequação curricular, é preciso evidenciar a importância da formação do professor que se propuser a trabalhar a temática, a fim de que suas abordagens sejam livres de moralismos e feitas de forma séria e responsável, contribuindo para a desconstrução de preconceitos pautados no senso comum.

Assim como os professores carregam consigo seus valores morais socialmente construídos e adquiridos, os alunos também trazem suas percepções de mundo. Esses valores, internalizados desde a infância, através da família, de religiões e de ideologias, não são fáceis de serem desconstruídos. Quando a escola posiciona-se como detentora do saber e reprodutora das estruturas sociais, romper com o preconceito de gênero, com a visão sexista de mundo e propor uma educação libertadora, torna-se um desafio ainda maior.

É preciso considerar, portanto, que os estudantes não são passíveis ao currículo, mas o constroem, o modificam e o fundamentam constantemente. Adotar um método dialógico, onde o professor se permite conhecer a realidade dos educandos, respeita a heterogeneidade do corpo de alunos e rompe com a pura transmissão do conhecimento, é uma possibilidade de construção de novos conhecimentos e desnaturalização de aspectos socialmente construídos, avançando no trabalho de despertar a consciência crítica, da forma como os estudantes leem o mundo.

Sob esta ótica, considera-se também que o professor deve estabelecer o diálogo dos conteúdos escolares com a realidade do aluno, apresentando os diferentes pontos de vistas e teóricos, a partir do conhecimento prévio dos alunos, no que se refere às questões de gênero e sexualidade. O professor cumpre aqui o papel de mediador dos conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento sociológico.

Deve haver também o diálogo com os demais conteúdos clássicos das Ciências Sociais, numa abordagem política e antropológica como Instituições Sociais, os debates de raça e cultura e os movimentos sociais. Neste último ponto, o professor pode estabelecer uma relação com a história do movimento feminista e suas contribuições na ampliação do debate de gênero e, sobretudo, na desconstrução das desigualdades de gênero e da heteronormatividade.

A Antropologia pode contribuir neste sentido, conforme destaca a autora Polyanna Oliveira (2011, p.12), apresentando aos alunos novas formas de relação social, levando os mesmos a conhecerem novas sociedades, pautadas em outras normas, valores e costumes, como o caso das sociedades matriarcais.

As Orientações Curriculares trazem a pesquisa como elemento que deve perpassar os pressupostos metodológicos, por ser este um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem, sendo um instrumento útil para o desenvolvimento da compreensão e explicação dos fenômenos sociais. Deste modo a utilização dessa metodologia favorece a compreensão das diferentes formas de relação social e do mundo em que vivem, possibilitando fazer a relação da realidade com as teorias sociológicas, podendo ser esse um método utilizado pelo docente a fim de enriquecer suas aulas alcançar seus objetivos.

A partir de pesquisas realizadas por Stephanie Burille (2015, p. 216), os estudantes consideram as aulas de Sociologia num caráter “mais liberal”, ou seja, é um espaço de interatividade e descontração, onde os alunos têm mais liberdade. Contudo, ainda segundo a autora, tornar as aulas atrativas é sempre um desafio, pois a escola compete com as redes sociais e os recursos tecnológicos facilmente manipulados por alunos. Considerar esse caráter “liberal” da Sociologia facilita a participação dos alunos ao mesmo tempo que essa didática “livre” pode trazer “dificuldades para desenvolver a aula”, pois ao sair da prática tradicional os alunos se distraem com atividades que não são inerentes a aula.

Outra possibilidade metodológica, diante da “didática livre” da Sociologia, é a utilização de recursos paradidáticos, tais como reportagens, vídeos, músicas e filmes. A proposta de uma aula participativa, a partir de debates, se torna mais atrativa e fundamentada se partir de filmes e

músicas que fazem parte do universo dos alunos. Porém, o docente deve ter cuidado, como já foi dito, em relacionar os conteúdos trabalhados a partir dos recursos paradidáticos às teorias sociológicas, de modo que os alunos considerem a cientificidade e seriedade da disciplina de Sociologia. Considerando as questões de gênero, se o professor se atém somente ao debate partindo das opiniões dos alunos e de como os filmes, reportagens e músicas expõem as suas visões de gênero, o professor corre o risco de não ampliar o debate para além do que traz o senso comum.

Ainda sobre os recursos paradidáticos e o caráter de pesquisa como elemento inerente a Sociologia, a observação de debates na política e na mídia podem contribuir e enriquecer as aulas e favorecer um debate acerca do desenvolvimento histórico-cultural nas questões de gênero. Fazer um comparativo entre as novelas de antes e depois dos anos 2000 pode ajudar os alunos a terem uma visão de como a sociedade e a mídia tem observado tais questões. Uma análise dos discursos políticos dentro da Câmara dos Deputados, voltando-se para as propostas dos projetos de Lei que vêm surgindo nos últimos anos pode ajudar os estudantes a perceber o campo de disputa e as relações de poder pertinentes as questões de gênero. Dessa forma os estudantes podem aprofundar seus conhecimentos e posicionarem-se criticamente diante da realidade.

Ensino de Biologia: materialidades de Gênero

Pensar o Ensino de Biologia como espaço que (re)produz discursos acerca de Gênero e Sexualidade é trazer à tona o projeto que a Ciência Moderna implementou para os indivíduos e a sociedade como um todo. Autoras e autores como John Gagnon (2006), Anne Fausto-Sterling (2006) e Guacira Louro (2000) já discutiram sobre a contribuição da ciência – em específico as Ciências Naturais e a Biologia – para a delimitação de conceitos e ideais em sexualidade, sexo biológico e identidade de gênero. Todos esses temas – e, além, as percepções sobre as normalidades dos corpos e caracterização de prazeres – quando são abordados pelo Ensino de Biologia, tendem a ser encarados de maneira naturalizada em categorias específicas, legitimando o que seria normal ou anormal, saudável ou patológico, aceitável ou inaceitável. De acordo com Anne Fausto-Sterling,

Los científicos (a través de su vida diaria, experimentos y prácticas médicas) crean verdades sobre la sexualidad; cómo nuestros cuerpos incorporan y confirman estas verdades; y cómo estas verdades, esculpidas por el medio social en el que los biólogos ejercen su profesión, remodelan a su vez nuestro entorno cultural. (FAUSTO-STERLING, 2006, p. 20)

Para tal autora, a Ciência está intimamente ligada com a formulação e execução de políticas sociais que vão regular e reger as instituições, como a escola. As disputas pela execução de novas políticas sociais, raciais e sexuais, deixam evidente que verdades sobre os corpos e prazeres são (re)criadas no meio científico e, a cada mudança de perspectiva, poderão potencializar ou remodelar pontos de vistas da sociedade. É observável, ainda que não há neutralidade no fomento dessas políticas, visto que toda materialidade está inserida em códigos e noções de gênero, por exemplo. Assim, o Ensino de Biologia assume um papel decisivo no reforço às noções clássicas de identidades sexuais e de gênero ou a transgressão das mesmas.

Denise Araújo (2014, p. 02) aponta que a ciência foi determinante, também, para a constituição e fixação de um ideal de ser humano e de corpo, aquele que melhor representaria, não só a espécie, mas todo o ser social: o “homem branco, heterossexual, escolarizado e capitalista”. Tudo que se estereotipa à margem desse *ser ideal* ocupa uma posição de subalternidade, são alteridade, os *outros*. Toda essa construção foi realizada concomitante ao desenvolvimento de outras instituições e poderes na sociedade e serviram de suporte uns aos outros, em um sentido de retroalimentação de sentidos e saberes.

Essas formas de controle cotidiano dos corpos humanos podem limitar suas ações, proibir certas formas de amar, sistematizar horários, definir lugares de estar, possibilidades de trabalhar, enfim, essas formas de controle vão subsidiar o direito de algumas pessoas legislar sobre a vida de outras pessoas, inclusive seus sonhos e projetos. Especificamente tomando os estudos de gênero e de sexualidade, significa dizer que, autenticar, essencializar e naturalizar é o mesmo que criar e reproduzir o sistema de gênero segundo o pensamento das categorias dominantes. (ARAÚJO, 2014, p. 04)

De acordo com Cassiane Diniz (2014), Adriano Senkevics e Juliano Polidoro (2012) e Guacira Louro (2000), o Ensino de Biologia tem assumido historicamente a responsabilidade de ministrar os conteúdos ligados ao que se convencionou denominar por educação sexual. Essa situação se complica quando percebemos uma educação sexual biologizada, que explora as sexualidades e identidades de maneira limitada a modelos anatômicos e reprodutivos.

Focalizar o ensino sobre sexualidade no sexo-reprodução possibilita conjugar ciência e moralização dos corpos sexuados e púberes das crianças. Informar sobre os malefícios da gravidez sobre os corpos femininos, enfatizando a violência que essa situação causará, é uma maneira de coibir a temida iniciação sexual precoce. (DINIZ, 2014, p. 159)

Conceitos, delimitações, discussões e relações de poder presentes em uma aula de Biologia poderão ter efeitos variados: desde o silenciamento de estudantes que irão divergir de um suposto estado natural de sexo e gênero até o diálogo verdadeiro numa tentativa de inclusão das

diversidades à dinâmica escolar, de maneira a repensar algumas verdades estabelecidas nas ciências.

Para Alexandre Bortolini *et al.* (2014) algumas carências permeiam o Ensino de Biologia e a relação com as identidades de Gênero, uma das principais é a falta de problematização do que é o *natural*. O próprio corpo é apresentado nas disciplinas escolares de Ciências e Biologia de forma fragmentada em sistemas e órgãos, isolado de qualquer cultura ou ação social, de forma a ser constituído apenas por materialidades. É “um corpo universal, representado de forma estereotipada, muito diferente dos corpos de meninas e meninos para os quais deve se tornar objeto de estudo” (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 71).

Não é difícil de imaginar que, ao transportar todos esses questionamentos para a realidade escolar de professoras e professores de Ciências e Biologia, algumas complicações irão surgir. A aplicação prática de conceitos socioantropológicos na dinâmica das aulas de Ciências e Biologia ainda é complexa – como, por exemplo, despatologizar os arranjos genéticos diferentes de XX ou XY, ou mesmo entender a categoria sexo biológico como algo que faz parte de um discurso e não um dado natural. Entretanto, a utilização de conceitos antropológicos não nega a materialidade estudada na Biologia, vem, pelo contrário, para complementá-la, inserindo-a na dinâmica social dentro da qual foi construída. As generalidades dos corpos, genéticas, fisiologias e indivíduos serão – e deverão ser – reconhecidas e estudadas, mas as particularidades não serão tratadas enquanto patologias.

Vemos a importância na elaboração de aulas que poderiam ser mais representativas, intencionalmente escapando dos exemplos restritos ao que é considerado limpo e normal. Lançando olhar às divergências do que é tido como moralmente correto ou biologicamente saudável.

Outro ponto essencial para se repensar no Ensino de Biologia é a possibilidade de dimensionar o corpo para além de seu aspecto biológico, reconhecendo o Ensino de Biologia como espaço privilegiado de construção de significados. É neste campo do currículo que me parece estar as principais possibilidades de gancho para debater gênero e sexualidade, como apontou Felipe Bastos (2015, p. 139). Em outras palavras, ressaltar quais as implicações culturais e sociais que condicionam o Ensino de Biologia, bem como são elaborados os signos e significados que o circundam, e assim encontrar as brechas.

Como aponta Helena Altmann (2003, p. 283) “ela [a sexualidade] é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de

políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes”. O exemplo mais forte desses discursos é a reiteração do tratamento de gravidezes na adolescência como *precoces e/ou indesejadas*, o que nos leva aos questionamentos: Indesejada por quem? Precoce pra quem? E também a invisibilidade de sexualidades divergentes da heteronormatividade e dos gêneros divergentes do binário. Assim, percebemos a necessidade de se repensar as práticas e o currículo do Ensino de Biologia, principalmente no que concerne aos conteúdos de diversidade de gêneros e sexualidades. As diversidades de gênero têm sido silenciados durante toda a Educação Básica e, ainda que professoras e professores tenham interesse por esse conhecimento e pela valorização da diversidade, ainda me parece incipiente o trabalho realizado por tais profissionais – como apontam Felipe Bastos *et al* (2015, p. 68).

Interdisciplinaridade, um caminho possível

Ao considerar que as questões de Identidades de gênero e de sexualidade perpassam por diversas dimensões da vida do indivíduo e da sociedade, é sabido que, utilizando apenas conhecimentos da biologia, não se pode cercar o assunto em uma “ordem natural” – da mesma forma que, utilizando apenas os saberes específicos, a Sociologia escolar não contemplará a vastidão da temática. Nenhuma disciplina tem a capacidade de reivindicar para si a pretensão de totalizar os estudos sobre esse objeto tão complexo. E, para além, a ciência não deve, em caso algum, servir de embasamento para preconceitos, sendo função também de cientistas – sejam biológicos, sejam sociais – o combate à desinformação e à má utilização do discurso acadêmico.

Nesse sentido, uma saída possível no ambiente escolar que tem sido encarado, cada vez mais por professoras e professores e constado nos Planos de Educação e Projetos Políticos Pedagógicos, é a interdisciplinaridade. Encarada, aqui, como uma metodologia capaz de auxiliar na discussão da temática de gênero. Entretanto, é necessária a compreensão do que entendemos por interdisciplinaridade, uma vez que o termo assume, em geral, diferenças conotações e formas de trabalho. Jairo Carlos (2007, p. 40-41) propõe

A divisão da interdisciplinaridade no Brasil em duas fases distintas. A primeira caracterizada por uma visão mais idealista, na medida em que, a interdisciplinaridade é concebida como uma negação/oposição à compartimentalização do conhecimento em disciplinas ou, ainda, como uma ação conjunta de professores numa parceria que permitia o intercâmbio de conhecimentos e informações. E a segunda fase caracterizada por uma perspectiva mais histórica, quando se admite que a interdisciplinaridade não se opõe, mas ocorre com e através das disciplinas.

A partir dessa divisão proposta por Jairo Carlos, assumimos nesse texto uma corrente interdisciplinar da segunda fase de propostas e estudos sobre a temática. Compreendemos que as duas disciplinas escolares aqui exploradas – Sociologia e Biologia – possuem características e potencialidades diferentes, decorrentes de enfoques, debates e historicidade igualmente diferentes. Entretanto, compreendemos também que as duas podem ser portas viáveis para discussões mais amplas e diversas, dando espaço uma a outra para que discursos antes isolados, restritos e reducionistas se expandam.

Trabalhar a interdisciplinaridade em torno das questões de gênero e de sexualidade, assim, implica na apropriação do que se convencionou denominar de biológico por parte do biólogo ou sociológico por parte do sociólogo e repensá-las – bem a como essa divisão. De forma efetiva, é apontado que

a interdisciplinaridade também pode ser exercida individualmente, ou seja, que apenas um professor, por exemplo, possa misturar sua disciplina de forma interdisciplinar e, principalmente, que a aceitação e o exercício da interdisciplinaridade não implica na negação e/ou anulação da disciplinaridade. (CARLOS, 2007, p. 42)

Assim, dentre as várias possibilidades de exercer a interdisciplinaridade, Jairo Carlos aponta para uma em específico: aquela que, inerente de estrutura ou determinadas condições específicas, se realiza pela forma como os conteúdos são encarados e trabalhados. Diante dessa realidade existe potencialidade dos/das próprios/próprias estudantes implementarem uma perspectiva interdisciplinar em uma determinada aula, ou acerca de um determinado conteúdo – fazendo com que o trabalho que seria individual realizado pelo/pela docente, torna-se coletivo e amplo.

É esperado que, visto as diferenças e peculiaridades de cada área de conhecimento, serão igualmente diferentes e peculiares os desafios que cada uma enfrentará para a implementação de uma perspectiva interdisciplinar. Como aponta Inês Petrucci (2007, p. 54), ser professor ou professora de uma disciplina específica (como a Biologia ou Sociologia, por exemplo) implica em encarar uma aula, a escola e mesmo o mundo a partir de uma visão pedagógica que se relaciona com sua área de conhecimento. Em outras palavras, a percepção disciplinar de cada docente será atravessada pela sua formação inicial, pelo conjunto de discursos que sua área de saber específico tem fortalecido. Ainda que, e é importante ressaltar, a formação inicial de um/uma docente não seja o único momento de construção de sua identidade enquanto profissional, é difícil negar uma similaridade nas maneiras de pensar e se posicionar enquanto profissional da Educação de pessoas

que foram pares na escola, que possuem as mesmas bibliografias e que se constituíram na mesma área de conhecimento.

Ser professor(a) de uma determinada disciplina escolar é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva – é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. Parto da hipótese de que o(a) professor(a) de uma determinada disciplina traz consigo diferenciações sociais produtoras de identidades, que são oriundas de sua própria área acadêmica específica. (PETRUCCI, 2007, p. 58)

Inês Petrucci nos abre espaço para a investigação dos desafios que permeiam especificamente as áreas de Ensino de Biologia e de Ensino de Sociologia quando se trata das possibilidades de abordagens interdisciplinares.

De modo geral, a interdisciplinaridade que os professores de ciências mencionam praticar, ou acham que estão fazendo, [...] apresenta-se circunscrita à área de Ciências da Natureza, Matemática e Biologia. [...] Essa concepção está relacionada ao que a relatora das Diretrizes chama de interdisciplinaridade singela, cuja finalidade não é levar os alunos à compreensão do fenômeno na sua inter-relação com outras áreas do conhecimento, mas possibilitar que eles constatem que um mesmo conteúdo pode ser visto e abordado a partir de vários enfoques.” (TRINDADE, 2004, p. 91)

A dinâmica social, objeto primordial da disciplina, redefine a própria Sociologia, que tem se mostrado dinâmica e reflexiva, incorporando saberes e contribuições de todas as formas de conhecimento, mas procurando tratá-los cientificamente, incorporando de forma interdisciplinar diversas tradições, teorias e metodologias. (LIMA et al, 2013, p. 433)

Nos dois trechos é perceptível certa abertura das duas disciplinas – ao menos em termos de propostas curriculares – a um diálogo interdisciplinar. Entretanto, não nos parece evidente que as interdisciplinaridades ocorram de forma a integrar os dois conhecimentos, biológico e sociológico, em torno de uma mesma temática mesmo com as potencialidades de um diálogo produtivo. Acreditamos que, entre outras temáticas, as questões de gênero e de sexualidade possuem forte potencial para esse trabalho integrado. Uma vez que tais questões, como supracitado, não podem ser encerradas em apenas uma disciplina e que, historicamente, coube aos sociólogos e biólogos essa discussão (DOS REIS e PINHO, 2015b, p. 02), nos parece lógica e justificável essa perspectiva.

Pensar em Gênero numa abordagem interdisciplinar entre Biologia e Sociologia implica, especificamente para esse campo, problematizar as verdades que cada área promulga sobre o assunto. Não pode ser o caminho os extremos – da supervalorização ou da negação – das materialidades das identidades e relações; nem o mesmo extremo que se constitui das subjetividades das mesmas.

Integrar conceitos biológicos e sociológicos é prezar por um diálogo. Não um que trace uma linha rígida entre o que é materialidade e o que é subjetividade. Mas, ao contrário, um que amplie a concepção de como se produziu o saber do que é materialidade e que questione o papel das generalidades materiais no meio social. Nesse sentido, a produção do conhecimento deve, também, ser (re)pensada. Como sinalizam José Lima *et al* (2010, p. 182)

Concordamos que uma reformulação da lógica de produção de conhecimento na universidade pode oportunizar igual reformulação no modo como se constrói conhecimento no âmbito da Educação Básica e, nesse sentido, ajudar aos professores de Sociologia, de Filosofia, de Geografia, de História, ou de qualquer outro campo do saber, a desenvolverem práticas pedagógicas coerentes com a multidimensionalidade dos fenômenos naturais e humanos.

Considerações finais

A Sociologia na Educação Básica exerce um importante papel na ruptura de uma educação sexista e na promoção da igualdade de gênero. Embora se reconheça que a escola tem sido um espaço de reprodução das estruturas sociais marcadas pelos preconceitos de gênero, nela está também a possibilidade da ressignificação das relações sociais e a transformação de um sistema conservador e tradicional em uma educação transformadora e libertadora. O Ensino de Sociologia, ainda em disputa em muitos espaços educacionais, goza da flexibilidade e da possibilidade de inclusão em seus debates e precisa estar na voz dos professores e professoras, dos alunos e alunas que estão nas disputas pelo espaço da disciplina, o desejo e a necessidade da apropriação das discussões de gênero nos currículos de Sociologia.

Assim como a Sociologia, é papel também da Biologia romper com os paradigmas heteronormativos, reproduzidos pela ciência durante muito tempo nos bancos escolares. Faz-se necessário dar voz aos alunos e alunas que, durante as aulas, silenciam-se por não se identificarem com os padrões estabelecidos na escola, fruto da reprodução das estruturas sociais, ampliando o olhar para além dos aspectos biológicos. Exige-se, portanto, também esforços por parte dos educadores das ciências biológicas de repensar suas práticas bem como o currículo, uma vez que este último é sempre espaço de disputas culturais, ideológicas e sobretudo, políticas.

A interdisciplinaridade, ainda que de difícil implementação nas escolas, tem se mostrado uma importante aliada nas discussões de Gênero, principalmente no contorno às deficiências na formação docente e às limitações dos currículos. Isso porque, além de possibilitar uma visão mais ampla de determinado assunto, demonstra de forma prática o rompimento dos limites que as disciplinas escolares impõem. “É necessário salientar aqui que aceitar o trabalho interdisciplinar

envolve muito mais do que a assimilação e acomodação de uma nova concepção. De fato, aceitar e praticar a interdisciplinaridade é um movimento revolucionário.” (CARLOS, 2007, p. 70).

Em outras palavras, a segregação de áreas de saberes é momentaneamente rompida numa aula interdisciplinar, o que auxilia no rompimento de uma visão segmentada do corpo, do prazer, da sexualidade e do gênero – de forma que esses quatro passam a ser entendidos como um complexo, uma matriz interdependente de significados, assim como os saberes.

Referências Bibliográficas

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200014&nrm=iso>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.

ARAÚJO, Denise. Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola. *Revista Periódicus*. Salvador, v. 1, n. 2, p. 19-27, 2014.

BASTOS, Felipe. “A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”: Diversidade sexual e ensino de ciências. Dissertação. 180p. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 2015.

BASTOS, Felipe; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Diversidade Sexual na escola: três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes. IN: ANDRADE, Marcelo (org.). *Diferenças silenciadas – Pesquisas em Educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2015.

BORTOLINI, Alexandre; COLBERT, Melissa; BICALHO, Pedro; MOSTAFA, Maria; POLATO, Roney; PINHEIRO, Thiago. *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. 1 ed. 144p. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília. v 3. 2006

BURILLE, Stephanie. Gênero e Sexualidades nas aulas de Sociologia: um olhar sobre a percepção discente. *Revista Vernáculo*. Curitiba. n.36, 2º semestre. 2015

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 236p. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

CARLOS, Jairo. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade*. Dissertação. 172p. Universidade de Brasília. Mestrado profissional em Ensino de Ciências. 2007.

CNBB. *Nova ameaça da Ideologia de Gênero*. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/outros/dom-orani-joao-tempesta/16657-nova-ameaca-da-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 29 de junho de 2015.

DINIZ, Cassiane. *Quem inventou o sexo? Experiências cotidianas de crianças e professoras acerca de gênero e sexualidade*. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília.

DOS REIS, Neilton; PINHO, Raquel. Educação sexual e políticas públicas em diversidade: Desinstrumentalizando o ensino de biologia. *VII Encontro Regional de Ensino de Biologia*. RJ/ES. 2015b.

DOS REIS, Neilton. *Diversidade de gêneros e Ensino de Biologia: casos de prazeres e corporeidade não-binários*. Monografia. 105p. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015a.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina. 526p. 2006.

FERREIRA, Ricardo; CAMARGO, Amilton. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente. *EccoS Revista Científica*. São Paulo. vol. 3, núm. 1, junho, 2001, pp. 75-92

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (Organização e tradução de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

GAGNON, John. *Uma interpretação do desejo*. 455p. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006. ISBN 8576170914.

GOULARTH, Isabela dos Reis. *A Sociologia no Ensino Médio: análise das diretrizes nacionais e construção do currículo mínimo no Rio de Janeiro*. Monografia. 64p. Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2014.

LIMA, Jacob; CORTES, Soraya. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 416-435, set.-dez. 2013

LIMA, José; COSTA, Joicy; PERNAMBUCO, Marta. Ensino médio e interdisciplinaridade: reflexões sobre o ensino de sociologia. *HOLOS*. Natal. Ano 28, Vol 2. p. 174-183. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: a escola e a produção do masculino. In: SILVA, Tomaz. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. 127p. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

OLIVEIRA, Polyanna. A importância do ensino sobre questões de gênero na educação. IN: *II Seminário de Estágio da Licenciatura em Ciências Sociais*. UEL, 2011.

PEREIRA, Ilídio. O discurso midiático e a produção de identidade social. IN: *III Seminário Internacional Organizações e sociedade*. PUCRS, 2008.

PETRUCCI, Inês. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. *Pro-Posições*. Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 51-65. 2007.

PULCINO, Rachel; PINHO, Raquel; ANDRADE, Marcelo. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. *Em Aberto*. Brasília., v. 27, n. 92, p. 127-146, 2014.

QUEIROZ, Jandira. *Rumo ao final do arco-íris: O que mudou no discurso sobre personagens homossexuais na grande mídia de entretenimento na última década e por que?* 66p. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília.

SCORALICK, Kelly. Mídia, cidadania, informação e direito à comunicação: a identidade dos deficientes nos telejornais. IN: *Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*. UFRJ. Rio de Janeiro. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol.20, nº2. 1995, p. 71-99.

SEGATO, Rita. *Os percursos do gênero na antropologia e para além dela*. Série Antropologia. 22p. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.

SENKEVICS, Adriano; POLIDORO, Juliano. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. *Revista da Biologia*. São Paulo. v. 9, n. 1, p. 16-21, 2012.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!” - A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. *Estudos de Religião*, v. 28, n. 2, p. 188-204, jul.-dez. 2014

TRINDADE, Inêz. *Interdisciplinaridade e Contextualização no “Novo Ensino Médio”*: conhecendo obstáculos e desafios no discurso dos professores de Ciências. Dissertação. 139p. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências e Matemáticas.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



AS VIOLÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNEROS: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar

Samira de Moraes Maia Vigano¹

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin²

Resumo

Este artigo situa uma reflexão teórica no contexto da realização de uma pesquisa, de doutorado em educação, cujo objetivo provém da necessidade de problematizar aspectos naturalizados no espaço escolar cujas recorrências constituem processos de evasão entre alunas/os lésbicas, travestis, transexuais e gays a partir das violências (físicas e simbólicas). Apoiar-se em teóricas/os que se debruçam nos estudos de gênero e sexualidade, educação e violências, *habitus*, silenciamentos, estranhamentos, e as transgressões as normas de gênero. Divide-se a escrita em quatro etapas: Fala inicial, que introduz o tema; na sequência apresenta-se: A educação e as violências naturalizadas, em que se situa uma análise das violências sexuais e de gênero, na sequência, situa-se a fala dos/as estudantes, respaldando-se em depoimentos retirados de várias pesquisas da UNESCO, do Grupo Dignidade, e da *Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros*; e, encerra-se apontando que as ocorrências de estigmatização e de discriminação, vividas por pessoas que não estão dentro do padrão aceito e imposto, levam-nas a terem uma desvalorização de suas identidades, e por consequência inibem a sua socialização, passando a ter um universo social bastante restrito. Conclui-se que, o espaço considerado privilegiado para o exercício da cidadania e da garantia do direito humano à educação, que é a escola, se mostra contraditoriamente como palco para a produção e reiteração das desigualdades. Por fim, sugere-se que haja uma ampliação nos debates dentro dos espaços escolares, visando formar cidadãs e cidadãos, que conheçam e respeitem as diversidades e uma escola acolhedora que tenha como princípios a empatia e a alteridade.

Palavras-chave: Educação. Violências. Sexuais. Gênero. Cidadania.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC). Membro do grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA. Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES. E-mail: samiramvigo@gmail.com.

² Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia e Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA. E-mail: herminialaffin@gmail.com.

SEXUAL AND GENDER VIOLENCES: exclusion processes experienced in school place

Abstract

This article presents a theoretical reflection in the context of conducting a doctoral research in education, whose objective stems from the need to problematize aspects naturalized in the school space whose recurrences constitute evasion processes among lesbians, transvestites, transsexuals and gays from of violence (physical and symbolic). It is based on theoretical/ those who study gender and sexuality, education and violence, *habitus*, silencing, estrangement, and transgressions of gender norms. The writing is divided into four stages: Initial speech, which introduces the theme; In the sequence: Education and naturalized violence, in which an analysis of sexual and gender violence is located, following the speech of the students, supported by statements from various researches of UNESCO, of the *Grupo Dignidade*, and of the *Brazilian Association of Gays, Lesbians and Transgenders*; And it ends by pointing out that the occurrences of stigmatization and discrimination experienced by people who are not within the accepted and imposed standard lead them to devalue their identities and, consequently, inhibit their socialization, A very restricted social universe. It is concluded that the space considered privileged for the exercise of citizenship and the guarantee of the human right to education, which is the school, is contradictory as a stage for the production and reiteration of inequalities. Finally, it is suggested that there should be an expansion in the debates within the school spaces, aiming to train citizens and citizens, who know and respect the diversities and a welcoming school that has as its principles empathy and otherness.

Keywords: Education. Violence. Sexual. Genre. Citizenship.

Fala inicial

Este texto apresenta dados teóricos realizados para a pesquisa de doutorado em educação³. Na tese se aprofunda a questão de que a escola se constitui em modelos heteronormativos que produzem diferentes formas de exclusão, evasão ou violências influenciando as identidades dos sujeitos jovens e adultos que se autodeclaram lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis - LGBT. Para tanto, mesmo que ainda de forma provisória, objetiva-se compreender as influências na construção das identidades de sujeitos jovens e adultos que hoje se autodeclaram LGBT, retratando os processos de evasão e exclusão ocasionados nos espaços escolares.

³ Pesquisa em andamento do doutorado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, iniciado em março de 2015, na linha de pesquisa de Ensino e Formação de Educadores – EFE, orientação da professora Pós-doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

O estudo assume o cunho qualitativo, tendo o amparo diálogos retirados de várias pesquisas da UNESCO, e do *Grupo Dignidade*, respaldados por relatos trazidos em parceria com a *Associação Brasileira ABGLT*⁴. A parceria com essa associação tem o propósito de ampliar o público a ser pesquisado, procurando identificar as diversas violências e exclusões vivenciadas pelos/as alunos e alunas que não se enquadram no padrão masculino ou feminino culturalmente aceito e socialmente exigido e estereotipado.

Sobre as perspectivas teóricas que nortearam a pesquisa, ressalta-se que, os estudos de Guacira Lopes Louro (1995 e 2000), tornam-se uma base de dados necessária para o debate das relações de gênero e sexualidade na escola, e contribuem para justificar a temática sobre a qual versa este artigo. Rogério Diniz Junqueira (2009 e 2012) é outro autor que dá um suporte para as análises, quando retrata aspectos da sexualidade humana, as normas impostas socialmente e os padrões ao qual o corpo é obrigado a estereotipar-se nesse contexto. Já em Pierre Bourdieu (1998, 2007 e 2014), busca-se perceber situações que são muito vivenciadas pelos sujeitos jovens com gêneros divergentes⁵, mediante o conceito de violência simbólica, *habitus* e as masculinidades. Letícia Lanz (2014 e 2015) nos apresenta os conceitos de travestis, transgêneros, transexuais, gênero, identidade de gênero, cisgênero (cis = mesmo gênero de nascimento), e orientação sexual; a escolha por essa autora para conceituar esses termos foi feita porque Lanz é uma pessoa que se autoidentifica como transgênera e, além de enfrentar diretamente as padronizações sociais, Lanz, traz em seu livro um capítulo em que fala sobre a escola e a sua vivência leva à compreensão de situações cotidianas. Por último, em Richard Miskolci (2010) busca-se a contextualização dos aspectos relacionados aos estranhamentos e os silenciamentos incorporados no cotidiano escolar⁶.

⁴ A Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros foi fundada em 1995, e é uma Organização não Governamental, que tem como missão: promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, na qual nenhuma pessoa seja submetida a quaisquer formas de discriminação, coerção e violência, em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero. Para saber mais sobre a ABGLT consulte o site: <http://www.abglt.org.br/>.

⁵ Entendo por identidade de gênero divergente indivíduos que não se enquadram, ou se reconhecem no padrão heteronormativo cisgênero (cis = mesmo gênero de nascimento), como pessoas travestis, transexuais ou transgêneras – TTT (LANZ, 2015).

⁶ Para além dos/as teóricos e teóricas já mencionados/as, há outros textos que podem contribuir para esse debate, tais como: O dossiê “Gêneros e Sexualidades”, da Revista *Ártemis* (UFPB), v. 22, n. 1 (2016); o dossiê “Gênero e Educação”, da Revista de Estudos Feministas da Universidade Federal de Santa Catarina (REF/UFSC), v. 9, n. 2 (2001); o livro “Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola” de Beatriz Accioly, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016); o livro “Avaliação escolar, gênero e raça” de Marília Carvalho (2009); o livro base do curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) “Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação *online*: curso Gênero e Diversidade na Escola” de Fabíola Rohden, Leila Araújo e Andreia Barreto (Orgs.) (2008); a tese de Alan Augusto Moraes Ribeiro (2016) intitulada “Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia”, contida no banco de teses da Universidade de São Paulo (USP); e ressalta-se também, a importância de dialogar com Luma Nogueira de Andrade (2012) que foi a

Com o título *As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar*, a ideia deste artigo é proveniente da necessidade de problematizar aspectos naturalizados no espaço escolar e que fazem com que muitos/as alunos e alunas desistam de estudar pelas violências vividas na escola. A referência de violências, não é apenas física, mas também simbólica e essa, em geral, afeta muito mais os estudantes, pois cotidianamente eles e elas são atingidos e atingidas, por ações que não são traduzidas como violências, tais como: impor brincadeiras, cores de roupas, separação de espaços para meninos e meninas, entre outros. Tais violências, geralmente, não são compreendidas como algo que afete os sujeitos, pois já estão traduzidas em um imaginário naturalizado que pressupõe padrões para cada sexo. “Esse processo de distinção terá alguma força normativa e, de fato, alguma violência, pois ele pode construir apenas através do apagamento; ele pode limitar uma coisa apenas através da imposição de um certo critério, de um princípio de seletividade” (LOURO, 2000, p. 120). Entende-se, também, que, “a violência pode ser encarada como tendo precedência sobre qualquer respeito pela inviolabilidade da vida privada” (LOURO, 2000, p. 56).

Ressalta-se que, dentre todas as violências sofridas pelas pessoas de gêneros divergentes àqueles “naturalizados” ainda hoje pela sociedade, as que mais as afetam são as decorrentes da família e da escola (LANZ, 2014).

A violência simbólica é muito sutil, não deixa marcas aparentes como a violência real, mas costuma ferir com intensidade semelhante ou até maior do que a agressão física. As marcas da violência simbólica se instalam na alma e funcionam como terroristas residentes, que atemorizam a vida das pessoas desviantes a partir de dentro delas mesmas. (LANZ, 2014, p. 257)

Por fim, para complementar o artigo, serão trazidas algumas falas de alunos e alunas que passaram por processos de violências escolares, buscando assim, fazer uma breve demonstração da necessidade dos estudos de gêneros fazerem parte das instituições de ensino e das formações de professores e professoras.

A educação e as violências naturalizadas

A heteronormatividade está na base da ordem social e orienta práticas cotidianas construídas a partir da dominação de gênero, e que, mesmo que a escola seja um lugar que busque

primeira travesti brasileira doutora, e buscou em sua tese debater sobre os assujeitamentos e as resistências das travestis no espaço escolar. Entretanto, como se trata de uma pesquisa em andamento, tais bibliografias ainda não foram incorporadas, todavia, cabe aqui apresentá-las como importantes referenciais de análises para os estudos de gênero, violências e sexualidades na educação.

práticas democráticas e cidadãs, ela não se formulou historicamente indiferente da sociedade. “A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 08).

A escola incorporou os padrões sexistas culturalmente produzidos, seguiu estereótipos, e invisibilizou identidades; o que fez com que essa instituição fosse erguida por meio de práticas excludentes. “A prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes” (MISKOLCI, 2005, p. 14)

Tais práticas e padrões exigidos socialmente, não excluíram e não invisibilizaram somente os sujeitos LGBT, mas todos/as àqueles/as que não se enquadrassem no perfil identificado como adequado e aceito, como, por exemplo, os deficientes e os negros. Resultando em diversas formas excludentes e violentas, que agiram negativamente na formação de alguns sujeitos. Sobre essa invisibilidade traduzida e naturalizada no cotidiano escolar, Richard Miskolci ressalta que:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. (MISKOLCI, 2010, p.81).

Em consonância com Miskolci (2010), o espaço escolar deveria ser o primeiro espaço a buscar a visibilidade aos que são considerados “estranhos” na escola já que, essa instituição é um espaço privilegiado pela diversidade. A produção dos silenciamentos baseado nas construções histórico-sociais naturaliza e violenta os corpos que causam estranhamento. Sendo assim, “ignorar a existência do interesse por pessoas do mesmo sexo é uma das formas que a escola utiliza para construir identidades de gênero tradicionais, mas vale sublinhar que essa ignorância pode ser intencional (MISKOLCI, 2010, p.100).

Segundo Guacira Lopes Louro (1995) a escola, por meio das relações pedagógicas, conduz a simbolizações culturais, que reforçam nas crianças normas, conteúdos, valores e significados que lhes fazem compreender as diferenciações de gênero de forma padronizada. “As formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores e formadoras” (LOURO, 1995, p. 106).

Compreende-se em um primeiro momento, que todo espaço escolar deve ser receptivo a qualquer pessoa, independentemente de raça, sexo, gênero ou religião, entretanto são poucas as

instituições que aceitam por completo essas diferenças e, acabam por transformar as diferenças em desigualdades. Esse fato evidencia de que a escola pouco sabe sobre as pessoas homossexuais ou transgêneras⁷, pois embora haja a presença de preconceitos da comunidade escolar, há também o desconhecimento. Em geral, confundem as pessoas das diversas identidades como pessoas homossexuais ou as colocam em um mesmo grupo de “não normais”.

Isso ocorre pelo fato que historicamente a escola foi concebida para acolher apenas alguns, mas não todos e se incumbiu de separar os sujeitos e delimitar quem pode e quem não pode frequentar aquele espaço (LOURO, 1995). “Ela dividiu também, internamente os que estavam lá, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 1995, p. 57). Ou seja, a escola que existe no Brasil, foi feita nos moldes europeu, em que a base era heterossexual e o corpo aceito é aquele que está uniformizado e em harmonia com esse espaço heteronormativo.

Nos seus currículos formais, e muitas vezes engessados, a escola pouco se adaptou às demandas dos sujeitos das diversidades e escola definiu um

[...] conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização - ainda que não declarada - da função social de controle que a escolarização exerce. (GIROUX, 1986, p. 71)

Com a onda do Movimento Escola sem Partido⁸ tão acirrada no Brasil nos últimos anos, essa caminhada a favor da equidade tornou-se ainda mais dificultosa. Historicamente amparada em uma cultura cristã, que não compreende e tampouco aceita as diversidades de gênero, muitos/as professores e professoras tentam catequizar seus alunos e suas alunas, e mostrar-lhes que “é pecado” não seguir os padrões que “Deus” fez de homem e de mulher; levando a escola a um espaço em que:

[...] rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2012, p. 66)

⁷ Refiro-me a pessoas transgêneras englobando as demais identidades de gênero, pois em consonância com Lanz (2015), a palavra transgênera ou transgênero, pode ser um termo guarda-chuva para as diversas identidades de gênero divergentes.

⁸ Segundo a Escola Sem Partido, os/as professores/as formariam um exército de militantes em favor da “doutrinação marxista, esquerdista” (GADOTTI, 2016).

Sendo assim, a escola se configura vislumbrando um biotipo de sujeito, ou seja, uma pessoa idealizada, que está dentro das normas socialmente impostas, em geral traduzidas em uma imagem eurocêntrica, branca e heterossexual, sendo influenciada pela igreja e por outras instituições sociais. Essa normas acabam reproduzindo um modo de pensar, falar, vestir e agir.

De acordo com Bourdieu (1998), o sistema educacional contribuiu sobremaneira para a existência das desigualdades, em geral, o sistema de ensino marginaliza aqueles pertencentes às classes populares e, reforça as desigualdades entre os sexos quando transmite as ações e os comportamentos mais adequados aos meninos e as meninas. Essas divisões constitutivas de ordem social reforçam a dominação e a exploração entre os gêneros [...] (BOURDIEU, 2007). Todavia, segundo Foucault (1979):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p.8)

De fato, como afirma Saffioti (2015), não há neutralidade em nenhuma ciência, absolutamente todas são fruto, de um momento histórico que contém diversas conjunturas, mas isso não é evidente para qualquer olhar, mas só para o olhar crítico.

No Brasil, a violência sexual e de gênero tem sido problematizada cada vez mais pelos movimentos sociais, o que fez com que as entidades governamentais começassem a pensar em políticas públicas para reduzir os números de violências ocorridas, sejam com as mulheres, ou com o público LGBT. As escolas, nesse contexto, buscaram adequar suas ações, mesmo que “a passos curtos”, alguns/mas docentes tendem a buscar cursos que lhes ajudem a compreender as questões de gênero e sexualidade⁹. Todavia, o Movimento Brasil Livre – MBL, enraizado pela Escola sem Partido¹⁰, desconfigurou o que realmente os estudos de gênero desejam alcançar e inculcaram o termo “ideologia de gênero”.

⁹ Sobre essa busca, pode-se indicar o Curso de aperfeiçoamento ou de especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE. O curso se refere a uma formação dos profissionais da educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. É promovido pela articulação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, pela British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

¹⁰ Entre os apoiadores está o Movimento Brasil Livre, um dos protagonistas dos protestos pelo impedimento da então Presidenta Dilma Rousseff, deputados do PSC, PMDB e PSDB, a bancada evangélica, professores/as universitários como Bráulio Porto de Matos, vice-presidente desse movimento e professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atores como Alexandre Frota, ambos levaram a proposta da Escola Sem Partido para o Ministro da Educação, Mendonça Filho, e foram muito bem recebidos e acolhidos (GADOTTI, 2016).

O termo “ideologia de gênero” não está presente, e não é de uso das teorias de gênero. Essa expressão foi criada ou inventada por um fundamentalismo religioso¹¹ que buscou cunhar uma compreensão equivocada do que é gênero, enfatizando que os estudos de gênero na escola podem fazer com que haja uma doutrinação de valores homossexuais na “mente” dos/as alunos e alunas (FURLANI, 2016).

Por fim, como forma de dar ênfase à problemática desse artigo, alguns depoimentos evidenciam de como as violências agem nesses sujeitos, pois se acredita que ao trazer à tona as falas dos alunos e das alunas vítimas das mais variadas violências sexuais e de gênero, está se apresentando o problema a partir do olhar de quem o sofre.

A fala dos e das estudantes

Desde muito cedo, culturalmente são alinhadas as pessoas conforme os estereótipos do que é um ser feminino e do que é um ser masculino, e essa sujeição cultural é naturalizada, seja por intermédio das mídias, da família ou da literatura, a fim de homogeneizar padrões e desqualificar todos/as que não se enquadram dentro deles.

A singularidade de cada sujeito, sua história, sua constituição identitária e seus atravessamentos são desconsiderados nesses processos homogeneizadores. Esse processo normativo corrobora com o que Louro (2000) chama de pedagogia cultural, ou seja, diferentes práticas que perpassam as relações sociais e constroem significados acerca do que é ser homem e do que é ser mulher, favorecendo assim, as desigualdades (LOURO, 2000).

Essa discussão acerca da normalidade e normatividade no âmbito educacional é necessária para que se fortaleçam esses conhecimentos e para que se construam subsídios teóricos que sejam politicamente engajados na desnaturalização dos padrões sexuais e de gênero.

Desse modo, torna-se primordial para a contextualização dessa temática trazer alguns recortes de depoimentos, buscando “quebrar” com esse padrão heteronormativo que exclui quem dele se difere. Dando início às experiências dos sujeitos, inicia-se com um relato de uma travesti, retirado do livro organizado por Rogério Diniz Junqueira *Diversidade sexual na educação*:

¹¹ O fundamentalismo religioso refere-se ao movimento religioso e conservador que iniciou nos Estados Unidos, no início do século XX, pelos seguidores do protestantismo, em que o objetivo central era de inserir as palavras bíblicas como fundamentais para guiar a vida de todos os seres humanos. Na atualidade, esse fundamentalismo veio à tona com o fortalecimento da bancada de deputados evangélicos no Congresso Nacional, que se uniram a outros deputados da esfera conservadora, a fim de inculcar “velhos” princípios conservadores que delimitam o lugar das mulheres, dos homens e dos homossexuais (FURLANI, 2016).

problematizações sobre a homofobia nas escolas. No relato a travesti desistiu da escola pela violência sofrida naquele espaço, ela conta que além de ter sofrido durante a infância com as violências dos colegas, na juventude, uma diretora a destratou, foi grosseira e arrogante com ela, e isso fez com que ela desistisse de todos os estudos (PERES, 2009).

Essa experiência de humilhação, proporcionada pela diretora, que agiu como se a instituição fosse um espaço privado dela, do qual poderiam fazer parte somente pessoas que ela própria definiria como “gente de bem” está fincada no mais puro preconceito (PERES, 2009), e esse foi o “ponto final” para a sua evasão. A saída da escola, e as dificuldades encontradas ao longo de seu percurso, fizeram com que a travesti fosse para a prostituição e para as drogas (PERES, 2009).

É importante lembrar que quando uma travesti¹² chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade. (PERES, 2009, p. 245)

Quando se analisa a situação das travestis no Brasil, verifica-se que não há dados nem sobre elas, tampouco há dados sobre as demais pessoas incluídas nos T (Transgêneros, Transexuais e Travestis). O que se vê, é que há sim, uma completa situação de abandono, seja por parte do poder público, ou de políticas públicas específicas para essa população, uma vez que essas pessoas são as mais vulneráveis à violação de direitos humanos elementares. Desse modo, há um esvaziamento de dados quantitativos sobre o índice de escolarização desses sujeitos. Essa carência de informações por parte dos órgãos oficiais de pesquisa (IPEA, INEP, IBGE, MEC, entre outros) os invisibiliza ainda mais e dificulta a criação de políticas públicas para ampliação de seus direitos.

Mais uma vez, é importante recorrer ao debate atual sobre a “ideologia de gênero” e seu fortalecimento nos debates da mídia, que faz com que a sociedade acabe por compreender que exista de fato uma doutrinação de gênero nas escolas, isso porque, há poucos estudos que se debrucem a debater os processos de violências de gênero e sexuais sofridas pelos/as alunos e alunas

¹² Retrato por meio dessa citação, que entendo por travesti todas as pessoas que se enquadrem em gêneros divergentes.

LGBT. Desse modo, o pensamento conservador vira uma importante e complexa vertente de expressão ideológica, política e cultural da sociedade burguesa em seu tempo e espaço sócio histórico e, essa é a maior característica do pensamento sexista, que tem em sua tendência predominante a racionalidade positivista (ESCORSIM NETTO, 2013). Desse modo, a proibição do debate sobre orientação sexual, gênero e sexualidade é basicamente a manutenção de certos limites sociais e morais que não devem, segundo o fundamentalismo religioso, ser transpostos.

As falas trazidas na sequência foram retiradas do Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, intitulado: *As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais* (ABGLT, 2016).

Nessas falas percebem-se várias humilhações, exclusões e violências que esses jovens receberam quando passaram por diversas instituições de ensino. Buscou-se, ao ler o Relatório, fazer um recorte em que se contemplasse várias regiões do Brasil, tentando evidenciar como é naturalizado o que é construção cultural em algumas posturas da população brasileira.

Certa vez ao sair da escola com a minha amiga (lésbica), dois garotos da nossa sala nos perseguiram até quase chegarmos à minha casa (moro a 5 km da escola). Enquanto coríamos com medo, os dois gritavam coisas como: aberrações, filhos do capeta, abominação e coisas do tipo. Depois do ocorrido fui para a escola por mais uma semana, e depois desisti de estudar aquele ano (2015), pois não me sentia seguro. (Depoimento de estudante de 16 anos, estado do Mato Grosso, fonte: ABGLT, 2016)

Os xingamentos em torno da sexualidade humana ocorrem comumente quando as pessoas não se sentem seguras em relação às demais que não seguem seus padrões ideológicos. As atitudes e os preconceitos, também passam pelo discurso, e os corpos são determinados e inscritos em campos discursivos orientados por poderes que são exercidos sobre ele (FOUCAULT, 2006).

Dentro dessa cultura que generaliza pessoas, o que se mostra diferente desse padrão, tende a ser considerado como um desvio, causando certa perturbação nos espaços sociais e gerando preconceitos e discriminações. Isso faz e fez com que muitos/as alunos e alunas não se sintam bem em estar e irem para a escola. Esses comportamentos que destoam da norma, não são esperados pela escola, no entanto, quando menos se espera, aparece uma pessoa que causa um certo mal-estar no grupo que parecia ser homogêneo (MISKOLCI, 2005). Essa “estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito à vida privada do estudante” (MISKOLCI, 2005, p. 13).

No depoimento a seguir verifica-se o distanciamento – sujeitos e escola, fazendo com que os alunos e as alunas acabem por criar “linhas de fuga” (FOUCAULT, 1979), para assim, não sofrerem tantas violências.

Não gosto mais de ir pra escola porque é lá que tenho minhas piores lembranças. Minhas aulas este ano já começaram e só fui 3 dias. Bom, durante esses únicos 3 dias que fui sofri *bullying*, assédio, xingamento e brincadeira de mau gosto. Tentei me ajuntar a um menino popular pra ver se conseguia sofrer menos. Bom, eu consegui, mas não adianta de nada porque ainda sim olham pra mim como se fosse um E.T., como se fosse um estranho. **Tento desmentir minha sexualidade porque se já sofro *bullying* sem assumir, imagina se assumisse.** Minha mãe tenta me fazer ir pra escola, mas não adianta. Penso em até suicídio, meu conceito sobre a vida é que ela não tem valor quando você é alvo de *bullying*, a infelicidade é sua vida e raramente você é feliz. (Depoimento de estudante lésbica, 14 anos, estado do Ceará, fonte: ABGLBT, 2016, grifo nosso)

Essa forma com que a escola age, restringe possibilidades e reforça visões do que é ser feminino, e do que é ser masculino, contribuindo para que se acredite que os gestos, características, formas de agir, são processos naturais, da essência de ser homem e de ser mulher. “A crença na naturalidade dos atributos socialmente criados permite que se constituam os gêneros de forma mais poderosa” (MISKOLCI, 2005, p. 15).

Outro ponto importante para trazer ao debate é em relação ao *bullying*. O *bullying* carrega pouca representatividade do que realmente ocorre na escola, em outras palavras, parece ser uma forma de mascarar o que acontece naquele espaço. A violência ao ser tratada como *bullying* dá uma conotação mais branda como se fosse uma “brincadeira de mau gosto”, quando, na verdade, é uma forma de violência que já levou muitos sujeitos até o suicídio. Essa depreciação das pessoas LGBT afeta a saúde mental desses sujeitos, pois a rejeição por parte dos/as colegas faz com que ele ou ela não se sinta pertencente ao grupo, se sinta excluído, suas possibilidades de ação e participação negadas, e por vezes, a tristeza fica tão profunda, que a única alternativa é dar fim a própria vida. “Fingir que alguém não exista nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silenciar é a tentativa de ignorar o diferente” (MISKOLCI, 2005, p. 18).

Vários são os dados sobre a violência homofóbica, em geral, são trazidos por percentuais levantados por institutos que pesquisam as instituições de ensino, todavia, tais dados trazem poucas informações das imposições, ameaças, cerceamentos, coações e constrangimento sofridos na escola, acabam se respaldando em violências físicas que ocorrem nos arredores da comunidade escolar.

Os próximos depoimentos demonstram que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por

declarada homofobia” (LOURO, 2000, p. 80). Desse modo, a homossexualidade, promove a perturbação dos heterossexuais, ela incomoda, inquieta e provoca a rejeição, porque subverte a ordem natural dos seres humanos (ERIBON, 2008).

Porque não adianta, essas pessoas: professores e funcionários são preconceituosos e praticam a violência psicológica e emocional contra a minha identidade de gênero. Não existe apoio, nem acolhimento, a escola é um ambiente hostil, um microcosmo da sociedade. (Depoimento de estudante trans, 18 anos, estado de São Paulo, fonte: ABGLBT, 2016)

Mesmo não tendo jeito de gay eu sou assumido e por isso as pessoas me zoam ou tentam me rebaixar (...). Já senti vontade de desistir de estudar, mas minha tia conversa comigo e por causa dela não desisti. Quando as pessoas me tratam mal sei que é porque sou gay, pois trato todos bem, não vejo outro motivo. (Depoimento de estudante gay, 21 anos, estado do Amazonas, fonte: ABGLBT, 2016)

O meu ensino médio foi horrível, graças aos meus colegas estudantes e aos funcionários da minha escola. Era difícil para mim acordar todos os dias e ir para aquele inferno. (Depoimento de uma estudante lésbica, 17 anos, estado do Rio Grande do Sul, fonte: ABGLBT, 2016)

Em um levantamento realizado em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, intitulada: *Perfil dos Professores Brasileiros*, em que foram entrevistados 5 mil professores e professoras, uma parcela que pode se considerar amostral, já que o número de docentes do país é de aproximadamente 2,3 milhões, todavia, é preciso analisar o dado, verificando que, dos 5 mil educadores pesquisados, cerca de 60% deles ou delas, disse ser inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais. Tal diagnóstico retrata que há muitos docentes preconceituosos e/ou homofóbicos, o que acaba por resultar em práticas pautadas em padrões heteronormatizadores e excludentes (UNESCO, 2004).

Outro dado que merece ser evidenciado é que no Brasil, a cidade de Vitória no Espírito Santo é apontada como a mais homofóbica do país. De acordo com uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania - UNESCO e do Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 2012). Tal pesquisa verificou que, muitos sujeitos estudantes jovens, professores e professoras da cidade de Vitória, têm dificuldades em trabalhar com alunos e alunas homossexuais. Em torno de 48% dos/as professores e professoras pesquisados declararam não saber abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula e, 44% dos estudantes do sexo masculino que participaram da enquete, relataram que não gostariam de ter colegas de sala de aula homossexuais.

Cerca de 73% dos/as alunos e alunas afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência verbal por causa da orientação sexual que seguem. Entre eles, 35% disseram não relataram o problema para que a família procurasse a escola ou a resposta do gestor não resolveu o problema,

que se repetiu. A agressão física por causa da orientação sexual foi relatada por 27% dos entrevistados (BRASIL, 2012). Quando o assunto é ser “trans” 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos sobre o tema dentro da escola. A identidade de gênero também foi motivo de violência apontado por 66% dos estudantes entrevistados, enquanto 56% dos estudantes LGBT foram assediados sexualmente dentro da escola (BRASIL, 2014). Isso remete à seguinte consideração:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 2014, p. 49)

“O *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre as estruturas objetivas e as práticas; um sistema de esquemas interiorizados, que permitem engendrar todos os pensamentos e percepções e as ações características de uma cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 349).

Partindo das análises e dos depoimentos, algumas questões merecem ser levantadas: Por que a escola tende a ser reprodutora de estereótipos de gênero? Por que ainda há poucos estudos que retratem as identidades dos sujeitos LGBT na escola? Será que o não reconhecimento das violências homofóbicas como motivadoras da evasão escolar mascara o problema? A invisibilidade das desigualdades de gênero pode não se traduzir em políticas públicas eficazes? O crescimento da violência homofóbica nos diversos espaços incorpora-se paulatinamente na escola? O pouco enfoque que é dado à temática LGBT, das sexualidades e de gênero na formação de educadores e educadoras faz com que não haja ações de combate à homofobia ou a outros preconceitos? Há uma intencionalidade da retirada das questões de gênero nos planos de educação?

Certamente, essa última questão remete aos aspectos referentes à “ideologia de gênero”, e o fortalecimento das ações da Escola sem Partido, já mencionados anteriormente.

Esses questionamentos devem levar à comunidade escolar a reflexão sobre como “a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Encerrando

Embora cada uma das identidades seja produzida por meio das relações com pessoas diferentes, os aspectos sociais e culturais propagados são binários e, já desde muito cedo condicionam cada sujeito conforme estereótipos de gênero. Esse binarismo de gênero naturalizou e naturaliza questões históricas e culturais, criando assim, os preconceitos e as violências.

A estigmatização e a discriminação vividas por pessoas que não estão dentro do padrão aceito e imposto, levam-nas a terem uma desvalorização de suas identidades e, por consequência inibem a sua socialização passando a ter um universo social bastante restrito. Nesse contexto, o espaço considerado privilegiado para o exercício da cidadania e da garantia do direito humano à educação, que é a escola, se mostra, contraditoriamente, como palco para a produção e reiteração das desigualdades.

De todo modo, considera-se que houve avanços na escola, espaço que pode ser compreendido e ressignificado como um local importante para o enfrentamento das situações de preconceito e discriminação, visando garantir o direito de todos, contribuindo para a não reprodução de lógicas de opressão e das desigualdades, todavia há de se perceber que, as invisibilidades ainda ocorrem.

De acordo com Moreira e Melo (2013), há ainda uma lacuna na relação da escola no que se trata às questões de gênero, o que evidencia a necessidade de trabalhar essa temática. O estudo feito por eles, constatou que há um reduzido “número de publicações científicas voltados especificamente para a abordagem de expressões homofóbicas no espaço escolar” e, constatou também que, “as práticas dos professores não têm sido efetivas quanto às possibilidades de discussão sobre esse tema” (MOREIRA E MELO, 2013, p. 04).

Isso demonstra que as diferenças entre os sujeitos muitas vezes são ignoradas através de um processo que padroniza as pessoas, deixando de perceber cada sujeito como único e singular, transformando as diferenças em estigmas (MOTTA, 2006). “Essas discriminações têm efeito limitador não apenas com relação às possibilidades de inclusão efetiva dos sujeitos no ambiente escolar, mas afetam também as possibilidades de aprendizado” (MOTTA, 2006, p. 53).

Neste sentido, as relações de gênero encontram-se imbricadas nas identidades sexuais e sociais dos sujeitos e a sexualidade é atravessada e mensurada por meio de classificações e de padronizações baseadas na hierarquização e na submissão dos gêneros, provocando as mais variadas violências. Desse modo, mesmo com tantos avanços e discussões sobre as diversidades e o acolhimento de alunos e alunas, a escola ainda está permeada por relações de poder que não apenas reproduzem as desigualdades de gênero, classe, raça ou etnia, mas também é na escola que

se produzem relações hierárquicas, as quais são evidenciadas na organização de um currículo monocultural que gera e provoca a invisibilidade dos sujeitos, particularmente os/as alunos e alunas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou travestis - LGBT que não se enquadram nos padrões e normas que a escola perpetua.

Constatou-se também, que, as violências de gênero, sejam ela física ou simbólica, são um agravante para a produção de sujeitos jovens e, de que não somente os gêneros divergentes são violentados no cotidiano escolar, mas que há também pressões semelhantes para com as mulheres.

Por fim, sugere-se que haja uma ampliação nos debates dentro dos espaços escolares, visando formar cidadãs e cidadãos, que conheçam e respeitem as diversidades. Uma escola acolhedora permeada de empatia e alteridade, que valorize a diversidade em todos os locais seja na escola, na família, entre amigos e amigas, e principalmente em seu dia a dia. Sendo assim, visualiza-se um processo educativo que valorize a convivência com a diversidade que está implicado com base no respeito, no reconhecimento e na valorização da/o outra/o, para aquele que no primeiro olhar se apresenta como diferente.

Referências

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner². Ed. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2014*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2014.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESCORSIM NETTO, Leila. *O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica*. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. 26.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FURLANI, Jimena. "*Ideologia de Gênero*"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Top afiliados Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016.

GADOTTI, Moacir. *A Escola cidadã frente à Escola sem Partido*. Disponível em: <http://paulofreire.org/noticias/500-a-escola-cidada-frente-a-escola-sem-partido>. Acessado em: 4 de novembro de 2016.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/ UNESCO Brasília, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Educação On-Line* (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Dissertação, mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgente, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MISKOLCI, Richard. Um Corpo Estranho na Sala de Aula. In: Abramowicz, Anete; Silvério, Valter Roberto (Org.). *Afirmando Diferenças: Montando o Quebra Cabeça da Diversidade da Escola*. Campinas: Papirus, 1ed., v. 1, p. 13-26, 2005.

MISKOLCI, Richard. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, Jeferson da Silva; MELO, Andreia Silene. Homofobia no espaço escolar: reflexões a partir de publicações científicas. In: *III Seminário Internacional Entrelaçando Sexualidade*. UNEB. Salvador, BA, maio, 2013.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI, Ari José; BRIT, Néli Suzana (Org.). *Gênero na educação: espaço para a diversidade*. Florianópolis: Genus, 2 ed., p. 48-63, 2006.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, v.32, p. 235-263, 2009.

UNESCO. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero patriarcado violência*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Recebido em: 07 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



**O CONJUNTO DAS EXCLUSÕES:
Intersecções entre vivência(s) trans* e ambiente escolar na cidade de
Natal/RN**

Tarcisio Dunga Pinheiro¹

Resumo

Neste artigo, discuto como pessoas trans percorrem um caminho de busca por reconhecimento no cotidiano escolar, alertando para as intempéries que demarcam esse processo. Para isso, utilizo, enquanto experiência empírica, as narrativas de uma jovem transexual em duas escolas cidade de Natal/RN, salientando como os marcadores 'gênero' e 'sexualidade' inferem nessa conjuntura. Tais marcadores possibilitarão entender como um complexo emaranhado de práticas e discursos do/no espaço educacional distanciam pessoas trans da categoria 'cidadania'. Metodologicamente, a pesquisa classifica-se como sendo qualitativa, com desdobramento etnográfico. A análise dos achados da pesquisa foi possibilitada a partir da análise de conteúdo (Caregnato e Mutti, 2006).

Palavras-chave: Gênero. Transexualidade. Escola. Natal/RN.

**THE SET OF EXCLUSIONS:
Intersections between trans* experience(s) and school environment in the
city of Natal / RN**

Abstract

In this article, I discuss how trans people go through a path of search for recognition in everyday school, alerting to the intemperies that demarcate this process. For that, I use, as empirical experience, the narratives of a young transsexual in two schools of Natal / RN, highlighting how the markers 'gender' and 'sexuality' infer in this conjuncture. Such markers will make it possible to understand how a complex tangle of practices and discourses in the educational space distances trans people from the category 'citizenship'. Methodologically, the research is classified as being qualitative, with ethnographic unfolding. The analysis of the research findings was made possible through content analysis (Caregnato and Mutti, 2006).

Keywords: Gender. Transsexuality. School. Natal, RN.

¹ Doutorando e mestre em Ciências Sociais – PPGCS/UFRN. E-mail: tarccisio@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, discuto como as pessoas trans² percorrem um caminho de busca por reconhecimento no cotidiano escolar, alertando para as intempéries que demarcam esse processo. Para isso, utilizo, enquanto experiência empírica, as narrativas de Jéssica³, uma jovem transexual da cidade de Natal/RN e saliento como os marcadores ‘gênero’ e ‘sexualidade’ inferem nessa conjuntura. Tais marcadores possibilitarão entender como um complexo emaranhado de práticas e discursos do/no espaço educacional distanciam pessoas trans da categoria ‘cidadania’.

Em “Na escola se aprende que a diferença faz diferença”, a socióloga Berenice Bento (2011) já alertava para necessidade de problematização dos hiatos provenientes da(s) maneira(s) de agir das instituições sociais com relação às pessoas que não atendem ao padrão heteronormativo das performances de gênero, sendo o foco analítico da autora a instituição ‘escola’.

Com um posicionamento teórico semelhante ao de Bento (2011), centrar-me-ei nos pressupostos conceituais de ‘cidadania’, ‘reconhecimento’ e ‘humanidade’ com o objetivo de demonstrar como tais noções relacionadas à tríade corpo-gênero-sexualidade proporcionam, na maioria das vezes, um ambiente notadamente insalubre para pessoas que escapam à doxa provenientes dessa tríade, tendo como foco analítico o dia-a-dia escolar.

Delimitando a pesquisa: especificidades e traços metodológicos

A pesquisa que originou este artigo ocorreu entre os anos de 2014 e 2016 na cidade de Natal/RN. Meu primeiro contato com Jéssica, uma jovem de dezoito anos, branca, espírita que se autoidentifica como transexual, aconteceu em meados de 2014 e foi intermediado por uma tia da interlocutora que participava das reuniões periódicas do Núcleo Interdisciplinar Tirésias⁴. Num desses encontros, ela compartilhou a informação que tinha uma sobrinha transexual que fazia acompanhamento⁵ na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A partir dessa informação, entrei em contato com Jéssica e passamos a nos encontrar semanalmente na universidade e partilhar informações diversas, desde dados burocráticos – agenda do movimento

² O termo “trans”, referindo-se às categorias de gênero, será utilizado neste ensaio para identificar prioritariamente travestis e transexuais. Embora as experiências trans compreendam uma gama de outras identidades de gênero – crosdressers, drag queens, drag kings, transgêneros –, as travestis e as transexuais compreendem o foco analítico principal das indagações aqui incutidas.

³ Por questões éticas, todos os nomes apresentados no decorrer do texto são alterados.

⁴ <http://www.nucleotiresias.ufrn.br/>. Acesso em 27 fevereiro 2017.

⁵ O acompanhamento que Jéssica fazia no departamento de psicologia da UFRN consistia em uma consulta semanal que ocorria às sextas-feiras.

trans da cidade, política de acesso ao serviço de saúde, mobilizações das organizações não governamentais -, até questões mais particulares – relação com a família, relações afetivas, aceitação no ambiente escolar.

Até certo ponto tive receio dessa proximidade atrapalhar metodologicamente o andamento da investigação, mas, após algumas leituras, percebi que esta aproximação trouxe elementos basilares que, se não houvesse a cumplicidade e abertura para múltiplas questões, provavelmente não traria os mesmos resultados. Eva Lakatos e Marina Marconi (2011) tecem algumas reflexões sobre essa relação. Segundo elas,

Na pesquisa qualitativa o objetivo é obter respostas sobre o tema ou problema a investigar. É importante o pesquisador propiciar um ambiente de confiança e também evitar elementos que prejudiquem a conversa (...) A entrevista deve ser um diálogo espontâneo, porém profundo, aberto, cuidadoso, descartando perguntar muito diretas. Deve-se também evitar incomodar o entrevistado com perguntar tendenciosas.

Nas entrevistas podem-se usar diversas ferramentas, a fim de conseguir informações importantes e valer-se de gravações, anotações, fotos, computadores, para registrar os dados (LAKATOS, E.; MARKONI, M., 2011, p.273).

Após um ano de contato e encontros semanais, foram realizadas as entrevistas com a colaboradora. Abordarei mais enfaticamente os trechos que se referem à maneira em que as duas escolas em que Jéssica realizou o ensino médio lidavam com questões que tangiam à sua identidade de gênero. Numa escola, ela cursou o primeiro e o segundo ano do ensino médio. Noutra, cursou o terceiro ano do ensino médio. Ambas as instituições localizam-se na cidade de Natal e, por diversas vezes, conforme demonstrado na pesquisa, abordavam de maneira antagônica a experiência de gênero vivida pela interlocutora.

Metodologicamente, a análise dos achados da pesquisa foi possibilitada a partir da análise qualitativa de conteúdo (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Saliento que a relação de subjetividade entre pesquisador e pesquisada, possibilitou perguntas mais direcionadas às vivências e experiências individuais, denotando a importância dos questionários que derivaram as entrevistas serem semiestruturados.

Cidadania, humanidade e reconhecimento: o não lugar das pessoas trans

A relação entre as vivências de pessoas trans e a categoria cidadania no Brasil sempre pareceram representar um paradoxo com antíteses estrategicamente localizadas. Antônio Vladimir Félix-Silva (2015), num estudo cartográfico realizado na cidade de Natal/RN, atenta para o

‘deslugar’ das pessoas trans, cuja arquitetura estrutural passa por uma sistemática transvaloração⁶ dos valores pré-determinados pelos códigos que dão inteligibilidade aos gêneros, ao passo que reestruturam novos valores a fim de produzirem subjetividade.

Berenice Bento, para aventar o debate em torno do nome social para pessoas trans no Brasil, recorre a quatro marcadores históricos do nosso país – i) leis que antecedem a promulgação da Lei Áurea; ii) o voto feminino e o debate sobre quais mulheres devem/podem votar; iii) a relação capital e trabalho; iv) a inclusão de lésbicas e gays na legislação) para fomentar o arcabouço conceitual denominado pela autora de cidadania precária. Para a teórica, há no Brasil um *modus operandi* que desvelam um processo de conta-gotas referente à conjuntura política que representa os direitos e conquistas à população considerada excluída (Bento, 2014).

Jaqueline Gomes de Jesus (2015) identifica a sistemática forma de desumanização em processos grupais e institucionais aos quais as experiências trans estão inseridas. Para isso, atenta para a maneira como a categoria ‘cidadania’ foi, ao longo do tempo, criando fronteiras estratégicas para deixar à margem os considerados ‘não cidadãos’ e diagnostica como a população composta por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais é uma das mais excluídas, sobretudo no que diz respeito a inclusão e produção de políticas públicas.

As contribuições de Félix-Silva (2015), Bento (2014) e Jesus (2015) servem para reiterar que a categoria ‘cidadania’ relacionada às vivências trans possui pouca (quase nenhuma) inteligibilidade se não for pensada de maneira relacional, visto que o pano de fundo que constitui essas experiências é perpassado por algumas categorias de sustentação. No âmbito dessas experiências, não seria possível recorrer a definições precisas e perenes de ‘cidadania’ sem que haja discussões que circundem outras propostas analítico-discursivas, tais como nome social, violência de gênero no cotidiano estudantil.

Acerca deste certame, Jéssica afirma:

Jéssica: Sabe quando você se sente a pessoa mais estranha do mundo? Era assim que eu me sentia na escola que fiz o primeiro e o segundo ano [do ensino médio]. Era uó. Tinha aquele monte de alunos e parecia que lá só existia eu. Porque todo mundo me olhava, me apontava, dava risada. Era como se não tivesse nenhum outro assunto, sabe? Eu me sentia um monstro. [...] Enquanto todo mundo se preocupava em fazer atividade, prova e apresentar seminário, eu me preocupava com minha cara e com meu corpo. Enquanto todo mundo estava preocupado em ser aluno, eu estava preocupada primeiramente em ser gente. E o pior é que nunca me sentia. (Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015)

⁶ Para uma maior apreensão do conceito de ‘transvaloração’ ver: Nietzsche, 2009. V.6, n. 1. p. 124-137, jan./abr. 2017.

A escola em voga situa-se num bairro central da cidade Natal. No período da pesquisa, a instituição funcionava nos turnos matutino e vespertino e era mantida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Eram ofertadas todas as séries do ensino fundamental e médio e a quase totalidade dos alunos – cerca de 1500 (mil e quinhentos) estudantes – eram de classe média baixa e pertencentes aos bairros situados nos arredores da escola. A estrutura física do colégio é uma das melhores entre as escolas públicas do município, mesmo a instituição sendo uma das mais antigas e tradicionais da cidade.

Continuei a entrevista indagando-a sobre o sentido de pertencimento ao ambiente e ao cotidiano escolar.

Pesquisador: Então você não se considerava como sendo ‘gente’ nessa escola?

Jéssica: Impossível, *bicha!* [Respira fundo] Sei lá o que eu achava que eu era. As vezes era como se eu fosse um animal, mas eu pensava que até os animais daquele povo tinham mais respeito do que eu. Você não imagina o quanto era difícil. Sair de casa para ir para escola era um sacrifício porque eu sabia que seria a mesma coisa de sempre: na entrada, o porteiro já me olhava torto; no caminho para a sala de aula, o povo da limpeza me olhava torto; na hora do intervalo, o povo da cantina me olhava torto. [...] Ninguém me olhava como uma pessoa diferente, me olhava como uma pessoa inferior. Para ser sincera, nem uma pessoa eu era para eles. (*Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015*)

Em alguns dos momentos em que Jéssica narrava o cenário do seu cotidiano escolar, era recorrente algumas paradas para respirar fundo ou para refletir. Dentre esses momentos, os mais comuns ocorriam quando a jovem afirmava que sua vida, por muitas vezes, não poderia ser classificada como tal. O marcador ‘gênero’, por mais que não fosse externado periodicamente enquanto eu à entrevistava, pairava como o ponto principal que caracterizava o hiato que separava a abjeção à sua presença em contraponto à presença dos colegas.

A filósofa estadunidense Judith Butler, destaca como alguns enquadramentos atuam na classificação ou não de uma vida como tal. Segundo a autora,

Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebidas como vidas, de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas e nem perdidas no sentido plenos dessas palavras (BUTLER, 2016, p. 13).

Por ter uma performance de gênero considerada com desviante, Jéssica foi obrigada a conviver com o peso de escapar aos enquadramentos sociais. Butler (2016) reitera que os enquadramentos são derivados das normas de conduta e, por consequência, atuam sobre as esferas culturais, geopolíticas, religiosas, sexuais. As respostas de Jéssica coadunam com as inferências teóricas de Butler, visto que o discurso da estudante fazia menções constantes às suas atribuições enquanto cidadã.

Jéssica: Quando eu estava na escola, muitas vezes eu parava, olhava para o pessoal da minha sala e percebia que todo mundo era diferente. Eu tinha colegas negros, ruivos, pobres, ricos, altos, baixos, homem, mulher, gente de cabelo liso, gente de cabelo crespo e, mesmo assim, era como se eu fosse a única diferente. [...] Teve um dia que era aula de geografia e professora estava falando sobre cidadania e eu tinha tudo que era preciso para ser uma cidadã: votei, estudei, vou trabalhar, mas ninguém percebe isso. [...] É como se o que nasceu embaixo das minhas pernas fosse uma cruz que eu levarei para o resto da minha vida. [...] Tinha dias que eu olhava no espelho e nem eu mesma me reconhecia. *(Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015)*

Acerca da noção de reconhecimento, Butler recorre às proposições filosóficas de Hegel em 'Fenomenologia do espírito'. Para o filósofo, reconhecimento é uma relação diádica, onde um indivíduo conhece a si próprio através de outro indivíduo, tomando, assim, consciência da própria existência (Hegel, 1992). Em outras palavras, para que haja inteligibilidade na vida de uma pessoa é necessário que esta pessoa reconheça no outro marcas que a classifiquem enquanto humana. Como, portanto, utilizando a experiência de Jéssica como exemplo, uma pessoa trans irá ser reconhecida se, por vezes, sua existência sequer é classificada como humana? Ao pontuar que "Tinha dias que eu me olhava no espelho e nem eu mesma me reconhecia", a estudante reitera a noção de não enquadramento aos ditames normativos da díade gênero/sexualidade. Diariamente, o repúdio e a abjeção à existência e permanência de Jéssica no espaço escolar reiteravam a ideia que as atividades, as provas, os seminários e, até mesmo, as trocas simbólicas corriqueiras entre alunos e alunas no intervalo das aulas eram realidades distantes da sua subversão à normatividade.

No que tange à ideia de trocas e interações relacionadas à percepção de reconhecimento Butler salienta:

Embora a teoria social do reconhecimento insista no papel das normas quando se trata de construir a inteligibilidade do sujeito, nós entramos em contato com elas principalmente por meio de trocas imediatas e vitais, nos modos pelos quais nos interpelam e no pedem para responder à pergunta sobre quem somos e qual deveria ser nossa relação com os outros. (BUTLER, 2015, p. 44)

Bento, seguindo a esteira analítica de Butler, tece alguns comentários que dizem respeito à maneira em que o gênero, enquanto marcador social da diferença, assume o poder de classificar ou não um indivíduo na categoria 'humanidade'. Logo, segundo a socióloga, algumas tecnologias que derivam o gênero são originárias de um sistema discursivo que antecede, inclusive, o nascimento de uma pessoa. Segundo ela,

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. A interpelação "é um/a menino/a" não apenas cria expectativas e gera suposições sobre o futuro daquele corpo que ganha visibilidade através dessa tecnologia, seus efeitos são protéticos: faz corpos. O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais.

As interpelações do/a médico/a fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz. A suposta descrição do sexo do feto funciona como um batismo que permite ao corpo adentrar na categoria “humanidade”. (BENTO, 2011, p. 550-551)

Os argumentos teóricos de Bento coadunam com as narrativas de Jéssica quando ambas pactuam da afirmativa que o gênero denota um marcador basilar para categorias como ‘humanidade’, ‘cidadania’ e ‘reconhecimento’. A ponderação “É como se o que nasceu embaixo das minhas pernas fosse uma cruz que eu levarei para o resto da minha vida”, de Jéssica, parece ser um complemento à sentença “A suposta descrição do sexo do feto funciona como um batismo que permite ao corpo adentrar na categoria “humanidade”, de Bento. Duas vozes que formam uma polifonia que atribui ao gênero a prerrogativa de sentenciar uma vida vivível os não àqueles e àquelas que obedecerem ou deixam de obedecer às doxas normativas nele inscritas.

Família e escola: intercâmbio(s) de exclusões

São recorrentes alguns argumentos do dia-a-dia que buscam postular assertivas que nos induzem a afirmar o que acontece no ambiente escolar é uma consequência direta do que ocorre no ambiente familiar. Mais do que isso, somos levados a concordar que um/uma bom/boa estudante é, por lógica, um/uma bom/boa filha. É preciso salientar, entretanto, que existem casos que borram este cenário tido como tácito. Afirmando isso sustentado pelas histórias compartilhadas por Jéssica, visto que, conforme aponta a jovem, nem o reconhecimento enquanto filha foi simples de alcançar. É comum, aliás, nos relatos de travestis e mulheres transexuais, a menção à fase de transição da infância para a juventude – período em que geralmente inicia o processo de mudanças corporais – como sendo uma das mais conturbadas de suas vidas e de suas famílias. Jéssica, por exemplo, ilustra essa afirmação ao fazer referência à reação de sua mãe.

Jéssica: Desde os 14 anos eu sabia que era uma mulher transexual, só que eu não tinha coragem de tomar hormônio por causa da sociedade, sabia do preconceito que tinha e da exclusão social, porque a maioria faz programa e tal e eu tinha muito medo de parar de estudar e esse monte de coisa. Aí, ano passado, eu comecei a tomar hormônio e não tinha falado para ninguém. Aí, eu sei que meu bico do peito começou a crescer [risos]. Aí o povo começou a perceber e eu dizia: “É o frio, é o frio.” [risos]. [...] Aí, eu resolvi falar para minha mãe. Disse: “Mãe, cada pessoa é diferente...”. Resultado: não consegui falar nada, mainha que falou: “Você quer mudar de sexo?” Aí, eu fiquei assim, meio apreensiva, aí falei: “Mainha, não é bem assim não.” [...] Eu sei que ela falou que não iria me ajudar. [...] Foi a primeira vez que eu senti que eu não era uma cidadã normal. Foi a primeira vez que eu vi que ter cidadania para mim seria diferente do que para os outros. (*Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015*)

Autoras/es que declinam suas atenções às experiências de travestis e mulheres transexuais (ANDRADE, 2012; CARDOSO, 2009; DUQUE, 2009; KULICK, 2008; PELÚCIO, 2009) atentam para como essa fase de transição desencadeia uma série de autoquestionamentos para essa população. Diferente de outros jovens que, nessa fase da vida, preocupam-se em qual roupa vestir, no primeiro relacionamento afetivo, qual curso prestar vestibular e qual carreira seguir, nas experiências trans, esse é um momento que acarreta outras preocupações. É nessa fase que, geralmente, uma travesti ou mulher transexual assume para a família sua identidade de gênero e, dependendo da aceitação, são ou não expulsas de casa (BENEDETTI, 2005). Aproveitei o ensejo para questioná-la sobre o assunto.

Pesquisador: E que você fez após a atitude da sua mãe?

Jéssica: Eu fiquei louca! Mesmo depois que ela tomou a atitude eu disse: “Não, *mainha*, eu vou continuar tomando meus hormônios”. Eu sou assim, não vou mudar. [...] Aí, eu peguei e fui falar com minha tia e ela disse que iria me ajudar. Eu faço faxina na casa dela faz dois anos e aí o dinheiro que eu ganho eu compro hormônio.

Pesquisador: E até hoje sua mãe não te apoia?

Jéssica: Hoje em dia, *mainha* já me ajuda. Ela quem aplica meus hormônios. Enfim, foi uma transformação. Porque, na cabeça de *mainha*, ela achava que eu iria parar de estudar, que eu ia me prostituir, como todo mundo acha. Aí, ela foi vendo que não era isso. Por falar nisso, antes eu comprava meus hormônios a vista, no dinheiro, agora, para o dinheiro durar mais [risos], eu compro no cartão e parcelo. O cartão é dela e ela me empresta. Hoje em dia, ela já aplica minhas injeções, já fez uma tabelinha lá para saber quais os dias que eu tenho que tomar, como ela é enfermeira, ela sabe mais. Hoje em dia ela me chama pelo nome social, as vezes troca, se confunde, mas se corrige. [...] Hoje ela até me defende, explica para as pessoas o que é [a transexualidade], enfim, ajuda. (*Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015*)

As colocações da jovem são significativas ao passo que assinalam como o processo de abjeção na escola não é, em si, fato isolado na vida de pessoas trans. Há, na verdade, um conjunto de insultos, isolamentos, xingamentos que vão além do universo escolar. Ao conjunto periódico de insultos e terrorismo provenientes da não adequação às prerrogativas que constroem o esteio do gênero e da sexualidade Bento denominou de ‘heteroterrorismo’ (BENTO, 2011), que, segundo ela, consiste em práticas reiteradas que abjetam os indivíduos que escapam da ordem tida como natural e comum ao gênero e à sexualidade.

Jéssica faz algumas colocações sobre como esta circunstância se delineava na escola onde cursos o primeiro e o segundo ano do ensino médio.

Jéssica: Na escola, era mais ou menos assim: algumas pessoas me ignoravam e fingiam que eu não estava ali. [...] Eles meio que fingiam que eu não existia, sabe?! Às vezes eu achava

até bom, pelo menos eu não sentia tão mal. Mas, tinha o pessoal que fazia questão de rir na minha cara, de fazer de piadinha, de falar para os amigos que eles iriam beijar a macho-e-fêmea. [...] Isso me machucava demais. *Mainha* cansou de me ver chegar em casa chorando.

Pesquisador: Quando isso acontecia, você informava na secretaria ou na direção da escola?

Jéssica: Deus me livre! Para falar a verdade, eu achava até pior. Era bem pior, sabe?! [...] Eu tinha um professor que chegava a rir quando meus colegas faziam gracinha. Só falei com a diretora uma vez, mas ela ficou me olhando com cara de paisagem. Nem chamou os meninos que colocaram apelido em mim. [...] É como se olhar dela quisesse dizer tipo assim: “Você escolheu ser diferente, agora sofra com as consequências. (*Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015*)

As respostas que eram pontuadas pela jovem transexual servem de subsídio para pontuar que o discurso de que escola é o local mais propício para se discutir diferença e diversidade é, muitas vezes, uma falácia. Um engodo socialmente planejado. Afinal, a estrutura hierárquica educacional que constrói as “verdades” do ambiente escolar em cenário nacional ainda atende a um padrão de marcadores sociais. Sendo assim, a produção de resistência nas microrrelações torna-se um paradoxo com pequenos eufemismos muitas vezes previsíveis.

No debate em torno das micropolíticas e das microrrelações, cabe frisar que cidade de Natal foi sancionada, em 28 de outubro de 2009, a Lei de Nome Social que “Institui a observância do nome social dos transexuais e travestis nos órgãos de Administração Pública Municipal e da iniciativa privada, e dá outras providências.”⁷ Aproveitei a oportunidade para questioná-la sobre a utilização do nome social na escola.

Pesquisador: Fale um pouco da sua experiência de utilização do nome social na escola.

Jessica: Quando eu assumi minha identidade de gênero, eu estudava onde fiz o primeiro e o segundo ano do ensino médio. Aí, eu fui pedir para utilizar o nome social e o banheiro feminino. [...] Eu já estava no processo de transição e um belo dia fui usar o banheiro feminino. A coordenadora me chamou, disse que tinha ligado para o advogado da escola, o advogado disse que eu não poderia utilizar o banheiro feminino porque eu não era mulher, que nos meus documentos estavam meu nome masculino e tal. Passei por um constrangimento e isso porque o pessoal da minha sala e da escola todinha já estava começando a se acostumar com a ideia.

Pesquisador: Então, você não chegou a utilizar em nenhum momento seu nome social na sua antiga escola?

Jessica: Não! Nem na chamada, nem em nada. (*Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015*)

⁷Informação disponível em:

<http://www.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/legislacao/LeiOrdinaria20091028_5992.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

É válido enfatizar que, além da Lei Municipal, há no Estado do Rio Grande do Norte o Decreto Estadual nº 22.331, de 12 de agosto de 2011 que “Dispõe sobre o direito ao uso de nome social por pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Estado do Rio Grande do Norte”.⁸ Entretanto, o fato de a escola não respeitar a utilização do nome social de Jéssica desvela uma lógica de exclusão que vai além de apenas não chama-la como tal. Há uma mensagem subjacente que impera e atua a tríade corpo-gênero-sexualidade e que postula reiteradamente “arque com as consequências da sua não adequação às normas e aos enquadramentos.” Há, conforme acentuado por Bento, uma recorrente prática de heteroterrorismo.

O outro lado da moeda: respeito e aceitação

Conforme debatido, a escola em que Jéssica cursou o primeiro e o segundo ano do ensino médio não possuía os requisitos mínimos para que sua vivência e experiência de gênero fossem respeitadas. No entanto, na escola em que a jovem estudou e concluiu o terceiro ano do ensino médio as possibilidades de respeito e aceitação constituíram um leque de possibilidades.

Assim como a antiga, a escola em que a jovem cursou o terceiro ano também localiza-se na região central de Natal e também é mantida pelo Governo de Estado do Rio Grande do Norte. Diferente da anterior que funcionava em apenas dois turnos, esta funciona também no turno noturno. Além dos níveis fundamentais e médio, oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA e atende uma média de 1700 (mil e setecentos) estudantes predominantemente de classe média baixa.

O processo de mudança de escola era, segundo a interlocutora, uma demanda urgente e necessária.

Pesquisador: O que fez você mudar de escola?

Jéssica: Tudo. [risos] Eu não suportava mais a mesma ladainha todo dia. Aff! Ninguém aguentaria. Acho até que demorei muito de sair de lá. [...] Era estranho demais para mim, sabe?! Tipo assim. [...] O normal quando tem uma prova é você estudar para fazer né? [...] Todos os meus colegas estudavam e só se preocupavam com isso. Comigo era diferente. Eu tinha que me preparar psicologicamente só para chegar na escola. Ninguém merece fazer uma prova depois que um monte de gente fica rindo da sua cara. Quem se concentra para fazer uma prova de matemática desse jeito? [...] E ainda tinha a pior parte que era saber que nem diretora nem coordenadora dava a mínima para o que estava acontecendo. O povo fazia gracinha e piadinha porque sabia que não aconteceria nada. Ai, conversei com *mainha* e pedi a ela para me mudar de colégio. [...] O melhor de tudo

⁸ Informação disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC00000000064655.PDF>>, acesso em 20 de fevereiro de 2017.

é que o terceiro ano [do ensino médio] é o pré-vestibular. Aí, eu aproveitei e usei isso também para convencer *mainha*.

Pesquisador: E na nova escola, o que aconteceu de diferente?

Jéssica: Para ser sincera, antes de mudar eu pensei: “Se lá no [cita o nome da nova escola] eu continuar sofrendo o que sofro, não vou perder nada, pelo menos eu mudei. Eu tentei né?!” Mas, foi tudo diferente. [...] Eu já estava tão traumatizada que nem sabia o que era ser respeitada. [...] No [cita o nome da nova escola] eu posso usar meu nome [social], usar o banheiro feminino, tem uma psicopedagoga que sempre conversa comigo e sempre chama *mainha* para saber como está meu tratamento hormonal, a diretora é muito gente boa. [...] Enfim, é tudo diferente. Uma vez ou outra tem uma piadinha, mas nada comparado com a [cita o nome da escola antiga]. (Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015)

Houve uma variação significativa na postura e na entonação de Jéssica ao se referir ao novo colégio, contrapondo às intempéries e ao processo sistemático de heteroterrorismo que vivenciava na escola anterior. Enquanto falava sobre os xingamentos e insultos que sofria quando cursava o primeiro e o segundo ano de ensino médio, a narrativa e o compasso das respostas eram mais pausadas, sempre respirava fundo diante das perguntas e havia um friso periódico à ideia de que sua cidadania não era considerada. Mais do que isso, a jovem externou mais de uma vez que chegava a, sequer, se sentir como ‘gente’. A novo cotidiano parecia delinear um polo antagônico e impossível de ser alcançado. Num dado momento, numa das respostas, Jéssica alertou:

Jéssica: O mais estranho é que me respeitar enquanto pessoa parecia que era algo tão difícil para o povo da [cita o nome da escola antiga] que até eu me perguntava se eu merecia ser respeitada, sabe?! [...] Era estranho eu me olhar no espelho e achar que o problema era eu [...] No [cita o nome da atual escola] é tudo muito diferente. Para eles, ser diferente é normal e a diretora sempre me diz isso. Eu sei que para ela também é difícil. Ela disse que, desde que ela estava lá, eu era a primeira trans da escola. Mas pelo menos ela me ouve, me respeita. [...] Meu nome é uma coisa tão simples, sabe?! E eu passei um tempão sofrendo por uma coisa simples. Eu sei que é complicado para a diretora, para a coordenadora, para os professores e para o povo da sala lidar todo santo dia com algo que ninguém estava acostumado. Mas se até para *mainha* foi complicado, imagina para o resto. Hoje é só felicidade, dá até gosto ir para escola, menos em dia de prova de matemática [risos]. (Entrevista realizada em 20 de novembro de 2015)

Conviver e respeitar as diferenças e as diversidades em âmbito escolar, em alguns casos, parecem consistir num conjunto de falácias socialmente estabelecidas. Todavia, atos de resistência como o da interlocutora delineiam tipos claros de artifícios no processo de mudança desse quadro. A prova disso é que a nova realidade de Jéssica distanciou-se consideravelmente das constantes práticas de heteroterrorismo que, para a estudante, era um degrau inalcançável. Ao reiterar que na nova escola sua preocupação debruçava-se somente em estudar para as provas de matemática, ela afirma consciente e inconscientemente que seu direito de respeito enquanto cidadã no universo que

abrange a escola foi posto em prática de forma menos burocrática e mais humana. É preciso, todavia, reiterar que o processo de aceitação e reconhecimento no espaço educacional de pessoas trans no Brasil ainda é uma realidade difícil de ser alcançada. Prova disso são os dados da Associação Nacional de Travesti, Transexuais e Transgêneros –ANTRA que afirmam que 90%⁹ (noventa por cento) da população de travestis e mulheres transexuais brasileiras utilizam a prostituição como principal (quase sempre, a única) forma de sustento, resultado direto do processo de exclusão familiar e evasão escolar.

Considerações finais

Embora a escola seja considerada tacitamente o local de aceitação e reprodução da diferença e da diversidade, as narrativas de Jéssica, sobretudo quando a jovem abordou suas vivências e experiência na escola onde cursou o primeiro e segundo ano do ensino médio, dão indícios que as noções de cidadania, reconhecimento e humanidade ainda são restritas à uma determinada padronização de marcadores sociais da diferença. O que está em jogo, portanto, é um modelo excludente e reprodutor de normatividades.

Consequentemente, há uma potencial necessidade de interrogar como tais ditames normativos criam uma hierarquia de exclusões. O marcador “gênero”, conforme pontuado por Bento (2011), assume papel fundamental nessa configuração pois, antes mesmo do parto, há toda uma engenharia social que pré-determina quais os limites de classificação de uma vida. Assim, a inteligibilidade do gênero é, anterior ao nascimento e a primeira cirurgia que à qual somos submetidos é, principalmente, linguística. Isso porque ao afirmar “É um menino!”, o médico responsável pelos exames corriqueiros que antecederam o parto da jovem estabeleceu todo um sistema simbólico que marcaria seu futuro.

No segundo semestre do ano de 2016, Jéssica iniciou os estudos no ensino superior numa das maiores instituições privadas da cidade de Natal. Psicóloga em formação, nas últimas conversas informais a jovem reiterou que alguns dos dilemas que à angustiavam no ensino médio, particularmente no primeiro e segundo ano, parecem ter gradativamente amenizado. Utilização do nome social e respeito à identidade de gênero no ambiente da faculdade são, segundo a interlocutora, direitos que não dependem de tantos esforços e batalhas diárias como as que ocorriam há alguns anos atrás.

⁹ Dados disponíveis em: <<https://pt-br.facebook.com/antrabrasil/>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.
V.6, n. 1. p. 124-137, jan./abr. 2017.

Existem inúmeros discursos e disputas que operaram e operam para que a atual circunstância da vida de Jéssica chegasse a atual configuração e que alguns dos seus direitos fossem reconhecidos. Jéssica criou/cria estratégias de vivência e convivências, agenciou/agencia táticas de negociação com as normas preestabelecidas, fez/faz do dia-a-dia uma constante batalha por existência. Ao respeitar e tratar como qualquer outra experiência de diversidade e diferença (religião, classe, raça/etnia), o que a escola e os outros setores da sociedade proporcionam é mais do que uma simples aceitação, é, na verdade, uma vivência mais cidadã, humana e, dessa maneira, mais possível de se viver.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS – ANTRA. Disponível em: < <https://pt-br.facebook.com/antrabrasil/>>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.

ANDRADE, L. *Travestis Na Escola: Assujeitamento ou Resistência à Ordem Normativa*. 2012 - Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

BENEDETTI, M. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, B. Na escola que se aprende que a diferença faz a diferença. In: *Revista Estudos Feministas*. UFSC, Santa Catarina v. 19, n. 2/2011, p.549-559, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>>, acesso em 26 de fevereiro de 2017.

_____. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, p. 165-182, 2014. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197>>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.

BUTLER, J. *Quadros de Guerra: quando a vida a passível de luto?* 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARDOSO, Fernanda. *Das Dimensões da Coragem: sociabilidades, conflitos e moralidades entre travestis em uma cidade no sul do Brasil*. 2009 - Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CAREGNATO, R; MUTTI. Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. *Texto & contexto enfermagem*: UFSC, Santa Catarina, v. 15, n. 4, p.679-684. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.

DUQUE, T. *Montagens e desmontagens*: vergonha, estigma e desejo na construção de travestilidades na adolescência. 2009 – Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos

FÉLIX-SILVA, A. “Comigo ninguém pode”: subjetividades trans e politização do corpo no limiar da contemporaneidade. In: Berenice Bento & Antônio Vladimir Félix-Silva. (Org.). *Desfazendo gênero*: subjetividade, cidadania, transfeminismo. 1.ed. Natal: EDUFRN, 2015, p. 181-200.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GOVERNADORIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000064655.PDF>>, acesso em 20 de fevereiro de 2017.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992

JESUS, J. Cidadania LGBTTTTI e políticas públicas: identificando processos grupais e institucionais de desumanização. In: Berenice Bento & Antônio Vladimir Félix-Silva. (Org.). *Desfazendo gênero*: subjetividade, cidadania, transfeminismo. 1.ed. Natal: EDUFRN, 2015, p. 341-358.

KULICK, D. *Travesti*: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LAKATOS, E.; Marconi, M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2008.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

PELÚCIO, L. *Abjeção e desejo*: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL/RN. Disponível em <http://www.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/legislacao/LeiOrdinaria20091028_5992.pdf>, acesso em 20 de fevereiro de 2017.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 08 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: mar./abr. de 2017



DIVERSIDADE NA ESCOLA: gênero, sexualidades e religião a partir de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro

Eduardo dos Santos Henrique¹

Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho²

Resumo

A construção social do gênero possibilita uma ampla discussão a respeito de valores, relações de poder, igualdade e justiça entre homens e mulheres. O ambiente escolar pode se configurar em um poderoso meio para a promoção de Direitos Humanos, com ações afirmativas na conscientização de sujeitos quanto à importância do combate ao machismo, sexismo, heterossexismo e homofobia, além de outras violências e preconceitos que envolvem gênero e sexualidade. Em sala de aula, ao realizar uma análise de uma obra literária, novas perspectivas podem ser dadas a temáticas extensamente reproduzidas na sociedade. A partir de análise documental da obra “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, levando em consideração aspectos não apenas literários, mas envolvendo as categorias gênero, sexualidades e religião, espera-se contribuir para que a escola possa formar cidadãos/ãs preparadas/os/es para conviver com múltiplos valores e referências e preocupadas/os em compor uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Literatura. Gênero. Sexualidades. Religião. Educação.

DIVERSITY IN SCHOOL: gender, sexualities and religion from “House of the fortunate buddhas”, by João Ubaldo Ribeiro

Abstract

The social gender construction enables a wide-ranging discussion about values, power relations, equality and justice between men and women. The school environment may be configured as a powerful mean for the promotion of human rights, with affirmative actions in the awareness raising of subjects regarding the importance of fighting machismo, sexism, heterosexism and homophobia, in addition to other violences and preconceptions that surround gender and sexuality. In classroom, by carrying out an analysis of a literature work, new perspectives may be given to themes widely reproduced in society. Based on documental analysis of the work “House of the fortunate buddhas”, by João Ubaldo Ribeiro, considering not only literary aspects, but also articulating gender, sexualities and religion, it is intended to contribute in order to make the school capable of forming citizens prepared to coexist with multiple values and references and concerned about composing a more egalitarian and fairer society.

Key-words: Literature. Gender. Sexualities. Religion. Education.

¹ Esp. em Gênero e Diversidade na Escola (UFSC). eduhenrique1402@gmail.com.

² Pós-Doutor em Ciências Humanas (UFSC). edumeinberg@gmail.com.

LITERATURA: instrumento para a liberdade e o respeito na escola

Vivemos em uma sociedade repleta de desigualdades constituídas com base em diferenças de sexo. A construção social do gênero³, determinada pela história e pela cultura, traz à tona uma ampla discussão a respeito de valores, relações de poder, igualdade e justiça entre homens, mulheres e pessoas não-binárias⁴.

Sabe-se que para se alcançar a equidade social, nas questões que envolvem as diferenças de gêneros, é necessário traçar metas e arquitetar amplas discussões sobre o assunto. Sabe-se, também, que a escola é um espaço que, atualmente, em meio a uma forte onda reacionária, marcada pelo retrocesso em discursos e ações⁵, que prima pelo ultraconservadorismo e fundamentalismo, e que tenta, cada vez mais, padronizar comportamentos e desvalorizar diferenças consideradas naturais e importantes para o convívio em sociedade, propicia discursos discriminatórios em relação às questões que envolvem a diversidade humana.

A universalização do acesso à educação foi uma conquista imensurável para o Brasil nos últimos anos. Com ela, a escola passou a receber demandas cada vez maiores e mais diversas, fazendo-a, ao menos em nível teórico, repensar determinadas práticas e condutas de exclusão e

³ Entende-se por gênero a categoria de análise que lida com os papéis sociais atribuídos aos polos binários *masculino* e *feminino*, cujo desempenho é determinado por normas e regras sociais. Nessa perspectiva, gênero se difere de sexo, à medida que este se configura por características biológicas mensuráveis, como cromossomos, hormônios e órgãos (fêmea: cromossomo XY, vagina, útero. Macho: cromossomo XX, pênis, testículo); e aquele é constituído pela cultura (dentro dos polos binários, homens representam força e coragem e são associados à cor azul, e mulheres são relacionadas à fragilidade e subserviência e são representadas pelo cor-de-rosa). Além dos polos binários referentes ao sexo, feminino e masculino, há ainda a intersexualidade, ou o “conjunto de condições anatômicas e/ou características sexuais primárias ou secundárias que não permitem que a pessoa seja definida claramente como do sistema sexo-corpo-gênero feminino ou masculino” (MARANHÃO F^O, 2014, p. 735). Em relação a gênero, há um imenso espectro subjetivo que ultrapassa os polos feminino e masculino, representado, por exemplo, pela não-binariedade (ver nota seguinte).

⁴ *Não-binárias* é o termo neutro para *peessoas não-binárias*, ou que *não se encaixam/enquadram integralmente em nenhum dos gêneros binários*, feminino ou masculino. Aparentemente, a maioria das pessoas não-binárias (*n-b*) se considera *trans** (ou *trans*, ou *transgênera*) por não estar em conformidade com o sistema sexo-gênero outorgado no nascimento (ou na gestação) – ainda que não se sintam totalmente encaixadas no sistema sexo-gênero “oposto”. Por exemplo: a pessoa foi designada “menina” ao nascer, mas não se identifica com tal enunciação, ao mesmo tempo em que não se vê como “menino”. De modo geral, por não se identificarem com o sexo/gênero “oposto” ao designado ao nascer, não se consideram transexuais. Entretanto, há homens *trans*, mulheres transexuais e travestis (identidades de gênero costumeiramente entendidas como binárias), que se consideram concomitantemente *n-b*. (MARANHÃO F^O, 2014, p. 743).

⁵ Como exemplos de discursos e ações ultraconservadoras e fundamentalistas pode-se citar as recentes discussões políticas que envolveram os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, em que uma série de restrições foram impostas a respeito do trabalho com gênero e orientação sexual em sala de aula; a ausência de leis que garantam o casamento igualitário e punição severa a crimes de preconceito e discriminação motivados por homo/lesbo/transfobia e a tramitação de projetos de leis abjetas como o Estatuto da Família, que tenta definir o que pode ser considerado uma família – excluindo, entre outras configurações, a união entre pessoas do mesmo sexo.

buscando, em alguns casos, cada vez mais, acolher a todas, todes⁶ e todos. No entanto, para se tornar de fato uma instituição social como prática de liberdade de pensar, ser e agir, há a necessidade de considerar como práxis curricular a reflexão constante, e sem hipocrisia, sobre questões articuladas de maneira interdisciplinar que envolvem a diversidade humana que compõe a escola.

Nesse sentido, o ambiente escolar pode contribuir com ações afirmativas na conscientização de sujeitos/as quanto à importância do combate ao machismo, sexismo, heterossexismo e homofobia, além de outras violências e preconceitos que envolvem gênero.

Assim, falar sobre gênero, sexualidades, raça e etnia, deficiências, religião e outros temas deve ser encarado pelas escolas como uma maneira, talvez a mais importante, de vencer desafios relacionados ao preconceito, à intolerância e à discriminação⁷ de pessoas historicamente oprimidas e silenciadas por serem consideradas inferiores (aos homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais, sem deficiência, cristãos, ricos e com elevado nível de escolaridade).

Nesse contexto, insere-se a literatura, arte e expressão por meio de palavras e textos, como uma disciplina (ou parte integrante de uma disciplina, no caso a Língua Portuguesa), que lida com abordagens reais e fictícias das produções literárias de autoras e autores em diferentes épocas e lugares. Ao realizar uma análise de uma obra literária, o texto nela presente dispensa a adequação à realidade, contudo, apesar de fictício, não abandona sua relação com o real. Isso ocorre porque a literatura dá forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação. Sendo assim, um texto literário apresenta muito mais que uma história contada. Apresenta a possibilidade de inferir sobre o contexto de uma geração, em uma localidade, e acerca dos hábitos e vivências de sujeitos localizados em tais tempos e espaços.

Na literatura, novas perspectivas são dadas a temáticas extensamente reproduzidas na sociedade. É o que ocorre, por exemplo, na obra “A casa dos budas ditosos”, em que o autor, João Ubaldo Ribeiro, apresenta um olhar de desconstrução sobre tudo o que tradicionalmente vem sendo reproduzido por representantes de instituições religiosas, sobretudo cristãs, em relação ao pecado da luxúria. Aliás, em momento derradeiro do romance, quando afirma, através da voz da narradora personagem, que “quem peca e aquele que não faz o que foi criado para fazer”, Ribeiro (1999, p. 160) chega a questionar até mesmo a ideia de que a luxúria seja um pecado. Ao apresentar o ponto

⁶ No artigo, utilizamos o *e(s)*, como em *todes*, para lembrar a existência de pessoas que não se encaixam nos polos binários *feminino* e *masculino*.

⁷ Compreende-se, em conformidade com Bandeira e Batista (2002), *preconceito* como a ideia da atribuição social de um valor negativo à diferença de outra pessoa. Ele pode servir como instrumento de manipulação e de dominação à medida que (re)produz distinção e tratamento diferencial, como a discriminação, a exclusão, a intolerância e outras formas de violência.

de vista de CLB, uma mulher sexagenária e à beira da morte, a respeito das vivências sexuais dela, o autor torna sua obra passível de uma análise, associando-a e/ou contrapondo-a à literatura científica sobre gênero, sexualidade e religião.

Na abertura do livro, João Ubaldo Ribeiro declara não ser o autor do romance, mas um mero transcritor que recebeu o relato de CLB em “fitas K7”, deixadas com o porteiro do prédio onde ele morava. Ao fazer tal observação, o autor deixa clara a intenção de eximir-se de responsabilidades quanto aos conteúdos e excessos cometidos durante a narrativa das memórias de CLB, visto que, ao declarar-se católica politeísta e pansexual, ela contesta condutas morais e ataca a linguagem do politicamente correto. Na busca por uma educação libertadora e sem hipocrisia, em que o relato transgressor da narradora personagem de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, pode contribuir para a abordagem dessas temáticas em sala de aula?

Objetiva-se, portanto, analisar a obra “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, articulando sua narrativa às categorias gênero, sexualidade e religião, a partir do diálogo com autoras e autores que se dedicam ao estudo dessas categorias, para entender e pensar o relato de CLB e discutir a possibilidade de proporcionar, em sala de aula, reflexões sobre gênero e diversidade visando ao acolhimento e à não exclusão.

A CASA DOS BUDAS DITOSOS: gênero, sexualidades e religião em perspectiva

O romance “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, trata de um dos sete pecados capitais, a luxúria. Ribeiro, um dos mais importantes escritores brasileiros contemporâneos, nasceu em 1941, na Ilha de Itaparica, na Bahia, e faleceu em 2014, no Rio de Janeiro. O imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL) trabalhou como jornalista, era licenciado em Direito e fez mestrado em Ciências Políticas na Califórnia. Escreveu romances, contos, crônicas e ensaios. Dentre o seu legado, traduzido para diversos idiomas, destaca-se “Sargento Getúlio” (1971), em que narra o banditismo do sertão, “Viva o povo brasileiro” (1984), romance histórico em que conta, a partir de personagens fictícias, 400 anos de história do Brasil e “A casa dos budas ditosos” (1999), considerado polêmico por apresentar o relato de uma mulher que nunca se furtou a viver.

O foco narrativo de “A casa dos budas ditosos” ocorre em primeira pessoa, tendo como narradora personagem CLB, uma mulher de 68 anos, nascida na Bahia e residente no Rio de Janeiro, provavelmente um *alter ego* do autor, que deixa pistas do plano de representação da consciência autoral. Assim como João Ubaldo Ribeiro, CLB é formada em direito e faz mestrado

na Califórnia. As duas pessoas são baianas que, em determinada época de suas vidas, fixam-se no Rio de Janeiro.

Quem lê “A casa dos budas ditosos” imerge em, como autotransclassifica CLB (Ribeiro, 1999, p. 17), “(...) um depoimento sócio-histórico-lítero-pornô (...)”, recheado com as aventuras sexuais dela própria, da pré-adolescência à terceira idade, passando por incesto, sexo grupal, troca de casais, homossexualidade e sexo informático. Sem poupar a pessoa leitora de qualquer detalhe, CLB discursa espontaneamente e envolve seu relato em diversas menções a cânones da literatura, da filosofia e da psicologia.

Frequentadora assídua da biblioteca da fazenda de seu avô, na Bahia, desde a tenra idade, CLB se apresenta como uma mulher com bom nível sócio-econômico-cultural. Possui diploma de mestrado adquirido nos Estados Unidos, vive em um bairro nobre no Rio de Janeiro e viajou para diversas partes do mundo. Por sinal, foi de um camelô de Banguete que trouxe duas pequenas estátuas com as quais havia sonhado na noite anterior à gravação do relato. Dois Budinhas fazendo sexo, um macho e uma fêmea, réplicas das muito maiores que ornamentavam uma espécie de templo, chamado a Casa dos Budas Ditosos, homônimo ao título do livro de João Ubaldo Ribeiro. Segundo o autor (1999, p. 14), “os noivos, antes do casamento, iam lá para venerar as estátuas e passar as mãos nos órgãos genitais delas. Era uma espécie de aprendizado ou familiarização, uma introdução a um casamento bom de cama”.

A composição de CLB faz com que a obra de João Ubaldo Ribeiro ganhe notável visibilidade na literatura brasileira contemporânea, com intensa repercussão internacional, por apresentar uma narrativa pouco comum, que passeia entre o deboche e o chocante, sucumbindo o politicamente correto. A propósito, para a narradora, tudo que é dito em “A casa dos budas ditosos” não passa de banalidade que, a seu ver, não é assumida como tal pela sociedade que se guia por valores morais muito mais próximos da hipocrisia.

E não estou fazendo nada demais, a não ser contar a verdade. É de fato inacreditável, se você for ver bem, que contar a verdade seja escandaloso, quase subversivo, o atraso, o atraso. Se todo mundo contasse, este depoimento seria apenas mais um entre milhões. (RIBEIRO, 1999, p. 132).

Ao escrever no feminino, o autor sugere a possibilidade de transgressão de papéis comumente associados às mulheres na literatura. Renegadas à categoria de objeto do olhar masculino, elas geralmente exercem as funções de mães, santas, virgens, prostitutas, amantes e bruxas. Raras exceções ocorrem quando autoras inserem em suas obras pontos de vista de

personagens mulheres, elucidando particularidades e dando importância às visões de mundo de tais sujeitas. Com CLB, João Ubaldo Ribeiro desapropria o corpo feminino, tão reificado no discurso masculino. A narradora de “A casa dos budas ditosos” compartilha experiências próprias, expõe sua subjetividade sem se preocupar com amarras sociais e exalta o corpo feminino, na tentativa de driblar a ordem imposta pelo sistema patriarcal. (GUALBERTO, 2005).

Nas sociedades ocidentais, como a brasileira, por exemplo, o patriarcado é o principal fator para a disseminação da ideia de que os homens são detentores de poder e às mulheres cabe a subordinação, gerando relações desiguais de gênero. O sistema que oprime a mulher⁸, classificando-a como sujeito delicado, menos forte e incapaz é chamado machismo. Portanto, as sociedades cujos homens são mais valorizados, possuem maior destaque e concentram o poder de decisão podem ser denominadas como sociedades machistas.

Tais sociedades não inferiorizam apenas as mulheres, mas todos os sujeitos que, de certa forma, desviam de regras simbólicas impostas pelos homens. Nessa perspectiva, no Brasil, o padrão hegemônico vigente desde a chegada dos colonizadores é demarcado por homens cisgêneros, heterossexuais, brancos, ricos e cristãos. Pode-se incluir também a classe social abastada nesse contexto. Conforme Pedro (2015, p. 131), “o que se está mostrando é a forma como as relações de gênero não só instituem o ‘verdadeiro sexo’, como atuam no regime de uma heterossexualidade obrigatória”. Dessa forma, quanto mais um homem se comportar de maneira considerada masculina, envolver-se afetiva / sexualmente com mulheres, possuir feições físicas europeias, frequentar igrejas tradicionais e for rico, mais respeitado ele será nessa sociedade e, conseqüentemente, mais espaço ele terá para usufruir e difundir seu discurso e, automaticamente, o inverso acontecerá com as mulheres.

É com as diferenças percebidas entre homens e mulheres, como as citadas anteriormente, que se ocupa a categoria gênero, definida por Scott (1990, apud Wolff e Silva, 2015, p. 95), como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Além disso, podemos incluir, gênero também diz respeito ao espectro da não-binariedade que vai além dos polos binários feminino e masculino, além de outras possibilidades não-cisgêneras de ser e estar no mundo (MARANHÃO Fº, 2014).

⁸ Certamente, a opressão do patriarcado não recai apenas na mulher cisgênera, mas também na mulher transexual, na travesti, no homem trans, nas pessoas não-binárias, nas pessoas transgêneras / não-cisgêneras em geral, e em toda a gente que não seja homem cisgênero – preferencialmente heterossexual.

A respeito das relações de poder, é possível afirmar também que o discurso machista, cisgênero e heteronormativo imperou e impera em todas as esferas sociais tradicionalmente lideradas por homens. Uma dessas esferas é a cultura, na qual está inserida a literatura. Sabe-se que os cânones literários são, em sua totalidade, homens, senão brancos, embranquecidos pela história e, em sua maioria, heterossexuais. O mesmo ocorre com o autor de “A casa dos budas ditosos”. João Ubaldo Ribeiro era homem, branco e com poder econômico de elite. Entretanto, ao construir CLB para o pitoresco romance encomendado para discorrer sobre a luxúria, ele rompe com o que até então vinha se escrevendo a respeito de mulheres, inclusive por autoras.

O estridente discurso de CLB, uma pessoa que desvia de muitas das regras impostas, e, de certa forma, “naturalizadas”, pelo machismo, por ser mulher, bissexual, economicamente autônoma e com um lado espiritual/religioso instituído por e para si mesma, por não concordar e nem agir conforme o que majoritariamente as religiões hegemônicas no contexto brasileiro solicitam e afirmam em relação à sexualidade, ecoou a ponto de incomodar setores mais tradicionais da própria literatura, sendo classificado como pornográfico e imoral e tendo sua venda proibida em Portugal – o que tornou o romance de João Ubaldo Ribeiro ainda mais popular e, de certa maneira, contribuiu para que o público leitor, formado, sobretudo, por pessoas que também desviam ou buscam desviar das regras hegemônicas, se identificasse com as quimeras sexuais da narradora-personagem que servem de pano de fundo para a apresentação de um interessante registro histórico sobre o percurso das mulheres no século XX e seus encaixos.

Assim como a história da categoria gênero, a narração de CLB possui ligações estreitas com a história do movimento feminista. Quando a narradora de “A casa dos budas ditosos” nasceu, na década de 1930, a mulher já tinha o direito ao sufrágio e ao acesso à educação, o que justifica o fato de ter estudado em bons colégios na capital baiana. Ademais, como filha de uma família de classe alta, CLB frequentou a universidade e, no exterior, concluiu um curso de mestrado. É nesse período, entre o final da adolescência e o desenrolar da vida adulta, portanto, por volta de 1950 a meados dos anos 1960, o que corresponde à segunda onda do feminismo, que a descrição das experiências sexuais e sociais de CLB ganha força na narrativa de João Ubaldo Ribeiro. A respeito da segunda onda do movimento feminista, Pedro (2015, p.118), esclarece que “surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele tempo, uma das palavras de ordem era: o privado é político”.

CLB discorre sobre as liberdades conquistadas pelas mulheres, tomando como base suas próprias vivências e descobertas sexuais. A jovem baiana transgride regras ao apresentar-se como uma mulher que toma suas próprias decisões. É ela quem escolhe os seus parceiros e as suas parceiras sexuais, do primeiro ao último, e também é ela quem determina que não quer aderir ao casamento tradicional e ter filhos.

A postura social de CLB a enquadra em um perfil de mulher à frente de seu tempo. Entretanto, mesmo se autorretratando como grande beneficiária das conquistas das mulheres com o movimento feminista, ela tece duras críticas ao radicalismo que o sonda, quando deseja

(...) explicar que sou um grande homem e não digo que sou uma grande mulher pela mesma razão por que não existe onça, só onça, nem foco, só foca, tudo isso é um bobajol de quem não tem o que fazer ou fica preso a idiossincrasias da língua, como aquelas cretinas feministas americanas que queriam mudar *history* para *herstory*, como se o *his* do começo da palavra fosse a mesma coisa que um pronome possessivo do gênero masculino, a imbecilidade humana não tem limites. (RIBEIRO, 1999, p. 22).

Contrariando Gualberto (2005), salienta-se que CLB não se posiciona tendenciosamente contra o movimento feminista e que reduzi-lo não parece ser sua intenção ao tecer tal comentário, já que durante sua narração, ela própria se percebe como vítima do patriarcado e é solidária ao preocupar-se com outras mulheres também vitimizadas pelo machismo. Tal consideração pode ser comprovada quando afirma que, (Ribeiro, 1999, p. 131), “(...) penso principalmente nas mulheres, gostaria que as mulheres, ao mesmo tempo em que se tornassem mais ousadas, se tornassem também mais abertas, mais compreensivas, deixassem de ser tão mulheres, por assim dizer (...)”. O que a narradora-personagem possivelmente contesta é a ala radical do feminismo que, muitas vezes, tenta inverter posturas machistas, oprimindo homens. Sobre tal conduta, CLB é enfática:

(...) não se pode querer ver a afirmação da mulher como uma vingança, agora vamos descontar e assim por diante, essa barbárie insuportável. Então, porque supostamente os homens nos oprimiram ao longo da História, agora é a nossa vez de oprimir os homens, para eles verem o que é bom. Não concebo estupidez maior (...). (IDEM, p. 66).

O feminismo defendido por CLB centra-se principalmente no ideal de libertação sexual das mulheres. É como se ela mesma, não com militância formal, mas com sua própria maneira de viver e se posicionar diante das inúmeras possibilidades que o sexo lhe ofereceu, servisse de voz ativa contra, como apontam Garcia e Grossi (2015), a dialética opressora que associou o sexo não

reprodutivo ao prazer, ao pecado e ao erotismo, negando o gozo sexual, sobretudo feminino, como valioso instrumento para se viver melhor.

A propósito, CLB foge ao padrão tradicional esperado para as mulheres e concebe a relação sexual como uma fonte de prazer e de satisfação, bem como percebe que homens e mulheres têm a mesma necessidade de sexo, assim, as sensações de culpa e de pecado não fazem parte de sua rotina.

Garcia e Grossi (2015, p. 108), sinalizam que “essa combinação de fatores, reflete, talvez, uma fase do ciclo vital de experimentação, em que à transgressão à norma, a rejeição a papéis predeterminados e a vivência de novas experiências tendem a ser comuns (...)”. É o que ocorre exatamente com CLB, que trata de se ocupar com práticas sexuais cada vez mais enquadradas nos “contextos culturais modernos”, (Idem, p. 111), ou seja, fora do casamento (ou sem a necessidade de contrai-lo ou, ainda, não apenas com o marido, mesmo este participando junto), relacionando-se com pessoas sem distinção de gênero e sem o objetivo da procriação.

O relato de CLB remete, também, à terceira onda do feminismo, quando o enfoque passa a ser dado ao reconhecimento das diferenças que constituem cada indivíduo, ou seja, a consolidação do gênero como uma categoria se constitui, como ressalta Pedro, (2015, p.128), “(...) num ponto de apoio para constituições de subjetividades (...)”. Assim sendo, a construção histórica que gira em torno do gênero esclarece-nos que as diferenças constitutivas entre as pessoas não focalizam apenas, de acordo com Pedro (2015, p. 127), “as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres”. Desta maneira, CLB se apropria de humor, como, aliás, faz durante todo o romance, para anunciar que

(...) o próprio machismo se voltou contra os machões, tornou o homem prisioneiro dele mesmo, obrigado a não chorar, não broxar, não afrouxar, não pedir penico. Aquilo que, numa primeira visão, oprimia somente as mulheres oprimia mais os homens, que até hoje vivem cercados por um cortejo de mulheres fantasmagóricas, reais e imaginárias, sempre prontas a esquarterjá-los, se o pegarem fora desses padrões. (...) sou uma feminista esclarecida-progressista, sou um grande homem fêmea. (RIBEIRO, 1999, p. 66-67).

Em diversos momentos da narrativa, o relato íntimo de CLB deixa de lado a esfera privada para tornar-se político. É o que ocorre, por exemplo, quando a narradora de “A casa dos budados” retrata condutas opressoras de homens sobre mulheres, afirmando que elas cedessem às suas cantadas.

Acho que não há um só baiano dessa geração, e das duas ou três posteriores também, ou mais, que nunca tenha chegado a um amigo, ou à turma do bairro ou do colégio, par dizer “não digam a ninguém, mas eu peguei nos peitos de Guiomar por dentro”. Peguei

nos peitos por dentro, frase mágica, muitas moças mais frágeis quase foram destruídas por essa frase e os “também quero, senão vou espalhar” que se seguiam. É inacreditável, mas havia sujeitos que chegavam para as meninas e diziam isto, e algumas cediam, é inacreditável. (IDEM, p. 42).

Percebe-se que CLB não sucumbia às vontades de tais homens. No entanto, como ela mesma denuncia no fragmento citado anteriormente, havia as que se rendiam a fim de preservarem-se, já que, de fato, ceder ao que os homens propunham significava não ficar mal falada na sociedade e, conseqüentemente, manter a imagem de moça virtuosa ou moça para casar. Tal dominação sociodiscursiva de homens sobre mulheres compõe o quadro de violência simbólica de gênero.

Sendo gênero, evidenciado por Scott (1990, apud Wolff e Silva, 2015, p.95), como “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, quando se fala em violência de gênero, entende-se que, segundo Wolff e Silva (2015, p. 103), “se trata de uma das expressões destas relações de poder entre o masculino e o feminino, que ratificam as relações de desigualdade entre homens e mulheres”. Problema que precisa ser enfrentado seriamente no Brasil, a violência de gênero deixa marcas profundas em suas vítimas, sejam elas físicas, psicológicas ou sexuais. Para Chartier (1995, apud Wolff e Silva, 2015, p. 102), admitir a dimensão da violência simbólica “ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e lingüisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irreduzível, universal”.

Cada sociedade, em determinada época, (re)significa o que é ser homem ou mulher. Como lembra Davis (1976, apud Pedro, 2015, p. 127), o uso da categoria de análise gênero é útil também para “combater o determinismo biológico, focalizando a relação entre homens e mulheres, compreendendo as significações do gênero no passado”. Ao refutar diferenças sociais impostas pelos homens sobre as mulheres, CLB é taxativa quando diz que, (Ribeiro, 1999, p. 151), “(...) nunca me deixei engabelar por essas baboseiras que nos impingem como fazendo parte da natureza humana (...)”.

Certamente, uma dessas “baboseiras” que incomodavam CLB era a determinação de que as mulheres deveriam se manter virgens até o casamento. Ela mesma, durante a sua narrativa, teve de adiar inúmeras vezes a perda de sua virgindade por convenções sociais, pois pensava que estaria perdida caso sua primeira relação sexual não ocorresse com o seu marido e alguém viesse a descobrir.

(...) E, de fato, é triste, acho que como ele próprio ainda disse, viver numa sociedade em que a honra feminina é portada entre as pernas, que coisa mais besta, meu Deus do céu. Mas, não é, não é? Às vezes me dá vontade de fazer um comício. Quantas vidas se perderam, quantos destinos se estragaram, quantas tragédias não houve, quantos

conventos não foram abarrotados desumanamente, por causa da honra de tantas e tantas infelizes? (IDEM, p. 39-40).

Por certo que, se alguém descobrisse que uma moça não era mais virgem, acabaria gerando uma punição para ela, que poderia sofrer escárnio para o resto de seus dias e não conseguir mais um casamento. De fato, o casamento era, e ainda é, a moeda de troca mais utilizada quando se trata de opressão às mulheres. A ideia de passar uma vida inteira solteira é frequentemente relacionada a castigo e, nos idos dos anos 1950, época que corresponde à juventude de CLB, tal proposição era ainda mais forte, o que levava ao desespero as moças que transgrediam a regra da virgindade como obrigatoriedade antes do casamento, fazendo-as tomar decisões ousadas, como a restauração do hímen, para manterem-se moralmente íntegras.

Outro tabu, quase intransponível ainda hoje, denunciado pela locutora de “A casa dos budas ditosos” está ligado à vestimenta feminina. O determinismo biológico, que tenta impor um mundo cor-de-rosa para meninas e um mundo azul para meninos, influenciou a maneira como homens e mulheres devem se vestir, gerando a coisificação de corpos, principalmente quando esses ficam à mostra, como na praia, por exemplo.

Em uma sociedade em que as relações se caracterizam pela dominação, como a nossa, cujo poder é mais instituído pelos homens cisgêneros, heterossexuais, brancos, ricos e cristãos e estes, juntamente com instituições, como a Igreja, normatizam a sexualidade, muitas vezes encarando-a como universal ou conferindo-lhe imoralidades, a repressão sexual imposta a todas as pessoas que, de certa forma, a vivenciam de maneira contra-hegemônica, se configura como um sério obstáculo frente à tentativa de alcançar a equidade de gêneros.

Ao serem criadas “verdades”, como a patologização do prazer sexual da mulher, ao considerar seu sexo frágil, e de homossexuais, ao serem reputados como libertinos, contribui-se para a manutenção do *status quo* que atribui à sexualidade conotação pejorativa, passando a ser vista como um ócio ou um ato imoral quando vivenciada sem fins reprodutivos. Foi a partir dessa perspectiva que a heterossexualidade tornou-se um problema gerador de relações de poder, pois, sendo vista como universal, outras formas de prazer, de relações, de coexistências e de laços de amores passaram a ser negativadas e, conseqüentemente, rejeitadas. Há, sobretudo nesse ponto, na transgressão da sexualidade, uma possibilidade, e necessidade, de resistência. (FOUCAULT, 1984).

A concepção de CLB, uma narradora mulher, para “A casa dos budas ditosos”, justifica-se pela necessidade de resistência afirmada anteriormente. Se CLB fosse um homem, seu discurso não ecoaria, e não incomodaria, tanto a ponto de provocar as repercussões que provocou. CLB seria

visto como um macho mantenedor de sua libido e saciador do apetite sexual de parceiras e parceiros. Esse narrador provavelmente existiria entre o indiferente e o grosseiro em relação ao que pensava sobre e da forma como agia com integrantes de suas furtivas relações sexuais. A priori, mesmo que superficialmente, não haveria quebra de expectativa de leitores.

Com a CLB mulher, João Ubaldo Ribeiro dá novo viço às narrativas literárias femininas, uma vez que ela desconstrói um enredo esperado sobre a luxúria ao dominar a si mesma e responsabilizar-se pela satisfação dos seus desejos sexuais sem negá-los, mas, cada vez mais, afirmando-os como um traço que a constitui e do qual não tem motivos para envergonhar-se.

Contrariando comportamentos sexuais relativos às mulheres que procuraram consulta de enfermagem para tratar de sexualidade, em Florianópolis, entre os anos de 1993 e 2003, descritos em estudo sobre a vivência da sexualidade realizado por Garcia e Grossi (2015), CLB: sentiu-se protagonista de sua iniciação sexual, sem reagir apenas aos desejos masculinos, culminando com a presença de orgasmo para ela; a trilogia dor-medo-nervosismo não se fez presente em sua primeira vez, já que ela teve total controle sobre o acontecimento; o casamento não inibiu a sua iniciativa sexual, mesmo na conjugalidade, nem ela nem seu parceiro passaram a se ver como algo conquistado e que precisaria estar sempre disponível para a atividade sexual, posto que havia pactos entre CLB e Fernando, seu marido, que não os condicionavam à monogamia; não busca sentir um padrão de orgasmo estereotipado pela mídia e “ouve” seu próprio corpo e, justamente por isso, não tem orgasmo somente com penetração vaginal e nem coloca seu orgasmo e sua sexualidade “na mão do outro”, ela se apropria do próprio corpo e também obtém o orgasmo sozinha; CLB não se sente fora da normalidade por não corresponder às normas prescritas pelo discurso da sexualidade e, principalmente, não acredita que a juventude e um corpo perfeito favorecem a vida sexual satisfatória.

Ainda a respeito do estudo de Garcia e Grossi (2015) sobre comportamentos sexuais de mulheres que procuraram consulta de enfermagem em sexualidade, por não pertencer ao grupo de mulheres das camadas mais populares e por vivenciar práticas bissexuais, homoeróticas e homoafetivas, CLB: não tende a demarcação de fronteiras entre masculino e feminino, portanto não interpreta as necessidades sexuais masculinas como mais fortes e menos controláveis; verbaliza seus desejos e necessidades sexuais com maior facilidade; não vê sua bissexualidade como patológica e se sente incomodada com os estigmas sociais referentes à homossexualidade; não acredita que a mulher sexualmente deva ser passiva; não acredita que a mulher precise de homem para se satisfazer

sexualmente; pensa que o sistema classificatório, no que diz respeito às práticas sexuais, não faz sentido, mas sim o prazer, o gozo e a vivência satisfatória da sexualidade.

(...) Agora, resumo minha tese explicitamente. Claro que não estou dizendo novidade nenhuma, nada do que se diz é novidade, especialmente isto, muita gente já disse isto, sou apenas uma vulgarizadora veemente. Heterossexualismo exclusivo, limitação. Homossexualismo exclusivo, limitação. Bissexualismo, normal, tanto assim que na infância desperta em todos e todas, sem exceção. Pansexualismo, o futuro, se até não acabarmos como espécie por força de vícios de origem que só fizemos piorar e jogarmos fora a chance de universalizar a força agregadora do amor (...). (RIBEIRO, 1999, p. 159-160).

CLB configura-se, portanto, como vanguardista quando, em pleno período de repressão ditatorial no Brasil, afirma ser a sexualidade uma dimensão múltipla e diversa da experiência humana. Para ela, não há certo ou errado, há erotismo, sensualidade e desejos como caminhos para a satisfação prazerosa, através de relações sexuais, muitas vezes vista como instrumento de (auto)punição por ser concebida como pecado, notoriamente por religiões hegemônicas dominantes.

Nas igrejas cristãs, a homossexualidade é percebida a partir de alguns eixos, tais como opção, tendência, patologia física, distúrbios mentais, problemas familiares, possessão e pecado. Mesmo havendo reações diferenciadas dos atores religiosos às transformações em curso na sociedade, há tentativas de reversão da homossexualidade em heterossexualidade a partir de diálogos com os discursos das áreas médicas e da Psicologia, no processo de recomposição das crenças e valores de indivíduos e indivíduos. É notório que os grupos com maior dificuldade em aceitar a diversidade sexual são justamente aqueles que mantêm uma visão tradicional da inserção de homens e mulheres na sociedade e no âmbito religioso, uma vez que a suposta condenação bíblica à homossexualidade se dá pela aproximação de homens com o papel reservado às mulheres, especialmente no caso da prática do papel sexual passivo, apropriado ou determinado apenas para as mulheres. Agindo embasadas na naturalização e normalização da cis/heteronormatividade, em contraposição à normatização e prescrição de abjeção às transgeneridades e orientações românticas e eróticas não-hétero, as igrejas cristãs (não apenas elas, mas são as que se destacam por serem as principais expressões religiosas do país em termos de número de fiéis), além de discriminarem homo/bi/panssexuais (esta última nomenclatura foi sugerida por CLB para designar pessoas que sentem atração sexual ou romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas, o que abrange homens, mulheres e os/as que não se sentem identificadas com o seu gênero incluindo interssexuais, transexuais e travestis), tornam-lhes passíveis de punições que podem se dar de

diferentes formas, inclusive após a morte, quando estas pessoas seriam supostamente destinadas ao Inferno. (MARANHÃO Fº, 2015).

A narradora baiana renega a culpa e não admite a sexualidade como sinônimo de procriação. Aliás, engravidar sempre foi a maior preocupação de CLB e o dia mais feliz de sua vida foi quando descobriu que era estéril, já que, para ela (Ribeiro, 1999, p. 156), “(...) sem esperma derramado, não existe sexo com homem, a camisinha é uma castração fundíssima, é uma privação cruel para as mulheres”. Logicamente, à época em que afirmou isso, não havia grandes preocupações com doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS. Engravidar, sim, traria sérios prejuízos à liberdade dela, uma vez que provavelmente teria de abrir mão da satisfação de seus prazeres pessoais para dedicar-se à criação de uma criança. Para não engravidar, CLB mostra-se favorável à utilização de métodos contraceptivos e à interrupção de gravidez.

(...) Quando foi que chegou a pílula? Não me lembro bem, mas nós não éramos mais mocinhas, por aí se pode adivinhar o que nós vivemos, se bem que a repressão, como já observei, teve sua utilidade, até mesmo lúdica. (...) Havia uns médicos conhecidos e comentados à boca não tão pequena, dizem que até bons médicos, que faziam abortos. A clientela devia ser fortíssima, só podia ser. Quem podia, vinha fazer os abortos aqui no Rio, para despistar. Mas, claro, eu, graças a Deus, não tive que fazer aborto e agora, olhando para trás, vejo que Deus sabe mesmo o que faz, porque eu não ia dar para mãe, ia ser uma mãe horrenda (...). (IDEM, p. 52).

Com a intenção de escrever sobre o pecado da luxúria, João Ubaldo Ribeiro cria, em sua obra, uma narradora-personagem voltada à emancipação humana ao se perceber como mulher sujeito de sua vida. A ruptura com as mais variadas formas de opressão e a superação da ideologia de naturalização da subalternidade feminina torna CLB consciente de sua condição e dos atos que pratica. Seu enunciado, (Idem, p.140), “fruto de muita vivência e processamento dessa vivência”, se firma a partir do momento em que ela passa a desconsiderar e desconstruir discursos de austeridade, sobretudo religiosos, que lhe são incutidos desde a infância e chega a repudiar o entendimento de que a luxúria seja realmente um pecado.

Costa e Silva (2007), baseando-se na filosofia de São Tomás de Aquino, sugerem como pecado algo que tonaria uma pessoa reprovável aos olhos de Deus, sendo que a humanidade já teria uma inclinação à conduta pecaminosa, configurando-se como o oposto das virtudes. Sobre a luxúria, os ensinamentos do teólogo italiano são taxativos:

(...) Ensina-nos Tomás de Aquino que se pode pecar pela luxúria de dois modos: Primeiro, de um modo que contrarie a reta razão (é o caso da fornicação, do adultério, do incesto...); segundo, de um modo que, além disso, contrarie a própria ordem natural

do ato venéreo que convém à espécie humana. É o que constitui o vício contra a natureza. E dentre os vícios da luxúria, explica o Teólogo, um tem gravidade especial em relação às outras espécies de luxúria, aquele que é contra a natureza humana, a saber o homossexualismo: “sim, pois o adultério, a fornicação e o incesto, por abomináveis que sejam, são praticados entre um homem e uma mulher, de um modo conforme a natureza, embora contrário à reta razão.” Donde conclui S. Tomás que o vício contra a natureza que inclui o homossexualismo é o maior pecado entre todas as espécies de luxúria. (COSTA E SILVA, 2007, p. 7).

Refutando a ideia de luxúria formulada por Tomás de Aquino, CLB não se considera pecadora, pois afirma que “(...) quem peca é aquele que não faz o que foi criado para fazer. E eu fiz o que Ele me criou para fazer (...)”, (Ribeiro, 1999, p. 163), Assim, ela se considera “(...) uma predestinada, uma escolhida dos deuses (...)”, (Idem, p. 30), e, até mesmo, a voz de Deus, contrariando quem tente representá-la como a voz de Satanás, “Não só porque a voz da luz e da inteligência é a voz de Deus, mas porque sou mesmo a voz de Deus” (Idem, p. 161), e para justificar com o mínimo de coerência o que profere, CLB busca na própria Bíblia fundamento para o que diz.

A mistura entre o sagrado e o profano na história de uma mulher que, embora não concorde com a ortodoxia do cristianismo, o respeita e se abre ao conhecimento, estudo e análise de outras religiões, como o candomblé e o espiritismo, fornece recursos para que ela própria cogite a hipótese de professar uma nova religião

(...) O magistério da Igreja me enerva. Prefiro eu mesma ler a Bíblia e pensar do que leio o que me parece certo pensar, quero eu mesma me inteirar das boas novas, sem nenhum padre de voz de tenorinho gripado me ensinando incoerências, subestimando minha inteligência e repetindo baboseiras inventadas, semelhantes à desfaçatez de inventar que no Pentateuco há mandamentos como guardar castidade, que os homens santos não batizados foram para um tal de limbo e tantas outras criações conciliares, já li a bíblia de cabo a rabo e nunca vi nada disso nela (...). (IDEM, p. 14-15).

A desconfiança de CLB sobre aqueles que deturpam o Evangelho, realizando a exclusão de pessoas das igrejas ao invés do acolhimento, é o mote que a faz resistir, junto com o pensamento feminino, sem cogitar a hipótese de que esteja fazendo algo errado. Para a narradora de “A casa dos budas ditosos”, erra aquele que não age de acordo com a sua natureza e não segue o dom recebido por Deus. Contra qualquer forma de radicalismo, CLB deixa transparecer a impressão de que Deus acaba se divertindo com as inúmeras possibilidades de interpretação da Sua palavra quando afirma que “(...) não posso ter certeza de nada, que Deus me terá em Sua Glória e sei que ele agora está rindo”, (Idem, p.163), e, mesmo sofrendo de aneurisma cerebral que pode matá-la a qualquer momento, prefere agradecer a pedir.

(...) Agradeço muito a Deus, por Ele me ter dado a força, a determinação, a inteligência e a coragem para levar adiante o dom que recebi de nascença, digo isto com devoção, os burros não acreditam, os inteligentes vêem logo que é verdade. Eu nasci com um dom que Deus me deu e honrei esse dom, diferente de muitos outros, talvez quase todos. Ele fez a parte dele, e eu fiz a minha, como ordena o Livro (...). (Idem, p. 145).

A libertação da voz feminina, que João Ubaldo Ribeiro provoca na literatura com a concepção de CLB, torna perene, inovador e transgressor o seu enunciado, que ainda hoje, quase vinte anos após a publicação do romance “A casa dos budas ditosos”, encontra-se em consonância com a consciência feminista no Brasil, cujas lutas abrangem, também, ir contra o fundamentalismo religioso, que acaba gerando conservadorismo social e, além do princípio democrático de laicidade do Estado, ameaça constantemente os direitos sexuais e reprodutivos já alcançados, além de dificultar a conquista de novos e necessários direitos, como a legalização do aborto, o casamento igualitário garantido por lei e a ampliação da dignidade de pessoas não hétero e não cisgêneras. Logicamente, o fato de CLB ser uma mulher com dinheiro e acesso ilimitado a instituições de educação e cultura, faz com que sua voz seja “mais respeitada” e as alegorias sexuais pormenorizadamente detalhadas em todo o romance, prendem leitores para, de fato, ouvirem essa mulher, que se percebe igual a qualquer um.

Por fim, em um mundo marcado por constantes e incansáveis tentativas de “naturalizar” normas, atribuindo a certas identidades a condição de “normais” e, às outras, a de “desviantes”, CLB ensina, de maneira extremamente simples e objetiva, através da sua vida inteiramente dedicada à plena e saudável satisfação da sua luxúria, que, mesmo apresentando diferenças biológicas e culturais, no íntimo, naquilo que primeiramente nos constitui como seres humanos (no sentido espiritual, talvez) todas as pessoas são iguais e, por isso, devem ser tratadas de maneira justa e ética, perseverando no caminho da erradicação e superação do preconceito e da discriminação.

DIÁLOGO PEDAGÓGICO: literatura e modelos de referência em gênero e sexualidade

Não é novidade que a posição do homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão, de classe média foi sócio-histórica-culturalmente construída como “normal”, frente a todas as identidades que não correspondem a esta ou que desta se afastem, foi legitimada e reiterada como a identidade referência por várias práticas sociais, políticas e culturais, dentre elas a mídia, a literatura e os currículos das escolas e universidades. (LOURO, 2008).

Nesse sentido, a escola, que mesmo entendida como um ambiente democrático cujos principais objetivos centram-se em contribuir para a construção do saber e da cidadania, na maioria das vezes corrobora para a manutenção do *status quo* em relação à identidade referencial, ao favorecer e disseminar apenas modelos canônicos de produção e socialização de conhecimento.

Tal situação pode ser revertida, caso professoras e professores preocupem-se mais em oportunizar a alunas e alunos o contato com vozes diversas, não canônicas e contra-hegemônicas. Partindo da leitura de obras literárias, como “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, por exemplo, isso pode ser desenvolvido em diferentes momentos, aulas, disciplinas e projetos interdisciplinares, dentro de escolas e demais instituições educacionais.

Não se configura como objetivo desse trabalho censurar ou indicar classes/turmas/anos/séries, bem como faixas etárias, cursos, níveis da educação e modalidades de ensino e, tampouco, metodologias de leitura (se a obra completa, fragmentos pré-selecionados ou apenas a contação da história ou de excertos dela) para o trabalho com “A casa dos budas ditosos” em salas de aula, pois, acredita-se que cada docente, diante do perfil das turmas com as quais lidam e atendem cotidianamente, saberá utilizar a obra com bom senso, legitimando discussões abrangentes, elucidativas e com propósitos claramente definidos abarcando gênero e sexualidade, bem como suas possíveis implicações com interpretações religiosas.

Há, no entanto, a necessidade de perceber que a literatura, bem como toda manifestação artística, proporciona, a partir da leitura, análise e crítica de seus textos, além da compreensão daquilo que está dito, a possibilidade de preencher vazios deixados pelo não dito, permitindo, assim, que entre textos e leitores se instalem espaços sem limites. São exatamente nesses espaços sem limites, que professoras e professores podem conduzir as reflexões, a fim de estreitar as lacunas que se criam entre a práxis pedagógica e os discursos que circulam em âmbito social, tais como os de gênero e sexualidade. Conforme Saraiva (2006, p.36),

o leitor exercita sua liberdade porque o texto literário é estruturado de maneira lacunar, sendo marcado, simultaneamente, pela determinação de significados e pela abertura à pluralidade de sentidos. Ele se oferece ao leitor como trabalho ou prática significativa que exige o preenchimento (...) dos “espaços em branco” para que (...) possam funcionar. Dessa forma, não ditos assumem significações, as quais, por sua vez, também variam e se expandem em função da atividade do leitor, o que dá à leitura do texto um caráter mutável e transitório.

Indica-se, portanto, como proposta de atividade a (re)leitura de “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, como instrumento pedagógico nas discussões de gênero. Para tanto, a leitura de uma obra literária deve ir além da exploração de elementos formais do gênero textual que

a compõe, não se limitando à decodificação de significantes, mas se relacionando à visão de mundo de quem a lê, tentando ampliá-la. A leitura de textos literários proporciona, portanto, que discentes experimentem a possibilidade de entrar em contato com algo que lhes seja novo, proliferando, segundo Louro (2008, p. 19) “vozes e verdades. Novos saberes, novas técnicas e novos estilos de vida” que podem ser “postos em ação” e tornarem “evidente uma diversidade cultural que não parecia existir” anteriormente.

O trabalho com “A casa dos budas ditosos” em espaços educacionais oportuniza um rompimento com teorias e conceitos tradicionais e excludentes, que contemplam apenas a articulação com o canônico em termos literários, tornando-se, na maioria das vezes desencantador para estudantes, já que não promovem a aproximação destas e destes com a voz que se anuncia no texto e, muito menos, a oportunidade, sinalizada por Louro (2008, p. 20), “de falar por si e falar de si”.

Em uma sociedade em que a transgressão de fronteiras e normas sexuais e de gênero fica cada vez mais evidente, as escolas precisam encontrar maneiras de acolher a todas, todes e todos e encorajar estudantes a superar as marginalizações e as repressões que sofrem diariamente. Por que uma dessas maneiras não poderia ser apresentar, em sala de aula, a história de uma bem humorada senhora de 68 anos que não vê pecado algum em ser quem se é e gostar do que gosta?

Considerações finais

Configurar espaços educacionais como promotores dos Direitos Humanos é dever de educadoras/es que se preocupam em tornar tais direitos prática pedagógica nas instituições em que atuam. O trabalho com a literatura possibilita que diversas disciplinas promovam discussões e reflexões sobre gênero e sexualidades, e suas relações com instituições religiosas, juntamente com os aspectos e conteúdos teórico-conceituais que constituem essas disciplinas.

Independentemente da metodologia adotada para a apresentação, em sala de aula, do romance “A casa dos budas ditosos”, de João Ubaldo Ribeiro, é possível trazer à tona e apresentar a estudantes a dimensão analítica das categorias gênero, sexualidade e religião, com a perspectiva de apontar que a opressão sobre comportamentos de mulheres que não seguem regras socialmente esperadas para que desempenhem papéis atribuídos ao seu gênero, caso de CLB, a narradora personagem da obra, deve servir para a reflexão e contribuir para a mudança de paradigmas em uma sociedade que deseja alcançar a igualdade de gêneros.

Além disso, é possível reiterar que condutas sexuais que destoam das convencionais, socialmente reconhecidas e aceitas não devem ser mote para opressão e discriminação de sujeitas/os que não se enquadram em padrões comportamentais heteronormativos. A expressão de sexualidades pode ser evidenciada como um fenômeno natural que contribui para a convivência e o respeito entre pessoas diversas.

É possível, também, conduzir alunas/os a perceberem que, independente da religião que sigam ou não, o sexo não deve ser visto como algo pecaminoso e digno de repúdio por parte de instituições religiosas dominantes e ultraconservadoras, já que, mesmo fazendo parte do privado, proporciona bem-estar aos seres humanos e compreende a esfera de direitos sexuais e reprodutivos.

A análise de obras da literatura contribui, também, para a desconstrução de preconceitos e proporciona debates e reflexões, sem hipocrisia, na sala de aula, lugar em que se espera formar cidadãs e cidadãos preparados/as para conviver com múltiplos valores e preocupadas/os em compor e solidificar uma sociedade mais justa e democrática.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. In: *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100007/8767>. Acesso em: 27 out. 2016.

COSTA, Marcos Roberto Nunes da. SILVA, Leila Rúbia da Costa. Os “Sete Pecados Capitais”, segundo Tomás de Aquino. In: *Ágora Filosófica*, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.unicap.br/revistas/agora/arquivo/artigo%209.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984. cap. 16, p. 243-276.

GARCIA, Olga Regina Zigelli. GROSSI, Mirian Pillar. Sexualidades femininas e prazer sexual: uma abordagem de gênero. In: LAGO, Mara Coelho de Souza. Et al. *Especialização em Gênero e Diversidade na Escola*. Livro III, Módulo III. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.

GUALBERTO, Ana Claudia F. Hilda Hilst e João Ubaldo Ribeiro: a luxúria transcrita sob um olhar de gênero. In: *Revista Ártemis*, n. 3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2202/1941>. Acesso em: 12 set. 2016.

HENRIQUE, Eduardo dos Santos. *Pelo buraco da fechadura: gênero, sexualidades e religião em “A casa dos budas ditosos”*, de João Ubaldo Ribeiro. 2016, 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque. "Uma Igreja dos Direitos Humanos" onde "promíscuo é o indivíduo que faz mais sexo que o invejoso e inveja é pecado": Notas sobre a identidade religiosa da Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM). In: *Mandrágora*, SBC, v.21, n. 2, p. 5-37, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/5979/5060>. Acesso em: 08 nov. 2016.

_____. *(Re)desconectando gênero e religião: peregrinações e conversões trans* e ex-trans* em narrativas orais e do Facebook*. 2014, 794 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em História Social, São Paulo.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: GROSSI, Mirian Pillar. Et al. *Especialização em Gênero e Diversidade na Escola*. Livro I, Módulo I. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.

RIBEIRO, João Ubaldo. *A casa dos budas ditosos: luxúria*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SARAIVA, Juracy Assman. Por que e como ler textos literários. In: SARAIVA, Juracy Assman. MÜGGE, Ernani (et al). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WOLFF, Cristina Scheibe. SILVA, Janine Gomes da. Gênero: um conceito importante para compreender o mundo social. In: GROSSI, Mirian Pillar. Et al. *Especialização em Gênero e Diversidade na Escola*. Livro I, Módulo I. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 22 de março de 2017

Avaliação cega por pares: fev./mar. de 2017



EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: algumas reflexões sobre o Programa *Escola sem Partido*

Vera Lucia Marques da Silva¹

Resumo

Este trabalho examina o Programa *Escola sem Partido* buscando identificar que concepções de gênero e sexualidade perpassam o Programa. Neste sentido, realiza-se a análise documental dos projetos de lei que o instituem e atualmente transitam no Congresso Nacional brasileiro. Percebeu-se na defesa da precedência dos valores familiares à educação formal, a preocupação do legislador, particularmente, com a manutenção da heterossexualidade como a expressão “natural” da sexualidade humana e a concordância do gênero com o sexo biológico.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Diversidade sexual. Política.

EDUCATION, GENDER AND SEXUALITY: Some reflections about the Program *Escola sem Partido*

Abstract

This paper examines the *Escola sem Partido* Program aiming to identify what conceptions of gender and sexuality permeate the Program. In this sense, a documentary analysis of the law projects that institute the Program and are currently in transit at the Brazilian National Congress is developed. In the defense of the precedence of family values in relation to formal education, It was perceived the concern of the legislator, particularly, with the maintenance of heterosexuality as the "natural" expression of human sexuality and the agreement between gender and biological sex.

Keywords: School. Gender. Sexual diversity. Policy

¹ Doutora em Ciências Sociais pela PUC/RJ. Pesquisadora e docente do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli, da ENSP/Fiocruz. E-mail: veramarques@fiocruz.br

Este trabalho pretende analisar como o Programa *Escola sem Partido* se estrutura e a partir de que concepções de gênero e sexualidade busca legislar no âmbito escolar. Atualmente, encontram-se dois projetos de lei em tramitação instituindo este Programa: um, na Câmara de Deputados e o outro, no Senado. Ambos afirmam ter se inspirado no anteprojeto de lei criado pelo *Movimento Escola sem Partido*. Segundo informa um destes projetos, este movimento é formado por pais e estudantes que acreditam que a escola tem sido palco de supostas manipulações político-ideológicas dos alunos por parte dos professores. Assim, o Programa *Escola sem Partido* busca nortear a Educação nacional, defendendo o respeito aos valores familiares e sua precedência sobre o ensino formal no que diz respeito à educação moral, sexual e religiosa.

Em um contexto de forte conservadorismo no Congresso Nacional brasileiro o Programa *Escola sem Partido* parece ser uma resposta destes grupos conservadores ao avanço das agendas políticas feminista e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (Transexuais e Travestis). Não se pode dizer que este Programa está apenas preocupado com o que denomina “ideologia de gênero”. Ao que parece, a preocupação se concentra em todas as ideias que divergem do discurso dominante, ainda que não se possa afirmar com precisão qual é o discurso dominante. Mas, como se verá mais adiante, manter a heterossexualidade como norma e homens e mulheres nos seus “devidos lugares”, invisibilizando outras possibilidades, se constitui em uma das maiores preocupações do Programa. Já se viu na história recente do país que ações governamentais que visavam abordar a diversidade sexual e problematizar os lugares sociais de homens e mulheres foram rechaçadas. Diante disto, alguns questionamentos clamam por respostas, ainda que no âmbito deste artigo a pretensão seja, quiçá, produzir algumas reflexões a respeito: por que calar discussões acerca de gênero e sexualidade? O que está por trás destas iniciativas? O que se deseja proteger?

Assim, buscar compreender a partir de quais argumentos, de que valores estas questões são pensadas pelo Programa *Escola sem Partido* se faz mister, uma vez que ele intenta se impor à dinâmica escolar. Neste ponto é possível imaginar que a escola no Brasil é um lugar de discussão e valorização da diversidade humana. Isto, contudo, é contrariado pelo resultado de diversas pesquisas que procuram delinear como as questões de gênero e sexualidade são abordadas, por exemplo, em livros didáticos. É a partir da exposição de algumas destas pesquisas que este artigo começa a tecer sua argumentação. Em seguida, apresentam-se algumas das ações governamentais, empreendidas a partir do diálogo com os movimentos feminista e LGBT, que pretendiam discutir na escola os direitos destas minorias. Traçadas estas linhas que visam situar a temática de gênero e sexualidade

na escola de hoje e as tensões envolvidas até mesmo em ações governamentais, expõe-se o Programa *Escola sem Partido*. A partir dos projetos de lei que o constituem, busca-se perscrutar quais concepções de gênero e sexualidade são por ele defendidas e a partir de quais valores.

1) A abordagem de gênero e sexualidade na escola

Por meio de uma breve revisão bibliográfica é possível perceber que, atualmente, diversas pesquisas têm sido realizadas com o intuito de refletir sobre a forma como a diversidade sexual e questões de gênero estão sendo trabalhadas na escola. Destacam-se aqui as conclusões de algumas destas pesquisas.

Em artigo publicado em 2015 pelos estudiosos Gesser, Oltramari e Panisson, estes afirmam que os docentes participantes da pesquisa apresentam concepções de sexualidade caracterizadas, em geral, por uma perspectiva preventivista, heteronormativa e de democracia sexual. A concepção preventivista foi percebida pela grande preocupação manifestada pelos docentes com: a prevenção, tanto de gravidez na adolescência, dita precoce, como de infecção por doenças sexualmente transmissíveis; e a fase do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, a fim de não “incitar precocemente” a sexualidade. Nestas situações, o discurso preventivista está articulado a discursos morais e religiosos. Os autores relatam que algumas falas se diferenciaram por defender que o trabalho de prevenção precisa partir dos alunos e suas necessidades, respeitando sua autonomia. No que tange à perspectiva heteronormativa, os professores revelaram preocupação com a pedagogização das masculinidades e das feminilidades, de acordo com os preceitos estabelecidos pela heteronormatividade. Isto foi percebido pela responsabilização das meninas pela gravidez na adolescência e o desconforto diante de expressões de sexualidade não heterossexuais. Vale esclarecer que o conceito heteronormatividade diz respeito a imposição da heterossexualidade como a única sexualidade “normal”, “natural”. Outras expressões de sexualidade como a homossexualidade, considerada patológica até recentemente, e a bissexualidade são consideradas ainda, em diferentes medidas, desviantes, sofrendo o preconceito social. Por fim, do ponto de vista da democracia sexual, alguns depoimentos sinalizaram a necessidade de se abordar, no âmbito da sala de aula, questões relacionadas às diversas possibilidades de vivência da sexualidade. Todavia, como apontam os autores, seja por desconhecimento dos documentos oficiais que embasam a abordagem da temática de gênero e sexualidade na escola, seja pelo temor de serem desqualificados por colegas

heterossexistas, tais docentes demonstram dificuldade na implementação de um trabalho voltado para a garantia dos direitos humanos.

O pesquisador Fernando Seffner (2013), ao abordar os desafios envolvidos no enfrentamento de desigualdades marcadas por gênero e sexualidade no âmbito escolar, a partir de etnografia de cenas escolares, afirmou que questões acerca da diversidade de gênero e sexualidade são profundamente marcadas por valores morais e religiosos, o que acaba por gerar uma reação que beira o pânico moral. Ele conta que:

se Rafael, numa classe de educação infantil, certo dia, na hora de escolher uma fantasia, enfiou-se num vestido, a professora já percebe aí o primeiro passo em direção à homossexualidade, e o pânico se instala. Fica-se na obrigação de intervir, porque todos sabem que “é de pequenino que se torce o pepino” (SEFFNER 2013, p. 5).

Semelhantemente, ao buscar verificar o conhecimento ou não dos docentes quanto às diretrizes éticas adotadas pelo Estado para combater as discriminações sexuais/de gênero, os pesquisadores Ávila, Toneli e Andaló (2011) se depararam, por meio de entrevistas com docentes, com afirmações de que abordar a homossexualidade era:

o “mais difícil de lidar”, porque tinham de “lidar” com uma questão que, além de a “sociedade não aprovar” e sua religião considerar uma “abominação”, era “uma escolha” que não “conseguiram aceitar e, com todo o respeito”, não poderiam “deixar de tentar ajudar a pessoa a mudar.” Não obstante, somente uma informante de fato fez isto, porque seria “algo que só traz prejuízos à vida da pessoa, que vai sofrer com o preconceito (...) e não vai estar de acordo com o que Deus deixou pra nós.” Após muitas horas de entrevistas, uma das informantes chegou a problematizar a desaprovação religiosa às homossexualidades e a obrigatoriedade da iniciativa de “ajudar a pessoa a mudar”. (ÁVILA, TONELI e ANDALÓ, 2011, p. 296).

Estes autores, portanto, possuem a mesma percepção de Seffner, ou seja, de que os valores morais relacionadas a uma certa religiosidade, que condena a homossexualidade, marca a atuação dos docentes. O entendimento, manifestado por estes professores, de que a homossexualidade é uma escolha e não uma orientação sexual legítima ações de “ajuda” aos homossexuais para que se tornem heterossexuais, ou seja, “normais”. Esta mesma tentativa foi empreendida pela Igreja ao longo da história. Ao enxergar a homossexualidade como um pecado, concede àqueles que a praticam o perdão salvador. A partir do século XIX, a patologização da homossexualidade permitiu à Medicina e à Psicologia aplicar-se na sua cura (FOUCAULT, 1988). Vale lembrar que, apenas na década de 1990, a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da lista internacional de doenças.

Por último, cita-se Oliveira e Diniz (2014), cuja análise focou no material didático escolar. Segundo estas autoras, os livros e filmes analisados não desafiam o padrão heteronormativo, binário

e biologicamente determinado; abordam a gravidez na adolescência, sob a ótica do desvio, constituindo-se em uma sexualidade inadequada; não problematizam a hierarquia de gênero; e, em um esforço para atender as demandas do “politicamente correto”, segundo os autores, quando chegam a abordar as identidades não heterossexuais, o fazem de forma bastante superficial e de modo periférico e disperso.

Este sucinto quadro sinaliza que o trabalho educacional é perpassado por paradigmas biológicos e religiosos, que justificam padrões heteronormativos e naturalizam um certo lugar social para homens e mulheres, bem como o modo pelo qual se espera que se relacionem com o seu corpo e entre si. Como partícipe do dispositivo da sexualidade, conforme definição de Michel Foucault (1988), a escola cumpre, portanto, seu papel. Tornar o processo educacional mais aberto às diversas possibilidades de experienciar os gêneros e as sexualidades representa um importante desafio a ser enfrentado na busca pelo reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e pessoas LGBT. Diante deste desafio, e em diálogo com os movimentos que representam estas minorias, o Governo Federal buscou, nos últimos anos, desenvolver ações no âmbito escolar que pudessem esclarecer alunos e professores acerca das temáticas de gênero e de diversidade sexual. Este é o foco do próximo subitem.

2) Ações do Governo Federal em prol da discussão da equidade de gênero e da diversidade sexual

Logo nos primeiros anos deste século, o Governo Federal buscou promover a cidadania LGBT por meio de um programa nacional denominado *Brasil sem Homofobia* (2004), que se desdobra em ações transversais a todos os ministérios e esferas de governo. Entre estas ações está a necessidade de capacitar os educadores acerca das temáticas de gênero e étnico-raciais. Neste sentido, dentre outros, pode-se destacar dois desdobramentos deste Programa voltados para a Educação.

O primeiro diz respeito ao projeto *Gênero e Diversidade na Escola* (2007) que envolveu diversas secretarias de governo e instituições para capacitar mais de mil professores nesta temática. Na leitura do relatório final do projeto, chama a atenção o fato de que os educadores participantes do curso afirmaram que o módulo *Sexualidade e Orientação sexual* foi “o mais difícil de ser trabalhado, principalmente pelo fato de envolver questões de ordem cultural, ética e religiosa” (PEREIRA *et al*, 2007, p. 78). Uma professora, participante do curso em questão, chegou a afirmar

que entre os cursistas ainda era “naturalizada a visão da sexualidade juvenil como um problema (...) que deveria ser sanado, na visão deles pela informação” (PEREIRA *et al*, 2007, p. 78).

Um segundo desdobramento do Programa *Brasil sem Homofobia* no campo da educação é o polêmico kit anti-homofobia do Ministério da Educação. O material, que pretende esclarecer acerca das identidades LGBT, é composto por uma cartilha, por boletins destinados aos alunos e três vídeos. Sua distribuição ocorreria em turmas do ensino médio de 6 mil escolas brasileiras e envolveria gestores, professores e demais profissionais da educação. O kit foi acusado de estimular a homossexualidade e a promiscuidade por setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional, que o denominaram de kit-gay. Dada a polêmica gerada, em 2011, a presidente da República Dilma Rousseff acabou suspendendo a veiculação do material.

Uma breve pesquisa na internet permite discernir dois grandes argumentos que permearam o debate, a partir da fala das pessoas, que se posicionaram contra o uso do kit nas escolas. Tais falas aparecem em comentários a notícias veiculadas acerca do kit por diferentes sites. Uma linha de argumentação baseava-se no paradigma religioso de que Deus fez o homem e a mulher, para um complementar o outro, isto é que é natural e correto. Portanto, a homossexualidade vai contra os desígnios divinos e a própria natureza. A ideia do não-natural aqui aproxima-se à ideia de doença, muito utilizado entre os séculos XIX e XX. O segundo argumento era o de defesa da família, sempre pensada como vínculo reprodutivo entre um homem e uma mulher, sendo as relações homoafetivas associadas à promiscuidade. Ambos os registros sinalizam que, a despeito dos avanços das lutas feminista e LGBT, seculares discursos ainda têm lugar na contemporaneidade.

Neste mesmo sentido, tem-se presenciado o fortalecimento político de grupos conservadores, que vêm exercendo pressão em diversos âmbitos da vida social. Um de seus focos parece ser o sistema educacional e, particularmente, o que denominam de “ideologia de gênero”. O Programa *Escola sem Partido*, que será apresentado no próximo subitem, parece ser um dos instrumentos mais recentes de oposição a esta “ideologia” no âmbito escolar.

2.1) O Programa *Escola sem Partido*

Entre os anos de 2014 e 2016, alguns projetos de lei da Câmara de Deputados (PL) e do Senado (PLS) foram encaminhados para nortear a Educação no Brasil. Entre estes projetos, estão dois que instituem o Programa *Escola sem Partido*, propriamente dito, inspirados em anteprojeto apresentado pelo *Movimento Escola sem Partido*. A análise documental deste conjunto de projetos é

importante para se pensar a forma como estas mudanças na Educação do país estão sendo formuladas, particularmente, no que tange às questões de gênero e sexualidade.

O Programa *Escola sem Partido* é delineado pelos seguintes projetos: PL 7180 e 7181, ambos de 2014, de autoria do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional (PEN), representante da Bahia, e PL 867 de 2015 de autoria do deputado Izalci do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito pelo Distrito Federal. Além destes, inclui-se também o projeto de lei 193 de 2016 do senador Magno Malta do Partido da República (PR), representante do Espírito Santo. Vale ressaltar que os projetos 7181/14 e 867/15 tramitam apensados ao PL 7180/14. Um olhar sobre cada um, seus objetivos e justificativas, faz-se necessário.

O PL 7180/2014 altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no artigo 3 o inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas (BRASIL, 2014a, p. 1).

Na justificativa para tal inclusão, o autor utiliza o artigo 12 da *Convenção Americana de Direitos Humanos*, estabelecida a partir do *Pacto de San José da Costa Rica*, que dispõe sobre o direito à liberdade de consciência e religião. Trata-se do direito de conservar ou mudar de religião ou crenças com liberdade para professá-las ou divulgá-las. Cita também o inciso IV do mesmo artigo, que afirma: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2014a, p. 2). Chama a atenção na redação deste inciso, a menção da educação sexual entre a educação moral e a religiosa, o que parece apontar para uma percepção da sexualidade, subordinada a uma certa moralidade religiosa.

Já o PL 7181/2014 determina a incorporação dos parâmetros curriculares nacionais (PCN's) em lei nacional. Logo no primeiro parágrafo do artigo 1, o projeto retoma o inciso XIII do artigo 3 do PL 7180/2014, quando afirma que os parâmetros curriculares nacionais deverão respeitar as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo tais valores precedência sobre a educação formal. Este é um ponto central na argumentação destes projetos.

O mesmo deputado Erivelton Santana demonstra em sua justificativa a preocupação com o fato de que como os parâmetros, ainda que sejam apenas referenciais para orientação, definem temas transversais às disciplinas obrigatórias. Entre estes temas pode-se citar: sexualidade, drogas e saúde. Por conta disto, o autor considera importante introduzir tal orientação em lei. E acrescenta:

“os PCN’s pretendem reforçar a importância do papel do professor, o trabalho coletivo e a construção de um novo fazer pedagógico. Por isso, impõe-se um olhar cuidadoso do Congresso Nacional sobre as orientações deles emanadas” (BRASIL, 2014b, p. 2). Este “novo” fazer pedagógico parece estar associado à subordinação do conhecimento científico, próprio da educação formal, aos valores familiares de cada aluno.

No ano seguinte, o deputado Izalci apresentou o PL 867/2015, onde propõe a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do Programa *Escola sem Partido*. É neste momento, então, que este Programa é incorporado à agenda da Câmara dos Deputados, a partir da demanda do Movimento *Escola sem Partido*. Segundo sua justificativa, este movimento é uma iniciativa de estudantes e pais que estão preocupados com um suposto alto grau de contaminação político-ideológica que está ocorrendo nas escolas, a partir da atuação de professores e autores de livros didáticos. Ao fim de sua justificativa, o deputado informa que projetos de lei semelhantes ao que ele propôs já tramitam em Assembleias Legislativas de estados brasileiros e mesmo em Câmaras Legislativas.

O PL 867/2015 é composto por nove artigos, desdobrados em incisos e parágrafos. Ao fim, possui em anexo uma relação de deveres do professor, onde são listados seis deveres. A longa fundamentação do projeto se estende por cinco páginas. Este projeto de lei e o PLS 193/2016, de autoria do senador Magno Malta do Partido da República (PR) pelo estado do Espírito Santo, apresenta proposição e conteúdo muito semelhantes, já que ambos se inspiraram, segundo eles próprios, na luta do *Movimento Escola sem Partido*. Todavia, o projeto do Senado não faz menção ao projeto da Câmara de Deputados. Dadas as semelhanças, elege-se o conteúdo do PLS 193/2016 para análise.

Desta forma, ambos os projetos defendem logo de início:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II- pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III – liberdade de aprender e de ensinar; [...]

VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2016, p. 1-2)

Neste texto, alguns pontos merecem reflexão:

1) o parágrafo evidencia o que se espera que ocorra no desenvolvimento “natural” das crianças e adolescentes, ou seja, que se constituam em homens ou mulheres heterossexuais, de acordo com o seu sexo biológico, o que exclui a homossexualidade e a transexualidade como experiências legítimas;

2) a tal neutralidade exigida do professor de Ciências, por exemplo, aceita o ensino da diferença sexual entre homens e mulheres, bem como de suas funções reprodutivas, de forma que pareça que “naturalmente” homens e mulheres se complementem, o que reforça as crenças de uma única sexualidade possível – a heterossexual. No entanto, este conteúdo é ele mesmo embebido de ideologia;

3) não parece à toa que o parágrafo em questão está inserido no artigo VII, no qual o autor defende o direito à educação religiosa e moral de acordo com as crenças familiares: ao proceder desta forma, o legislador parece sinalizar uma certa moralidade religiosa hegemônica, como se esta fosse a única moralidade possível. Da mesma forma, mais uma vez, percebe-se uma subordinação da vivência sexual à normativa religiosa;

4) o medo social de que a informação sobre sexualidade possa “contaminar” as crianças, precipitando ou direcionando-as sexualmente também parece revelado aqui. Conforme pesquisa desenvolvida pela canadense Deborah Britzman (1996), o medo de pais e educadores em tratar desta temática se baseia na crença de que a simples menção da homossexualidade seja capaz de encorajar práticas homossexuais. Ainda segundo a pesquisadora,

qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

No artigo 5 do projeto de lei em questão, o legislador demonstra sua preocupação não só pela transmissão dos valores políticos, morais e religiosos do professor, como também que este incentive seus alunos a participarem ativamente da vida política do país. Neste caso, o senador opta pelo uso do termo “incitamento”:

I- não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; [...]

III- não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; [...]

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pelas ações de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2016, p. 2-3).

Com este artigo, o projeto abre seu escopo de preocupações, estendendo-o à própria participação política dos educandos. A imagem do professor que se delineia neste projeto é, portanto, daquele que faz uso de sua autoridade para manipular seus alunos em diferentes aspectos, da sexualidade ao envolvimento político, conforme seus desejos. A fim de impedir que isto se perpetue, a “nova” pedagogia demanda do professor uma completa neutralidade que não é possível de existir na vida cotidiana. Esta percepção é corroborada na própria justificativa a este projeto, quando o senador Magno Malta afirma como “fato notório” a utilização das aulas e materiais didáticos para fins político-ideológicos, visando a adoção por parte dos estudantes de padrões de julgamento e conduta moral incompatíveis com o que é ensinado por suas famílias, especialmente no que diz respeito à moral sexual. Vale ressaltar que o autor entende que “a moral é em regra inseparável da religião” (PLS 193/2016, p. 6). De certa forma, o legislador parece intencionar sacralizar um determinado modelo de sexualidade, que é o modelo defendido pela religião hegemônica, ou seja, a sexualidade vivenciada por um homem e uma mulher, preferencialmente dentro de uma relação marital, como já sinalizado anteriormente. Todavia, contraditoriamente, pesquisas como as mencionadas na primeira parte deste estudo, demonstram que o trabalho escolar e a atuação dos docentes são perpassados exatamente por estes mesmos valores e crenças que o legislador tanto se esforça por resguardar.

Por fim, o artigo 9 define a aplicabilidade da lei às políticas e planos educacionais, aos conteúdos curriculares, aos materiais didáticos e paradidáticos, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para o ingresso na carreira docente e às instituições de ensino superior. Desta forma, ele consegue legislar sobre todo o processo educacional, desde o conteúdo e o material a ser trabalhado à própria formação e seleção dos professores.

Para completar, o Programa *Escola sem Partido* institui ainda a obrigatoriedade tanto do uso de cartazes para informar os estudantes acerca de seus direitos, ou seja, o respeito a suas convicções religiosas, morais, políticas, herdadas da família, quanto a criação de um canal de comunicação para receber denúncias anônimas. Estas denúncias serão encaminhadas para a análise do Ministério Público, cuja atribuição é a defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Um outro ponto que merece ser apresentado diz respeito ao uso da Constituição Federal para legitimar os direitos à liberdade de consciência dos alunos, que não devem ser manipulados pelos professores e à liberdade de ensinar. No entanto, neste ponto distingue liberdade de ensinar e liberdade de expressão. Para ele, “(n)ão existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes” (PLS 193/2016, p. 6). Curiosamente, o legislador desconsidera que a liberdade de expressão também é um direito constitucional dos professores.

Têm-se, portanto, um conjunto de elementos que chamam a atenção, entre eles:

- a) a acentuada e clara preocupação com a moralidade sexual, sempre associada à religião, o que parece tornar discussões que se relacionem à diversidade de gênero e sexual na escola proibitivas, uma vez que a religião hegemônica não reconhece a homoafetividade, por exemplo, como legítima;
- b) afirmação da família heteronormativa e monogâmica (haja visto que a homossexualidade, por vezes, é atrelada à promiscuidade no imaginário social);
- c) a defesa do direito de liberdade de expressão dos pais e alunos que, curiosamente, é negado claramente aos professores;
- d) e, a preocupação com o engajamento político dos estudantes por meio de manifestações.

Não à toa, em Audiência Pública realizada na Câmara de Deputados em fevereiro deste ano, o deputado Lincoln Portela do Partido Republicano Brasileiro (PRB) por Minas Gerais criticou: "Eles [os professores] fazem sabe o que nas escolas? Incentivo à desobediência civil, desde que eles não estejam no poder. Rejeitam questões religiosas, rejeitam a família monogâmica" (MORAES, 2017, p.1). De opinião semelhante, o deputado pelo Mato Grosso Professor Victório Galli do Partido Social Cristão (PSC) corrobora: “O objetivo número um dessa discussão sobre gênero é destruir nossas famílias” (HAJE, 2015, p.1). Já o presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família, Hermes Rodrigues Nery, conforme informa Lara Haje (2015), acusa os órgãos governamentais de estarem empenhados na execução de uma política antifamília, com a “doutrinação ideológica” no âmbito escolar.

Fica evidente, por conseguinte, que estes projetos se manifestam claramente em oposição às iniciativas de capacitação de educadores para abordar questões de gênero e diversidade sexual nas escolas. Questões estas que a tão duras penas os movimentos feminista e LGBT viram ser acolhidas pelo Governo Federal. Todavia, quando certas estatísticas são consideradas na análise deste contexto

de lutas, nenhum destes fatos constituem-se em uma grande surpresa. Em pesquisa realizada pela UNESCO no ano 2000 e publicada em 2004 com mais de 24 mil pessoas entrevistadas entre alunos, educadores e pais de alunos, chegou-se aos seguintes dados: 35,2% dos pais/responsáveis afirmaram que não queriam homossexuais como colegas de classe de seus filhos. Entre os alunos, este índice chegou a 36,9%.

Assim, enquanto as escolas não se constituem em espaços formadores e promotores de democracia e respeito às diversidades, em junho de 2016, seis pessoas LGBTs perderam a vida em uma única semana no estado do Rio de Janeiro, em crimes com requintes de crueldade, conforme noticiado pelo portal G1 Rio (2016). E 343 foram mortas no Brasil em 2016, segundo relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), ou seja, a cada 25 horas uma pessoa LGBT foi assassinada. Ainda que a escola não possa ser considerada “a” responsável por estes índices, certamente, sua atuação pode colaborar com as mudanças sociais necessárias para que mais pessoas não sejam mortas por serem mulheres ou por conta de sua sexualidade.

Estes projetos de lei, que se utilizam da égide dos Direitos Humanos e da Constituição Federal para se legitimar, parecem tentar extirpar qualquer discussão que aborde a construção cultural dos gêneros e a diversidade sexual nas escolas em todos os seus níveis, impondo um silenciamento danoso a todos, todavia principalmente às mulheres e às minorias sexuais.

Discutir gênero e discutir sexualidade nas escolas é, portanto, refletir sobre um outro mundo possível. Significa contestar a hegemonia de certos paradigmas e, conseqüentemente, de certos grupos sociais que se pautam nestes paradigmas e são considerados “a boa sociedade”, nas palavras de Norbert Elias (2000), ou seja, homens heterossexuais, e significa estabelecer uma nova ordem em que grupos *outsiders*, ou seja, de subcidadãos – mulheres, pessoas LGBT -, possam gozar de uma cidadania plena.

Considerações finais

Os projetos de lei que instituem o Programa *Escola sem Partido* desejam calar os professores e, por consequência, os próprios estudantes, tendo como justificativas o respeito às convicções familiares e uma acusação explícita de que professores induzem seus alunos a determinadas escolhas. Esta suposta indução, segundo os defensores do Programa, é uma forma de exploração combatida pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*. O silenciamento escolar pretendido cumpre o ofício de assegurar que a norma heterossexual, tal qual está forjada, e a pretensa superioridade do homem

sobre a mulher, se perpetuarão como parte da natureza humana. Contraditoriamente, todavia, as pesquisas citadas neste artigo, dentre outras, apontam que este silenciamento já é parte da dinâmica escolar.

Uma grande falácia que marca este silenciamento é a de que a vida sexual faz parte da privacidade de cada um. Na verdade, as únicas identidades sexuais que, de fato, são reduzidas ao mundo da vida privada, são aquelas que divergem da norma heterossexual, uma vez que o pressuposto da heterossexualidade se encontra explicitamente revelado em diversos elementos da vida social e escolar. Por exemplo, nas aulas de Ciências que abordam a sexualidade somente pelo viés reprodutivo, nos livros de literatura que contam histórias apenas de um amor romântico heterossexual, no modelo de família patriarcal e mononuclear (papai, mamãe e filhinho), constantemente reproduzido nos livros didáticos.

Se a sexualidade fosse, de fato, meramente algo da privacidade de cada um, não haveria tantas instituições sociais atuando na promoção e controle de um determinado padrão sexual. Da mesma forma, não se teria uma sociedade estruturada a partir deste padrão. Assim, em um espaço de silêncio como o escolar, atitudes de preconceito a pessoas LGBT, que se concretizam, por exemplo, em *bullying*, encontram terreno fértil para se estabelecer, levando muitos jovens não heterossexuais e/ou com um gênero diferente de seu sexo biológico a se invisibilizarem, seja pela evasão escolar, seja até mesmo pelo suicídio. Neste sentido, o *bullying* escolar é usado como uma arma que puni quem ousa ser diferente e reforça o poder dos “normais”.

O temor a debates acerca das expectativas e crenças sociais que envolvem os gêneros parece se relacionar, portanto, à potencial repercussão em diversos âmbitos sociais, para além da própria escola. No mundo do trabalho, por exemplo, pode colaborar na promoção de justiça salarial entre homens e mulheres e em uma divisão sexual do trabalho igualitária, uma vez que desconstrói as definições e hierarquias do que é ser homem e o que é ser mulher e seus respectivos lugares na sociedade. Da mesma forma, faz parte do conhecimento acerca da diversidade sexual o questionamento das normatizações que definem o que é normal e o que é patológico. Isto pode gerar um outro olhar sobre, por exemplo, a transexualidade e a intersexualidade, libertando-as da alcunha patológica defendida pelo poderio médico. Mesmo citando alguns poucos exemplos, percebe-se o quanto tais discussões na escola possuem de transgressão, já que ao deter a potencialidade de alterar relações de poder e hierarquias profundamente cristalizadas, abre, por consequência, a possibilidade de mudanças na própria distribuição de bens sociais.

Do que foi exposto ao longo deste trabalho, a necessidade urgente de transformação da escola em um lugar inclusivo e plural, que acolha e valorize a diversidade humana, espera-se, tenha ganho nitidez. O fortalecimento de grupos que rechaçam esta mudança requer, dos que a defendem, a firme disposição para interferir nos jogos de poder ora em curso, sempre problematizando o “natural” e defendendo os direitos humanos das minorias de gênero e sexuais. Esta interferência demanda, por conseguinte, vigilância, persistência, resistência.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em Estudo*, 2011, v. 16 (2), 289-298.

BRASIL, República Federativa do. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº. 678/92. Promulga a Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos de 22 de novembro de 1969. Brasília: Presidência da República, 1992.

_____. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, 2011.

_____. Projeto de lei 193/2016. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 03 fev 2016.

_____. Projeto de lei 7180/2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 16 jul 2016.

_____. Projeto de lei 7181/2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>. Acesso em 16 jul 2016.

_____. Projeto de lei 867/2015. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 16 jul 2016.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

G1 RIO. Em uma semana, RJ teve seis homossexuais assassinados. Rio de Janeiro: 28/06/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/disque-cidadania-lgbt-recebe-denuncias-de-homofobia-no-rj.html>. Acesso em 28 jun 2016.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, 2015, 27(3), 558-568.

GRUPO GAY DA BAHIA. Relatório 2016 – Assassinatos de LGBT no Brasil. Bahia, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>. Acesso em 26 fev 2017.

HAJE, Lara. Discussão sobre gênero e orientação sexual nas escolas divide opiniões em audiência. *Agência Câmara Notícias*. Brasília: 10/11/2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499685-DISCUSSAO-SOBRE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NAS-ESCOLAS-DIVIDE-OPINIOES-EM-AUDIENCIA.html>. Acesso em 26 fev 2017.

MORAES, Geórgia. Relator do Escola sem Partido diz que proposta não tem motivação religiosa. *Agência Câmara Notícias*. Brasília: 15/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523211-RELATOR-DO-ESCOLA-SEM-PARTIDO-DIZ-QUE-PROPOSTA-NAO-TEM-MOTIVACAO-RELIGIOSA.html>. Acesso em 26 fev 2017.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros, de.; DINIZ, Débora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n.1, p. 241-256, jan./mar, 2014.

PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabíola; et al (orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 22 de março de 2017

Avaliação cega por pares: fev./mar. de 2017



Revista Café com Sociologia

Volume 6, número 1. jan./abr. 2017

REFLETINDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A QUESTÃO DE GÊNERO: experiências, currículo e formação docente

Elisângela Ferreira Menezes¹
Rafael Ademir Oliveira de Andrade²

Resumo

O presente relato de experiência pretende discutir o ensino de sociologia no ensino médio dentro da perspectiva das relações de gênero, com base no estágio de prática de ensino realizado na Escola Rio Branco em Porto Velho-RO, com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio. Dentro da vivência e observação realizada em sala de aula, a proposta é buscar apontar elementos que demonstram a necessidade deste tema em sala de aula e que a ausência deste pode gerar a reprodução do preconceito, naturalização da desigualdade de gênero dentro a instituição escolar.

Palavras-chave: Escola. Relações de gênero. Sociologia.

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: las ausencias y silencios

Resumen

En este relato de experiencia se analiza la sociología de la educación en la enseñanza secundaria desde la perspectiva de las relaciones de género, basado en la práctica de la enseñanza de campo de entrenamiento en la escuela de Rio Branco em Porto Velho-RO, con los estudiantes de la escuela secundaria de primero y segundo año. Dentro de la experiencia y la observación hecha en el aula, la propuesta es tratar de señalar los elementos que demuestran la necesidad de este tema en el aula y que la ausencia de esto puede generar la reproducción de los prejuicios, la naturalización de la desigualdad de género en la institución educativa.

Palabras clave: Escuela. Relaciones de género. Sociología.

¹ Socióloga, Mestre e Doutoranda em Geografia. Atua como docente na Universidade Federal de Rondônia. Contato em elisangela.unir@hotmail.com.

² Sociólogo, graduando em Pedagogia e Mestre em Educação. Atua como docente no Centro Universitário São Lucas. Contato em profrafaelsocio@gmail.com.

Introdução

Este relato de experiência foi desenvolvido no período de estágio supervisionado com aprofundamento na prática docente enquanto professores e estudantes de Ciências Sociais na educação básica com reflexões tomadas também no ensino superior. Entretanto, nosso recorte de observação se estabelece nas experiências tomadas no ensino de Sociologia no ensino médio na escola Rio Branco, situada na cidade de Porto Velho, Rondônia, estado amazônico e espaço transfronteiriço de fronteira.

Frente as posições da prefeitura municipal de Ariquemes de Rondônia e da aprovação da reforma do ensino médio pelo governo Federal, se indispensável e tornou imperativo resgatar as reflexões a análise deste fenômeno sob a ótica do/da docente analisa-las pela lógica do professor de Sociologia frente à estas(as) mudanças conservadoras que se opõem as mudanças que com muito esforço os movimentos de (feministas) mulheres, homoafetivos, educadores e demais gêneros e organizações populares haviam angariado nos últimos anos. Percebemos então uma resistência frente as mudanças que se estabelecia antes nos porões da sociedade e que agora, com apoio de certos setores religiosos, da mídia, especialmente das redes sociais, e de certos agentes estatais afloram nas ruas, falas e ações dos que resistem à mudança.

O relato de experiência aqui apresentado é resultante das experiências formativas e profissionais dos pesquisadores e docentes envolvidos com este processo frente à necessidade teórica e prática de debater estas questões que perpassam o gênero e outras formas de resistência aos atos antidemocráticos da atual conjuntura política governo.

Partimos do ponto teórico que a escola se organiza para reproduzir a sociedade e suas relações de poder, dialogando essencialmente com Bourdieu e Passeron (1998; 2009) e com autores que falam sobre a questão de gênero focando estes discursos na produção e ação escolar. Apesar da lógica reprodutivista dos autores apontados como essenciais neste trabalho, compreendemos que a questão fundamental na relação educação versus gênero versus ensino de sociologia não é afirmar estruturas que não podem ser modificadas, mas apresentar a possibilidade de mudanças a partir do deslocamento da problemática do sujeito para as estruturas sociais que reproduzem a exclusão ou silenciamento destes discursos no espaço escolar.

Assim, nosso objetivo é somar com as experiências e discursos sobre o ensino de Sociologia e a relação de gênero dentro do contexto que se estabelece no Brasil nesta segunda década do século XXI e buscando alternativas para o cenário que se propõe.

1 As relações de gênero e a sociedade

O ensino da sociologia tem como proposta a reflexão crítica sobre a realidade social, e junto com as outras disciplinas voltar-se para além da teoria, ela reivindica uma postura política desafiadora que leva para a vida também para prática, contudo ela não é a principal disciplina escolar, mas colabora para que o aluno pense a realidade de modo diferenciado, as diversidades e as dimensões sociais, políticas e culturais.

O tema proposto para este relato de experiência é elucidar sobre realidade construída através da história sobre a imagem de homens e mulheres na sociedade, no qual se reflete pelo olhar dos alunos do ensino médio. Nesse sentido, a sociologia representa uma disciplina que oportuniza o debate sobre essa temática.

O estudo sobre gênero e a condição da mulher começou a ser discutida com mais intensidade no século XX e representou uma grande mudança nas Ciências sociais como aponta Olga Espinoza (1993), estudar a condição da mulher a partir da lógica de gênero tem sido a maior ruptura epistemológica das Ciências Sociais nos últimos vinte anos, sendo sua importância marcada pelo rompimento com a visão androcêntrica dos espaços sociais que têm o homem como centro da perspectiva e como objeto ideal a ser alcançado pelas instituições sociais. O olhar de gênero nas Ciências Sociais marca-se pela inclusão da mulher pela elaboração de estudos e pesquisas que tem o parâmetro feminino como especificidade orientadora.

É importante frisar que esta categoria é se caracteriza pela não universalidade e por uma construção renovada, pela própria dinâmica social como aponta (SILVA, 2007) que considera que os gêneros são construídos socialmente, onde não existe uma universalidade. Ela também descreve que o gênero “é entendido enquanto um conceito/representação, e enquanto representação, uma construção social permanentemente renovada, diferenciada espacial e temporalmente” (SILVA, 2007).

A visão androcêntrica que privilegiava o homem em detrimento da mulher e levou-a séculos de invisibilidade e escassez de estudo sobre o contexto da mulher na história, essas formas de preconceitos eram motivadas e legitimadas pela sociedade, reforçadas pela igreja. De fato, a ciência também compartilhou desses preconceitos dando à mulher a imagem de inferioridade biológica em relação ao homem.

Estudos sobre a criminalidade feminina de Cesare Lombroso e Giovanni Ferrero em 1892 com a obra *La Donna Delinquente* defendiam a postura de que a mulher tem uma passividade e

imobilidade que é determinada fisiologicamente. Dessa forma era vista com um ser com adaptabilidade a obediência mais que os homens, porém ela é também amoral e enganosa.

A condição da mulher na história foi construída com base na inferioridade biológica e social, teve uma imagem inferior e por vezes foi-lhe imposta à tutela e castigo realizado pelos pais e irmãos, e posteriormente pelo marido, sua função e trabalho eram voltados para o lar e para a família, as suas ações sempre foram vigiadas de forma diferente do homem. Por isso, sua presença na esfera pública foi palco vários obstáculos e conflitos.

Dentro dessa ideia a visão concebida pelos teóricos sobre o gênero promoveu a diferenciação e dicotomia entre homem/mulher e masculino/feminino, dessa forma a proposta de Saffioti, (1992) apud Espinoza é que o conceito de gênero se apresenta na esfera social ao passo que o conceito de sexo está situado no plano biológico. Sendo assim, ao pensarmos a questão do homem e da mulher pelo aspecto social, podemos evidenciar como se são construídos os papéis de homem e mulher nas sociedades lócus de estudo do pesquisador/ra.

Essas relações construídas socialmente trazem consigo uma gama de práticas como a submissão e o estigma, como atributo negativo (GOFFMAN, 1988) sobre as mulheres, no sentido negativo, a mulher se vê como inferior e se voltou por muito tempo a obediência aos preceitos religiosos e a imposição cultural sobre suas práticas, corroborando com uma condição subalterna, esta subalternidade é fruto essencial do papel de gênero da mulher, ao passo que os diversos aparelhos ideológicos constroem homens e mulheres em sujeitos bipolares, opostos e assimétricos, envolvidos em uma relação de domínio e subjugação (COSTA, 1998).

O parágrafo acima mostra que aparelhos ideológicos do Estado reproduzem a desigualdade e a subalternidade. Nesse contexto, a proposta é de analisar a escola como um aparelho do Estado que reproduz e potencializa o preconceito e a desigualdade de gênero. A sociologia tem um papel importante nesse sentido de proporcionar como disciplina no ensino médio o fomento ao debate sobre a ótica de gênero entre os alunos, educadores (as), diretores (as), pedagogos (as) e a comunidade em geral enquanto disciplina cujo papel fundamental é desnaturalizar e explicitar as relações sociais.

Logo, se cabe ao papel dos estudos de gênero desnaturalizar as relações sociais no que tange à construção de identidades sociais de dominação e subalternização, a sociologia é uma das disciplinas fundamentais a trazer em seu espaço de ensino como se estabelecem estas relações em nossa sociedade.

2 A estrutura curricular, Gênero e o ensino de Sociologia

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, responsável por definir metas para o período de dez anos do Ensino Básico ao Superior, buscou lutar contra a discriminação ao promover a equidade de gênero e difundir propostas pedagógicas sobre sexualidade.

No entanto, o debate divide opiniões, políticos representantes de igrejas católicas e evangélicas neopentecostais buscam a todo custo impedir que esse tema seja discutido nas escolas. Segundo esses representantes o ensino baseado na “ideologia de gênero” está induzindo jovens e crianças a serem homossexuais. Segundo a CNBB³ (Conselho Nacional de Bispos do Brasil), este tipo de abordagem trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. Mais recentemente, em Rondônia, tivemos o caso de um prefeito que mandou arrancar dos livros didáticos as páginas que falam sobre a questão de gênero em suas diversas perspectivas, demonstrando que nossa pergunta é pertinente quando questionamos qual a dificuldade de se falar sobre gênero na escola.

Consequentemente, tem-se uma visão deturpada da realidade que se reflete nas práticas políticas de legisladores, o que mostra total falta de preparo em lidar com temas transversais que muitas vezes vão de encontro aos seus preceitos morais. Preceitos estes que são passados de gerações em gerações que ocasionam no preconceito de gênero.

Através dessa forma de ver o mundo, as escolas de fato reproduzem os valores geracionais, morais e religiosos que moldam o comportamento dos indivíduos. Assim, aponta Bourdieu (2001), que a escola representa espaço de dominação e reprodução de valores das classes dominantes, na perspectiva do autor o sistema escolar cumpre a função de legitimar e perpetuar à ordem social ao passo que as novas formas de dominação excluem a imposição da hierarquia social pela brutalidade, a escola surge como aparelho de dominação ideal para a manutenção da organização social vigente.

A escola não é um espaço neutro, é lócus da violência simbólica, é palco de disputas de poder, espaço de reprodução de valores burgueses e serve ao sistema de dominação por meio do ensino que determina formas de pensar e agir. Por isso, mudar as mentalidades se torna uma tarefa desafiadora para a sociologia ao abordar as ideologias de gênero. Grande parte de processo de ataque

³ Para mais informações, ler <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1644547-ideologia-de-genero-desconstrui-o-conceito-de-familia-afirma-cnbb.shtml>.

ao ensino de gênero nas escolas, partem de plano de homogeneizar a cultura e o comportamento humano, para que possam atender as demandas do mercado e das classes burguesas.

Devemos debater também o espaço escolar enquanto possibilidades de experiências plurais, evidenciadas pelos diferentes agentes envolvidos que, por sua vez, possuem formações sociais diferentes que acordam com suas raças, etnias, classes econômicas, gêneros, dentre outras experiências classificadas. Entretanto, seguindo a lógica de Pierre Bourdieu (2001) a escola se compõe enquanto espaço de disputa por poder. Uma das manifestações desta disputa está na composição e desenvolvimento do currículo.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) o currículo pode vir a reproduzir os elementos hegemônicos da sociedade caso este não problematize as questões da pobreza, racialidade, gênero e acaba por legitimar o que se chama de identidades hegemônicas, identidades estas brancas, ocidentais, masculinas e heterossexuais, ao mesmo tempo que exclui os grupos minoritários das estruturas de poder, reproduzindo visões estereotipadas sobre os mesmos. Ainda segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) o currículo é discurso que se dobram sobre os corpos, produzindo identidades e apagando diferenças, formando as pessoas enquanto indivíduos.

Ao passo que o currículo, mesmo o oculto, surge com o intuito de dar voz para alguns e silenciar outros, cabe às disciplinas de formação humana e ética, aqui representadas pelo ensino de Sociologia, a discussão sobre a desnaturalização destas configurações de poder e no caso do gênero, dissolver a padronização heteronormativa e a biologização dos indivíduos.

Outro aspecto do ensino de Sociologia, em sua razão essencialmente crítica e desnaturalizante (AMAURY, 2011), no diálogo com os debates de gênero na escola fazem referência ao questionamento sobre quais grupos sociais estão excluídos ou incluídos no processo de escolha de quais saberes e práticas serão ensinados, perguntando a partir da análise sociológica da educação como o currículo tem agido na produção de identidades e diferenças nas relações de gênero.

Outra questão que as práticas enquanto graduandos e professores das Ciências Sociais é refletir qual a relação das ausências de discursos estereotipantes entre professores e alunos com relação ao gênero na escola com a cultura da sociedade em que estes professores, alunos e a própria escola está inserida. Se a partir de nossa observação em sala de aula podemos observar formas de violência e preconceito de gênero significa que nossa sociedade constrói indivíduos com estas subjetividades.

A escola, seu currículo e por consequência a disciplina de Sociologia, estão inseridos dentro de uma cultura, de uma sociedade, em uma sociedade que vê a heteronormatividade e a dominação masculina como “única forma de viver” a sexualidade de “forma saudável e certa”. Esta sociedade, em suas diversas formas de manifestação do poder, se torna o principal fator de silenciamento sobre as questões de gênero no espaço escolar, sendo que o diálogo entre as diferentes identidades de gênero ocorre, geralmente, de forma não harmônica (JUNQUEIRA, 2009).

Por isso, a tarefa de falar de gênero nas escolas é um ato político e desafiador, pois contraria os interesses de grupos que detém o poder, ainda mais se levarmos em consideração a exclusão recente da Sociologia enquanto disciplina do ensino médio na educação pública brasileira. Apesar disto, a tarefa do ensino de Sociologia é desnaturalizar formas de pensar e agir, refletir sobre a realidade com vistas a mudá-la e defender os direitos humanos. Pensar nas relações de gênero, sobretudo é defender os direitos não só de mulheres, mas de negros, indígenas, gays, lésbicas, transexuais entre outros grupos historicamente subalternizados.

3 Compreender a partir da experiência: a pesquisa realizada na escola estadual rio branco em Porto Velho/RO

A educação chegou para mulher somente em 1827 no Brasil através da primeira constituição brasileira que instituiu o ensino para as mulheres, porém o que era ensinado para elas referia-se ao ensino de economia doméstica, costura, decoração e pintura, diferentemente dos homens que aprendiam aritmética e geometria.

O ensino para as mulheres era voltado para o lar, manutenção e continuidade da família. Somente em 1879 a mulher teve acesso aos cursos superiores, embora ainda com restrições em algumas áreas de formação. Os dogmas religiosos obrigaram historicamente a mulher a ser educada para servir à Deus e a família, sendo que a única educação permitida para a mulher era a religiosa, outras formas de ensino eram contestadas pela igreja pois associava a mulher ao pecado e esta mulher não poderia adquirir conhecimento para usar com estes fins.

Logo, a mulher sem instrução alguma poderia estudar apenas no século XII e XIII, com autorização do pai ou do marido, tendo a condição financeira que permitisse o estudo, indo estudar nos conventos onde receberiam o ensino da leitura e escrita, além da instrução nos bons modos, o que significa aprender a obedecer ao marido e a Deus, devotando-se apenas à família (RIGONI, 2008)

Historicamente, várias mudanças levaram a conquistas para as mulheres, essas foram bastante significativas, atualmente temos na educação um maior número de mulheres que os de homem, nos cargos de chefia, as mulheres ganharam espaço, da mesma forma no meio político.

Dentro da iniciativa de trabalhar com os conceitos de gênero, o estágio em prática de ensino na Escola Rio Branco, escola gerida pelo Governo Estadual na cidade de Porto Velho, Capital do Estado de Rondônia, pareceu uma boa oportunidade de pesquisar sobre o assunto. Dentro da prática pedagógica iniciada com os alunos do ensino médio, com idade entre 16 e 17 anos.

A Escola Estadual Rio Branco, se localiza em uma área central em Porto Velho, porém sofre com os mesmos problemas das escolas periféricas da cidade. Precariedade de estrutura e de ensino. Ela oferece o ensino Fundamental e Médio em horários matutino, vespertino e noturno.

Grande parte dos alunos são oriundos de bairros pobres da cidade, os pais em grande parte são da classe trabalhadora. Os alunos caracterizam pela vivência em periferias, com os desafios de estudar em meio ao caos da cidade, falta de incentivo, perspectivas futuras de emprego, poucos recursos disponíveis e baixa estima.

As observações de mostraram que as influências corroboram com o comportamento e pensamento dos alunos. Nossa metodologia caracterizou-se pela observação participante ao passo que não estávamos como simples participantes dos processos, mas agindo enquanto professores ou estagiários da disciplina de Sociologia. A observação participante na escola tem como objetivo diminuir o estranhamento recíproco, ou seja, na atuação enquanto professores temos como objetivo nos aproximar da cultura ao passo que somos “aceitos” pelos docentes e compreendidos como professores pelos alunos, que nos tratarão como tal. Na condição de estabelecer registros ao passo que nos “formamos professores” as percepções possuem um diálogo entre a condição objetiva e subjetiva, postura já superada pela observação social enquanto metodologia (VELHO, 1987).

As experiências observadas e analisadas neste documento ocorreram durante o estágio supervisionado no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia. O percurso que os estudantes de estágio fazem em sala de aula inicia-se pela observação, em nosso caso nas aulas de sociologia ministrada pelos professores de ensino médio e corresponde a 360 horas da formação do licenciado em Ciências Sociais, sendo três disciplinas de estágio com 120 horas cada.

Na observação participante, podemos anotar, conversar com alunos e professores sobre os aspectos da aula. A impressão é que vivenciamos dois mundos, os muros da universidade e os muros da escola separam a realidade social que ocorre na sala de aula e na vida cotidiana. Porém também

observamos que a escola se torna reflexo das mazelas sociais nas quais se incluem os preconceitos gerados nas relações de gênero, classe, cultura, identidade, entre outros.

O docente que ministrava a disciplina de sociologia era graduado em história, o que é bem comum nas escolas da região, usa-se a disciplina de sociologia apenas como forma de cumprir a carga horária necessária. Portanto, essa disparidade se reflete na forma de ensinar do docente, que não formado na área, tinha dificuldades em ministrar os conteúdos necessários.

Posteriormente, tivemos a oportunidade de exercer prática docente, na intervenção podemos estreitar os laços sociais com os alunos. Estes laços são importantes para estabelecer uma relação de confiança, onde eles possam relatar suas experiências, formas de ver o mundo. Foi nesse momento que realizamos a atividade sobre as questões de gênero. O que oportunizou o debate e construção de ideias. Este processo começou com a indagação aos alunos sobre o ser homem e mulher na sociedade, a oportunidade de ver e ouvir de perto as suas convicções sobre essa temática foi bastante importante.

Posteriormente foi proposto para as turmas o debate entre os sobre o tema entre os alunos. Esta atividade foi realizada com cinco turmas do primeiro a segundo ano do ensino médio na referida escola e os resultados abaixo são frutos das anotações destes trabalhos e observações dos pesquisadores.

A ideia central era buscar a compreensão dos alunos e como eles concebiam imagem do homem e da mulher na sociedade, esse questionamento tinha o objetivo de buscar compreender a construção coletiva e seu imaginário com relação ao gênero.

Com base nesse questionamento, os resultados refletiram as observações realizadas entre professores e alunos no ambiente escolar. Nesse sentido, pela percepção e os relatos mostraram que ainda existe sexismo na linguagem, nos livros didáticos e nas ações dentro da escola. Nas atividades realizadas durante o estágio de licenciatura, foi possível captar os vários olhares dos alunos sobre o assunto. O resultado mostrado abaixo diz respeito ao exercício realizado na sala de aula, as respostas mais frequentes dos alunos sobre seu entendimento do ser homem e mulher na sociedade:

Tabela 01: Respostas da atividade sobre o que é ser homem e mulher na sociedade

SER HOMEM É...	SER MULHER É...
Dominador	Sensível
Frio	Emotiva
Sustentar a família	Cuida da casa e dos filhos
Maior força física (forte)	Menos força física (frágil)
Dar proteção a mulher	Ser protegida pelo homem
Gostar de esporte	Gastar muito dinheiro
Violento	Sentimental
Irresponsável	Responsável
Livre	Caseira

Fonte: Os autores, 2017.

Nas respostas descritas foi possível perceber que ainda se perpetuam a ideia dualista entre os sexos, separados por sua função social. O homem como dominador, líder, livre, forte e protetor da família revelam a imagem máscula, viril que ele deve exercer na sociedade. Uma das respostas mostrou a palavra “violento”, na qual reforça a imagem de dominador, ou seja, a dominação masculina ou mesmo como a autora Safiotti aponta como o poder do Macho, o homem como dominador, o caçador, ou mesmo como um sujeito desejante em busca de sua presa (SAFFIOTTI, 1987).

A vivência em sala de aula mostra que necessariamente este debate deve ser realizado, entre crianças, jovem e adulto. Cada faixa etária em sua forma de abordagem, porém é importante desconstruir que a “ideologia de gênero” é algo negativo. Cabe aos docentes o papel de mobilizar, incentivar e promover dentro da sala vivências entre os alunos que incentivem o debate, respeito aos direitos humanos.

A reflexão do papel da sociologia e as questões de gênero é necessária para todos os campos do conhecimento abordados na escola. O que foi observado que há pouco ou quase nenhum interesse em abordar o tema, por parte de professores de outras áreas do conhecimento. Alguns desconheciam o conceito e outros não viam importância e abordar este tema em sala de aula. A busca por aprimorar o debate pode ser incentivada com projetos de ação, entre alunos, corpo docente, escolar e as esferas maiores da educação.

Neste sentido, o imaginário masculino e feminino se atrela a uma gama de representações sociais e espaciais que se reveste na vivência cotidiana dos indivíduos. Dessa forma, o entendimento é que o homem deve ser comportar como um sujeito dominador e se preciso, utilizar-se da violência. O que abre margem para a aceitação da violência de gênero, como um ato natural e, portanto, socialmente aceitável.

Ao citar a mulher, o que mostra é que ela ainda continua sendo subordinada e estigmatizada. Nas respostas aparecem com frequência as palavras: sensível, emotiva, sentimental, como atributos do comportamento feminino, sua feminilidade está atrelada com essa tendência a ser sempre passiva e doce. Assim como mostram os livros de histórias infantis que são ensinados as meninas como se comportar desde a infância. Outra resposta que chamou a atenção foi a palavra: “cuidar” e “ser “protegida”, estes termos remete a função da mulher na sociedade: o cuidar sempre esteve relacionado com o dever feminino, cuidar da casa, cuidar dos filhos, cuidar da família. Esta característica refere-se aos ideais judaico-cristãos em que dentro de algumas interpretações reflete no comportamento feminino e masculino bem marcados com características próprias.

Por meio das representações sociais, são construídas as representações de gênero, através da educação formal e não formal, as imagens e representações são construídas e os julgamentos postos e determinados pela sociedade. Não se pode desprezar o papel que a educação tem nestes efeitos sobre o comportamento humano, sendo este o resultado da aprendizagem das gerações passadas, que trazem consigo o modelo patriarcal. Isso é reforçado na educação das crianças tanto na família como na escola. E como consequência, formata os indivíduos segundo os moldes da trama social e exerce uma influência demasiado importante, seguindo pelas escalas locais e globais, pelas leis e pelas instituições do Estado.

Cada cultura representa suas vivências de diversas formas, as representações de gênero e suas identidades também são resultados de representações de mundo alicerçada em construções culturais, nas quais julgamos as ações e papel do cada indivíduo. Cada cultura determina essa fronteira de identidades e as diversas formas de manifesta-la.

É preciso enfatizar que a escola tem um papel importante no sentido de promover dentro da disciplina de sociologia o estudo e debates sobre gênero com os alunos, ajudando a desconstrução dos conceitos sexistas, buscando um diferencial na abordagem sobre as relações de gênero.

A realidade é que a escola na atualidade, principalmente a escola pública, não está preparada para lidar com essas questões, o material didático adequado ainda é insuficiente para que os

professores tenham como trabalhar essa visão do preconceito. Por esses motivos, observa-se as ausências e silenciamentos deste tema nos currículos e quando existem orientações nesse sentido, não são abordados de maneira adequada.

As meninas e os meninos dentro da escola sofrem uma separação desde mais tenra idade, causando com isso até certa rivalidade, os debates levavam os alunos a se defenderem segundo o sexo biológico, as meninas defendiam-se e acusavam os meninos e assim acontecia com os meninos. O espaço escolar nesse sentido deve desenvolver a cooperação e não a rivalidade.

O papel do educador e educadora nesse contexto é muito importante para que as mudanças na abordagem possam acontecer na escola. Porém, na realidade os educadores não têm preparo para lidar com esses temas, desde a graduação não tem contato com os temas sobre gênero. Sua atuação no espaço da escola acaba refletindo sua vivência cotidiana e pouco os princípios pedagógicos e humanos que devem fazer parte de sua formação.

Sobre a abordagem de gênero na escola mostra-se na prática é que não há um preparo para a equipe de diretores, educadores, e demais envolvidos no processo. Atualmente o termo “ideologia de gênero” tem sido banalizado por grupos opositores e utilizado de forma subversiva esse termo, com isso a “ideologia de gênero” passou a ser uma frase maldita e quase que proibida de ser dita no meio escolar, tornando-se alvo de vários projetos que buscam impedir o ensino de gênero, na qual aborda-se assuntos diversos que ajudam na reflexão e desconstrução de preconceitos entre jovens e crianças.

Nesse entendimento colocamos que para erradicar ou diminuir o sexismo do cotidiano das pessoas não basta elimina-los dos manuais e livros escolares, mas é preciso uma mudança de mentalidade dos educadores, da família, da escola e da sociedade em geral. Assim, o educador que pretende desenvolver um ensino não sexista deverá analisar suas próprias atitudes, preconceitos, valores, estando atento como exterioriza suas concepções sobre a divisão dos papéis sociais (Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e na Adolescência- Guia Prático para Educadores e Educadoras, 2006).

Portanto, não é uma tarefa fácil, mudar mentalidades, práticas e culturas, ainda mais em um Estado, ou até mesmo em uma nação, onde o conservadorismo está em ascensão e apresenta-se mesmo nas ações do Estado, como o caso da prefeitura de Ariquemes, onde o prefeito e seus assessores mandam retirar do material didático, partes sobre a união homoafetiva ou uso de preservativos, em clara posição conservadora e ditatorial, uma vez que as entidades e agentes

educacionais não foram convocados para diálogo, esta posição foi tomada após reunião do prefeito com vereadores⁴.

Acreditamos que o desenvolvimento de uma sociedade justa, com equidade de gênero e que valorize a diversidade de identidades é o ideal buscado, para isso o ensino voltado para a formação de indivíduos reflexivos e conscientes da importância de tais temas, é de fato um desafio, principalmente quando se observa a realidade das escolas brasileiras na atualidade. É preciso pensar as formas de resistência a um Estado autoritário e retrógrado que hoje alimenta as desigualdades e violências descritas neste breve relato.

Considerações Finais

Preparar a escola com base na equidade de gênero é uma oportunidade de minimizar os preconceitos e as rivalidades entre meninos e meninas nas escolas. A escola e o conjunto que forma essa instituição devem estar atentos para essa temática que sempre cercou os muros da escola, mas em por vezes não é abordado, gerando as ausências de debates e silenciamentos de atores que querem abordar o assunto.

A Sociologia tem um papel importante como disciplina de análise e reflexão da realidade social que deve provocar na escola, nos educadores/as, pais, e alunos a reflexão sobre o papel da mulher e do homem na sociedade. E que vai além de conceitos pré-concebidos, formas dualistas de ver a realidade. A sociologia tem esse papel de descortinar o que parece natural, nato e biológico e mostrar que muito do que somos é resultado de nossas construções e raízes socioculturais.

Por este motivo, é preciso repensar coletivamente duas questões fundamentais sobre o ensino de Sociologia e a questão do gênero: (1) primeiro a superação de um currículo turístico (SANTOMÉ, 1995) ou de uma falsa inter ou multiculturalidade, onde as discussões sobre gênero se tornam flutuantes ou ocorrendo de forma não crítica, o que infelizmente temos caminhado ao passo que as discussões de gênero são retiradas da construção curricular da educação básica pelas normatizações mais recentes, entre elas o plano nacional para o ensino fundamental publicado em Abril de 2017.

⁴ Para saber mais: <http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>.

Nosso segundo ponto (2) fala sobre a formação de professores de Sociologia que, enquanto disciplina que dialoga com nossas posições sobre a desnaturalização da sociedade, deve propor formações, inclusive a continuada, que dialoguem constante com a questão de gênero. Refletindo sobre isso, o projeto político pedagógico do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia de 2006 (UNIR, 2006) não possui nenhuma referência à palavra gênero, feminismo, feminicídio e nenhuma disciplina que trabalhe diretamente com o tema, podendo ser abordado, de forma flutuante, nas disciplinas de “tópicos especiais” ou em grupos de pesquisa, sendo que nenhum dos dois autores recebeu, na graduação, nenhuma formação nas disciplinas curriculares do curso.

O Estado delimita e limita o papel das pessoas na sociedade, historicamente limitou a mulher a ser subordinada, passiva e dependente. Hoje se busca a promoção da cidadania e a reparação as injustiças sociais cometidas contra as mulheres, negros, homossexuais e outros segmentos. A educação deve ser repensada para não mais subjugar essas pessoas, mas de modo a incluí-las nos projetos pedagógicos buscando a equidade de gênero.

Assim, a partir de nossa reflexão em sala de aula e sobre nossas formações acreditamos que se torna imperativo pensar estas questões ao passo que dialogamos, ou somos silenciados, por movimentos conservadores que trespassam as redes sociais ao passo que assumem o poder estatal ou outras formas de controle e a formação de professores de Sociologia não dialoga, pelo menos em nossa experiência, institucionalmente com estas questões.

A educação é uma das instituições sociais fundamentais para a construção da sociedade, quer seja ela democrática ou excludente, por este motivo devemos nos ater aos debates fundamentais sobre a construção destes espaços e este relato de experiência objetiva somar a este discurso e as outras vozes, além de propor orientações.

Referências bibliográficas

MORAES, Amaury. *Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela obrigatoriedade*. Caderno Cedes, Campinas, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. (Tradução de C. Perdígão Gomes da Silva), Lisboa: Ed. Vega, 2009.

COSTA, Ana Alice. *As donas no poder. Mulher e política na Bahia*. Salvador: NEIM/UFBA e Assembléia Legislativa da Bahia. 1998 (Coleção Bahianas, vol.2)

Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e na Adolescência- Guia Prático para Educadores e Educadoras. São Paulo: NEMGE/CNPQ, 2ª edição, revista e ampliada. TecArt Editora, 2006.

ESPINOZA, Olga. *A Prisão feminina desde um olhar da criminologia feminista.* Revista Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias,1(1):35-59, Jan-Dez, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “*Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!*” *estados de negação da homofobia nas escolas.* Trabalho apresentado na 32ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Estigma-Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada.* São Paulo: Ed. Zahar, 1980.

REZENDE, Alice Maria. Santos, *Educação, Gênero e Pobreza e a Pertinência e ações afirmativas.* Revista Democracia Viva, nº 34, pp. 18-26, 2007.

RIGONI, Ana Carolina. *Refletindo sobre as influências Religiosas que marcaram o corpo feminino.* Artigo apresentado NO IV Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte. Faxinal do Céu, PR, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho.* São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo.* In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, Joseli Maria. *Amor, Paixão e Honra como Elementos da Produção do Espaço Cotidiano Feminino.* Revista Espaço e Cultura, UERJ, RJ, Nº. 22, P. 97-109, JAN./DEZ. DE 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNIR. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia.* Porto Velho, Rondônia, 2006.

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar.* In: VELHO, Gilberto (Org). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.* 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 121-132.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 23 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: fev./abr. de 2017



CORPO E AGÊNCIA: temas para experiências didáticas

João Roberto Bort Júnior¹

Resumo

Trata-se de um relato de nossas experiências em escolas da rede de educação do estado de São Paulo, particularmente de escolas da região da Diretoria de Ensino de Americana-SP, nas quais propusemos reflexões para alunos e professores acerca de aspectos das interações subjetivas e dos processos sociais envolvendo o corpo para desmistificar preconceitos principalmente contra sujeitos que se expressam diferente de sua natureza sexual. A partir de palestras que apresentavam vídeos, imagens e notícias, sugerimos àqueles que intervenções e modificações corporais consistem em práticas inerentes à condição humana. Ou seja, de que o corpo sempre, e não apenas pelos transgêneros, é alterado por nossas práticas culturais e, por não haver corpo estritamente biológico, não haveria sustentação para preconceitos contra outras corporalidades.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Educação. Corpo. Agência.

BODY AND AGENCY: subjects for experiences didactics

Abstract

This is an account of our experiences in schools of the education network of the state of São Paulo, particularly of schools in the Americana region, in which we proposed reflections for students and teachers about subjective interactions and social processes involving the body to demystify prejudices especially against people who express themselves differently from their sexual nature. From lectures that presented videos, images and news, we suggest to those that interventions and corporal modifications consist of practices inherent to the human condition. That is, the body always, and not only by the transgender, is altered by our cultural practices and, because there is no strictly biological body, there would be no support for prejudices against transgender corporealities.

Key words: Sexual diversity. Education. Body. Agency.

¹ Doutorando em Antropologia Social – Unicamp. Professor de Educação Básica II - Sociologia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP. E-mail: jrbort@gmail.com.

Introdução

Em abril de 2016, transgêneros, pessoas que não necessariamente se identificam com sua natureza sexual, tiveram uma conquista com o Decreto Federal nº 8727, que reconhece a não correspondência obrigatória entre identidade de gênero e o sexo atribuído geneticamente. Por isso mesmo, determina que órgãos públicos se utilizem dos nomes sociais que convierem melhor aos sujeitos transgêneros que, é bom lembrar, são também sujeitos de direito. Anteriormente, em maio de 2014, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) já havia disposto, acatando a Deliberação nº 125 do Conselho Estadual de Educação, sobre a inclusão de nomes sociais nos registros das instituições educacionais da rede pública e privada. Embora o cenário favorável àqueles que não se reconhecem no gênero de seus nomes, a reação de deputados federais, como a de João Campos (PRB/GO) da Frente Parlamentar Evangélica, foi quase imediata por meio do Projeto de Decreto nº 395, que visa suspender o decreto federal de abril². Apesar de 290 alunos da rede de educação de São Paulo já usarem o nome social, segundo reportagem³ de junho de 2016, temos dificuldade de reconhecermos o direito individual de livre expressão de outras identidades, negando, por consequência, aquilo que é verdadeiramente próprio do fundamento humano: a capacidade cultural de imprimir diversos sentidos à realidade e à natureza (Lévi-Strauss, 2008).

É essa dupla condição – a saber, de tornarmo-nos diferentes em vista de sermos igualmente capazes de elaborar significados para o mundo, inclusive, sobre o corpo – que nos humaniza. Condição antropológica que, quando verdadeiramente compreendida – que não parece ser o caso dos deputados autores do projeto –, desconstrói o histórico equívoco de confundir distinção com inferioridade, ou seja, compreensão que poria fim ao erro de fazer da diferença fundamento de alguma superioridade. Logo, para desenvolvermos o respeito à diversidade sexual, devemos pôr em evidência justamente essa natureza humana. Devemos promover uma educação que saliente que somos diferentes porque somos capazes de assim nos constituir. Apostamos nessa ideia, em palestras para alunos e docentes da rede pública de educação, para desmistificar uma dicotomia entre heterossexuais e outras formas de expressão da identidade e da sexualidade. Ou seja, não opomos

² O Projeto de Decreto nº 395 aguarda parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados, conforme em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208502>. Acessado em: 16 de fevereiro de 2017.

³ Conferir reportagem do G1 em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/06/escolas-estaduais-de-sp-tem-290-alunos-usando-nome-social.html>. Acessado em: 16 de fevereiro de 2017.

heterossexualidade a demais sujeitos, pelo contrário, as desmistificamos. Partimos de uma oposição inerente a prática social, da forma de classificar socialmente as pessoas em contraposição ou não à heterossexualidade, e que circula nos ambientes escolares para indicarmos que a construção e a intervenção no corpo são práticas humanas. Precisamos demonstrar que as distintas sexualidades e identidades de gênero resultam dessa capacidade cultural dos seres humanos de atribuir sentidos para além dos aspectos naturais e físicos do corpo⁴. Sendo assim, não é própria dessa condição a imperiosa identificação entre o eu e o sexo biológico. Educar para a diversidade sexual⁵ é levar à compreensão da função simbólica que culturaliza a natureza (Lévi-Strauss, 2008) e, por consequência, levar a reconhecer que somos todos gente porque subvertemos a nossa matéria corporal. É uma forma de ensinar sobre como os corpos tornam-se suportes de manifestação dos significados com os quais os sujeitos mais se identificam quando se pensam, sendo eles heterossexuais ou não. É problematizar para levar ao conhecimento que seres humanos são capazes de performatizar seu gênero independente do sexo natural (Butler, 1999). Significa educar para compreender que existe uma unidade indistinguível entre nós, qual seja, a capacidade de fazer-se particular. Nessa perspectiva seria dizer que é preciso demonstrar que há, em termos mais lévi-straussianos, um espírito humano universal que procede sobre a natureza.

A fim de desenvolver entre aqueles que estão nas escolas a habilidade de compreensão sobre a ontologia humana como intuito de combater preconceitos de gênero, especialmente a transfobia e o desrespeito ao direito de uso do nome social, buscamos refletir com jovens e seus mestres sobre as interações que estabelecem com os seus próprios corpos. Talvez, se levássemos os alunos e docentes a olhar para o modo como gestam o corpo, constatariam mais semelhanças, por exemplo, entre mulheres e homens; heterossexuais e transgêneros; homossexuais e bissexuais. Ou seja, estranhar o seu modo de relacionar-se com seu corpo numa perspectiva comparada a outras

⁴ Não pretendemos reintroduzir a distinção ontológica entre natureza e cultura, que, como já se sabe desde Lévi-Strauss, segundo Descola (2011), é uma diferenciação que nem todas as culturas fazem e que pela qual não se pode reduzir os fenômenos exclusivamente a uma ou a outra. Mantemos essa separação de uma natureza biológica corporal e de uma natureza cultural humana capaz de tomar a primeira em processo de significação e transformação apenas para fins didáticos, para que os alunos e professores façam o mesmo movimento: o de estranhar e compreender que a natureza não é um reino autônomo da cultura, mas que é produzida em relação com esta última.

⁵ Foi por meio de demandas da Diretoria de Ensino Região de Americana (DERAme) aos mediadores escolares e, por sua vez e por seu convite, da mediadora da E.E. Prof. Ulisses de Oliveira Valente, de Santa Bárbara d'Oeste/SP, que nos pusemos o desafio de imaginar de que modo poderíamos – sem sermos especialista em gênero, transgeneridades e corpo – contribuir para um projeto educacional com finalidade de desenvolver respeito à diversidade sexual e de diminuir conflitos decorrentes dessa forma de preconceito. É nessas condições ou nessas condições parciais que procuramos colaborar, esperamos que o leitor reconheça nossos limites e nosso interesse em continuar pensando sobre as questões aqui abordadas.

maneiras pareceu uma experiência didática profícua de rompimento com tais dicotomias que parecem estar na base dos preconceitos e das classificações hierarquizantes das sexualidades e identidades de gênero. E, desse modo, entenderiam que não há motivo para discriminações para com aqueles que se constituem tão humanamente como qualquer outro que interfere em sua estrutura físico-biológica. Ou seja, a educação para a diversidade sexual com fim ao combate às fobias de gênero requer a demonstração de que a transformação de si, como as feminilizações ou masculinizações por cirurgias e tratamentos hormonais, não se distinguem de intervenções que outros fazem em processos de construção de seus corpos.

Com isso, não negamos, ainda que atentemos para a prática universal humana da intervenção corporal, as distintas práticas corporais e as diversas performances de gênero que se constroem em torno desses sujeitos. Pelo contrário, com isso, propomos que se atentamente para o corpo como um suporte privilegiado de expressão performática da identidade, dentre elas a de gênero (Butler, 1999), sobre o qual intervimos a partir de nossos lugares sociais e culturais. Independente de sexualidade e de orientação, mexemos e reinventamos o corpo, do nascimento à morte, em busca de que por ele possamos ver no espelho a expressão materializada da forma como nós pensamos ou da forma como gostaríamos que nos vissem.

Pareceu-nos salutar uma comparação entre práticas de produção corporal entre cisgêneros e transgêneros como um recurso didático-pedagógico para levarmos a plateia a uma postura crítica sobre as naturalizações de significados em torno do corpo. Foi um exercício educativo inspirado pela criticidade de Butler (1998: 25) ao pensar “mulheres”:

o que mulheres significa foi dado como certo durante tempo demais e o que foi determinado como “referente” do termo foi “fixado”, normalizado, imobilizado, paralisado em posições de subordinação. Com efeito, o significado foi fundido com o referente, de tal forma que um conjunto de significados foi levado a ser inerente à natureza real das próprias mulheres.

É preciso falarmos nas escolas a partir de uma perspectiva crítica, como faz a autora para “mulheres”, para que tenhamos condições cada vez mais de notar como legítimas outras significações ou outras agências em torno corpo. Significa falarmos sobre corpo e outros corpos nas escolas continuamente para “repeti-los, repeti-los subversivamente, e deslocá-los dos contextos nos quais foram dispostos como instrumentos do poder opressor” (Butler, 1998: 26)

Essa foi a proposta de problematização em palestras que realizamos com professores e estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio a convite de escolas da rede pública da

Diretoria de Ensino Região de Americana (DERAme). Visamos com essa tarefa colaborar, na figura de educador e servidor público paulista, com o cumprimento do dever estabelecido pela Deliberação CEE Nº 125/2014 que, dentre outras determinações, define que os estados devem “garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero”. Por isso, bebemos na fonte da antropologia.

Uma sugestão de diálogo sobre corpos e sexualidades

As palestras, denominadas “Construindo corpos e pessoas” ocorreram – e continuam ocorrendo – a convite⁶⁶ de diretores, coordenadoras pedagógicas ou mediadoras de conflito das unidades E.E. Profa. Niomar Aparecida Mattos Gobbo Amaral Gurgel (foto 1), E.E. Maria Judita Savioli de Oliveira (foto 2), E.E. Profa. Romana de Oliveira Salles Cunha, E.E. Cel. Luiz Alves, E.E. Maria Lúcia Padovani de Oliveira, E. E. Elisabeth Steagall Pirtouscheg, E. E. Silvino José de Oliveira, localizadas nas cidades de Americana/SP e Santa Bárbara d’Oeste/SP. A proposta de diálogo com os alunos e os docentes foi sequenciada em eixos que problematizaram a constituição de múltiplas corporalidades, ou seja, a construção de diversas identidades de gênero em e por corpos. Dessa maneira, ao final, poderiam compreender que a questão da diversidade sexual não se trata de moralizar o corpo, mas de entender que por ele e nele se manifestam as noções de gênero pelas quais os indivíduos se veem. Norteamos, portanto, as reflexões nessas direções: (a) o conceito de gênero e suas implicações nos modos de ser e nas corporalidades masculina e feminina; (b) tensões existenciais entre ser para si e aparecer para os outros; (c) formas de intervenções corporais para construir um corpo; (d) a prática humana de transformação da natureza das coisas e dos corpos.

⁶⁶ Agradecemos especialmente pelas oportunidades que nos deram Profa. Liliâne de Paula Rodrigues, Profa. Sandra Neves e Prof. Leandro Pontes sem os quais não teriam ocorrido as palestras.

Foto 1 – Palestra “Construindo corpos e pessoas” na rede estadual de ensino.



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Desenvolvemos cada uma dessas questões por meio de vários exemplos práticos da vida dos adolescentes, procurando associar o debate antropológico sobre corporalidades e identidades de gênero a seus contextos de vida. Imaginamos que, com essa abordagem didática, viríamos estimular seus interesses em deslocar seus olhares para uma perspectiva antropológica e crítica e, conseqüentemente, menos preconceituosa. Para isso, recorremos a imagens que iam de objetos e pessoas categorizadas em gêneros até reportagens tocantes a dilemas pessoais de celebridades, passando por questões reprodutivas. Ou seja, tentávamos fazer sobressaltar nos ouvintes uma curiosidade sobre a relação que pode ter a sexualidade com assuntos triviais e díspares; uma estratégia de comunicação com os espectadores para que ao longo da explanação percebessem que falar de formas de expressão de sexualidade não é uma questão apenas para o Outro, mas uma questão para si, uma vez que gênero tangencia coisas, posturas, comportamentos, ações, corpo, etc. Queríamos que se dispusessem – principalmente os mais preconceituosos, o público alvo principal – desde o princípio em ouvir sobre assuntos que lhes interessavam e que, ao final, viessem notar que se tratam igualmente de assuntos que não lhes parecem ser seus problemas: alteração corporal e nominal.

Foto 2 – O uso didático de imagens na problematização da diversidade sexual.



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Primeira problematização: o gênero e suas implicações para os sujeitos

Para sensibilizar a plateia, recorreremos ainda à parte I do vídeo “Quem será Katlyn?”⁷ (2008), do diretor Caue Nunes, que conta a história de transformação identitária e corporal de Katlyn, uma travesti. Nessa primeira parte, apresenta-se pontos de vista de homens e mulheres sobre o que significa ser um ou outro e, pela qual, professores e alunos puderam perceber que muitas das opiniões não se sustentam, que se constituem concepções do senso comum. Por esse mesmo trecho, identificaram também, por uma linguagem em tom humorístico repleta de imagens e desenhos, que algumas orientações familiares para meninos e as meninas contrastam-se, mas se assemelham exclusivamente por conta das perspectivas para as crianças de mesmo sexo. Viram na tela as representações desiguais que orientam as distintas educações de garotas e garotos, notando mais

⁷ Disponível em <http://curtadoc.tv/curta/diversidade-sexual/quem-sera-katlyn/>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2017.

sistematicamente que a eles, menos a elas, reserva-se uma maior e menos moralizada liberdade de relacionar-se com a vida pública e sexual.

Em seguida, apresentamos as classificações de gênero que perpassam os processos de socialização desde a mais tenra idade e que se manifestam pelas cores de roupa escolhidas e pelos brinquedos com que se brinca. É preciso fazer compreender que há uma ótica subreptícia sob os carrinhos de bonecas, as réplicas de utensílios de cozinha e de armas segundo a qual as vivências das mulheres devem se encerrar nos limites do entorno da casa e as dos homens não devem ser limitadas, pois eles destinam-se-iam aos espaços públicos. E se elas ganham figuras masculinas para brincarem, como o boneco da Bárbie, que saibam que ainda assim isso representa a vida do lar, porque ele não é como os homens fortes e corajosos de guerra que recebem os meninos. A posição dele é igualmente em função da vida doméstica, pois é marido da boneca, que, por sua vez, representa a perfeição da beleza. Vieram notar, além disso, como essas concepções interpelam seu cotidiano quando, por exemplo, adentram lojas de departamento que organizam conjuntamente as vestimentas femininas e as roupas de cama, mesa e banho.

Os meios de comunicação, por exemplo, auxiliam o processo social de idealização de modos de ser e de corpos, porque, através de publicidades e programas, projetam papéis sociais contrastantes para homens e mulheres tanto quanto valorizam mais alguns traços fenotípicos em detrimento de outros. Portanto, as categorias de gênero não introduzem apenas diferenciações nos modos de ser e viver de homens e mulheres, incluem internamente nessas diferenciações outras distinções: estéticas. Culturalmente, imbrica-se proporções de beleza e feiura a gêneros. Por isso, ser mulher não se trata apenas de ser “recatada” e “do lar”, trata-se de ser “bela” também. Por isso, exhibe-se na mídia corpos de mulheres configurados em determinados padrões estéticos que, ademais, são hiperssexualizados como se estivessem sempre à disposição dos homens e vivessem em função destes. Devido a isso, em nossas palestras, mostramos e falamos sobre as *top models* da Victoria’s Secret, as famosas *Angels*, e sobre publicidades de cervejas. Significa demonstrar a alienação da mulher de seu próprio corpo no encargo de serem “a mulher dele”. O entendimento é de que “ela ‘pertence’ ao lar, ao seu homem, que o lar é o lugar no qual ela é a propriedade doméstica daquele homem” (Butler, 1998: 27). Como conseguiram notar ao verem, numa propaganda de uma festa, garotas do tipo robustas e *fitness* serem ofertadas numa ceia nada agradável à ortodoxia cristã. São exemplos que fornecemos no intuito de desenvolver nossos primeiros objetivos que eram os de esclarecer que existem noções sociais para ambos os sexos e que quando

operacionalizadas pela família, escola, mídia – enfim, pelas instituições sociais – produzem corpos e comportamentos distintos. Foi nesse instante que os alunos se viram de um dilema: o de reconhecer que seus corpos são construídos socialmente e de natural pouco lhes resta. Muitos deles precisaram acantonar a certezas que tinham de que seus corpos eram exclusivamente produzidos por uma ordem indeterminável: a natureza.

Emblemático nesse sentido é a Escola de Princesas aberta recentemente por Sílvia Abravanel na capital paulista. Ao citá-la salientamos haver uma pedagogia de posturas consideradas ideais para meninas. Ou seja, a escola e os demais exemplos mostram processos na sociedade que realizam disciplinarização e produção de corpos para forjarem-se femininos e, por contraste e nesses mesmos processos, masculinos. O que inevitavelmente remeteu todos que assistiam nossa exposição à certeza de que não nascemos prontos, mas que fornecemos social e culturalmente significados à natureza corporal (Mauss, 1974) a propósito de tornamo-nos mulheres (Beauvoir, 1980) e, por oposição, fazemo-nos homens.

Segunda problematização: os conflitos subjetivos

Entretanto, quais são as implicações para aquelas que não conseguem ou que não querem desenvolver um corpo idealizado tal qual as representações sociais para homens e mulheres? Levantamos essa questão durante as palestras para que os alunos e docentes pudessem perceber que existem tensões e conflitos que interpelam os sujeitos que não se identificam diretamente com os padrões estéticos e comportamentais dos gêneros. Pareceu-nos interessante abordar duas situações reais para leva-los à compreensão. A primeira, vivida na realidade e encenada no cinema, dizia respeito às dificuldades de aceitação social da personagem gorda, negra e pobre Claireece “Preciosa” Jones do filme “Preciosa: uma história de esperança”. É a história de uma garota de 16 anos que – e isso tem a ver com o fato de não ser considerada bela – sofre infortúnios e violências, quando não invisível aos olhos das pessoas. A segunda situação, essa vivida na realidade, mas não encenada no cinema, tratava-se da vida da atriz Mara Elizabeth Wilson, protagonista de “Matilda” e de “Uma babá quase perfeita”. Seus transtornos emocionais e suas interpretações de personagens delicadas e “fofas” revelaram à plateia o quanto pode ser, nas palavras da artista, “horrível e triste” quando não nos identificamos verdadeiramente com as representações com as quais somos obrigados a comprometermo-nos. Trata-se de mulheres às quais foi imprimido sofrimento, respectivamente,

por não terem e por terem sido reconhecidas como próximas aos ideais de corpo e de postura feminina. Somos sujeitos, portanto, que vivemos em conflitos subjetivos decorrentes da ausência da sintonia com as formas socialmente consagradas.

Foi possível por esse exercício de reflexão, somado a questionamentos jogados aos espectadores, que conseguimos fazê-los colocarem-se no lugar de outros que não se sentem plenamente inseridos numa sociedade que classifica sujeitos pela quantidade de formosura e pela de feminilidade ou masculinidade. Por terem desenvolvido empatia com a dor do outro, puderam voltar o senso crítico para suas próprias condições e perceberem que estão, por vezes, distantes de contornos corporais socialmente aceitáveis ou de contornos desejáveis para si. Olharam e deram conta de apreender que somos, enquanto humanos, capazes de agir sobre nossas condições corporais com o intuito de aproximarmos ou não dos ideais de gênero e de corpos, que não deixam de ser transpassados, como já havíamos a eles demonstrado, por aquelas mesmas concepções sociais e culturais. Nessa segunda fase da palestra tentamos demonstrar aos jovens e aos educadores que, ainda que constrangimentos sociais de gênero e estética recaiam sobre o processo de formação do corpo e dos hábitos do indivíduo, a este é aberto possibilidades de ação transformadora. Ou seja, o indivíduo possui agência dentro das estruturas sociais que lhe incidem (Bourdieu, 1994) – inclusive agência sobre a estrutura social que constrange seu corpo –, podendo recorrer a outros significados que lhe convém manifestar.

Últimas problematizações: intervenções corporais enquanto práticas humanas

Em nossa comunicação, apresentamos imagens de sujeitos que são capazes de introduzirem lâminas e silicones em seus corpos porque estão em busca de construir uma maior ou menor identificação com a estética hegemônica de seu gênero. É assim que procuramos mostrar, por exemplo, práticas de *bodyart*, de alteração capilar, de cirurgias estéticas como intenções de modelação corporal. Logo, são ações que qualquer indivíduo realiza com finalidade de aproximação ou distanciamento das categorias de homens e mulheres belos. Pretendíamos que entendessem que a intervenção corporal é uma prática social universal necessária a construção de nossas identidades individuais em razão das concepções culturais de gênero e beleza. É preciso que percebessem o corpo em constante elaboração: um corpo que assume as montagens que o eu que quer se comunicar lhe faz, aquilo que Canevacci (Temer e Pereira, 2007) denominou de *bodyscape*.

Para exemplificar ainda mais a questão, tomamos a personagem de Ted Livine, Buffalo Bill, de “O Silêncio dos Inocentes” que buscava mulheres de manequim 48 para extrair delas a pele que o permitiriam costurar um novo corpo para si. A comparação talvez exagerada com a estória é para leva-los a refletir como o espelho é um campo de batalha no qual lutamos contra nosso próprio eu ou contra as formas estéticas dos gêneros. É quando os presentes na plateia entenderam que também já foram capazes de se perguntarem o quão feliz são diante do que a natureza fez com seus corpos. Ou ainda, aprenderam que são como muitos de nós humanos – para não exagerar e dizer “todos nós humanos” – que refletem sobre as maiores possibilidades de realização pessoal no caso de possuírem outras formas corporais. Se até aquele momento não haviam se perguntado claramente sobre isso, ao menos souberam que ao caçarem filtros e efeitos em seus aplicativos de celulares para se fazerem vistos na rede estavam na verdade tentando corrigir algo que lhes insatisfazia. Levávamos-os a refletir sobre esse corpo que é, atualmente, um eu-comunicacional, conforme Canevacci (Temer e Pereira, 2007: 107), capaz de performatizar diante do outro, falar de si para o outro, um corpo em elaboração que “incorpora sucessivas montagens e configurações, construindo fisionomias temporárias, coreografias, etnografias”. Se o corpo é sempre resultado das agências que os faz enquanto um ou outro, então, o que o faria diferente o garoto que é descontente com o seu abdômen do outro que é infeliz com seu pênis? Haveria algum fundamento moral razoável na busca de si pela cirurgia bariátrica, mas ausente na redesignação sexual? Ou ainda, não estariam semelhantemente à procura de suas identidades as jovens que realizam mastectomia e adquirem próteses mamárias? O que quisemos dizer para alunos e mestres foi que transgêneros e cisgêneros, que numa perspectiva acrítica estão contrapostos, não são tão diferentes, uma vez que, por vezes, são igualmente movidos pela insatisfação com a forma que vieram ao mundo. De nossa perspectiva, a injeção de hormônios para aumentar massa muscular ou feminilizar o que é masculino parece responder a uma prática comum de busca do eu dentro de uma cultura que abre possibilidades diversas aos indivíduos por meio de alterações biológicas. Não é possível sustentar, nesse sentido, apenas algumas corporalidades como normais quando nenhuma delas é totalmente natural. A mulher que deixa seus cabelos longos e manifesta por eles sua identidade religiosa ou o rapaz que se tatua e evidencia seu pertencimento ao punk parecem não nos deixar dúvidas sobre suas ações de alteração física. Não sendo, portanto, uma prerrogativa apenas dos transexuais que alteram seus sexos e seus nomes. É prática humana. A própria escolha de não alterar os cabelos por um axioma religioso é uma forma de intervenção cultural sobre o corpo cuja lógica não deixa de ser a mesma

daquele outro ou daquela outra que prefere os cabelos mais curtos para mostrar, se não sua identidade religiosa, sua identidade de gênero.

Passam a compreender por esse exercício de relativização de nossas práticas de intervenção corporal que estamos munidos de agência modificadora da natureza como um todo e não apenas da natureza corporal. Assimilam mais facilmente a proposição que fazemos quando são informados de que nem mesmo a lei da reprodução – que tem fundamentado críticas de religiosos contra a homo e a transexualidade por contradizerem uma suposta ordem natural – já não segue exclusivamente os preceitos biológicos em vista das novas tecnologias reprodutivas. Perceberam-se tendo que reaver suas concepções biologizantes da vida e do corpo quando se viram diante de vias científicas de reprodução de espécies nada tradicionais. Compreenderam que a humanidade e não apenas quem modifica seu sexo ou gênero tem submetido leis naturais a fatos culturais. Levamo-los a essa conclusão ao comunicarmos sobre as notícias de que camundongos⁸ haviam sido reproduzidos sem a necessidade do gameta feminino e de que desde a célebre clonagem da ovelha Dolly já podemos fazer cópias de animais.

Considerações Finais

Em síntese, por essa experiência didática de abordar a diversidade sexual a partir do eixo central corpo-agência, conduzimos escolas a aprenderem que nossos corpos não são naturais; são culturalmente alterados igualmente pela heteronormatividade ou pela transexualidade e, não, ao menos desse ponto de vista, aproximáveis e não distanciáveis. Por isso mesmo, é preciso frisar novamente, não se justifica fobias contra os sujeitos que não admitem para si determinadas configurações corporais. Nenhum corpo é livre de modificações. A graça em sermos humanos – e isso é que devemos ensinar – é que somos capazes de reinventarmos corpos criando-lhes significados e identidades. O corpo é um dos suportes que privilegiamos para tornarmo-nos seres humanos, sempre em busca daquilo que queremos ser.

Quando a práticas culturais de construção corporal e, por conseguinte, dos nomes que melhor expressam o que somos forem compreendidas enquanto inerente à condição humana, passaremos, então, a ver não apenas algumas intervenções que uns e outros fazem como normal –

⁸ Ver reportagem na parte sobre ciência e saúde do *site* do G1. Disponível em <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2016/09/cientistas-anunciam-reproducao-de-camundongo-sem-ovulo-feito-inedito.html>. Acessado em: 19 de fevereiro de 2017.

visão limitada que parece presente no PDC nº 395/2016. Compreenderemos, enfim, que é ato humano a busca do sujeito que ansiamos. De heterossexuais a outras formas de expressão de gênero, somos igualmente livres para sermos o que desejarmos ser. Por fim, educar para a diversidade sexual significa educar para o reconhecimento da liberdade, que, desde Rousseau (1989 [1755]), sabemos ser também nosso fundamento natural.

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Volume I e II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, G. (org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, Revista do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, nº 11, 11-42, 1998.
- DESCOLA, Philippe. As duas naturezas de Lévi-Strauss. In: *Sociologia & Antropologia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 35-51, 2011.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Editora Ática, 1989 [1755].
- TEMER, Ana Carolina R. P.; PEREIRA, Silvana C. dos S.. Entrevista Massimo Canevacci. *Comunicação e Informação*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás, vol. 10, nº 2, 107-110, jul./dez. 2007.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2017
Aprovado em: 29 de abril de 2017
Avaliação cega por pares: fev./abr. de 2017



GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA EM GOIÁS: relato de experiência

Sullivan Charles Barros¹

Resumo

O presente trabalho se propõe a apresentar um panorama de desafios na formação continuada de educadoras e educadores por meio da experiência do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE no estado de Goiás. Tomar-se-á por base os módulos de formação do curso “Gênero” e “Sexualidade e Orientação Sexual”.

Palavras-Chave: Educação. Diversidade. Gênero. Sexualidade.

GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOL IN GOIÁS: experience report

Abstract

The present work intends to present a panorama of challenges in the continuing education of educators through the experience of the specialization course in Gender and Diversity in the School - GDE in the state of Goiás. The training module will be based on the training modules of course “Gender” and “Sexuality and Sexual Orientation”.

Keywords: Education. Diversity. Gender. Sexuality.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo presentar una visión general de los retos en la formación continuada de los educadores a través de la experiencia curso de especialización en Género y Diversidad en la Escuela - GDE en el estado de Goiás. Tomarlo se basará en el módulos de formación “Género” y “Sexualidad y orientación sexual” por supuesto.

Palabras clave: Educación. Diversidad. Género. Sexualidad.

¹ Doutor em Sociologia, UnB. Professor da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: sullivan7@uol.com.br.
V.6, n. 1. p. 201-212, jan./abr. 2017.

Introdução

O presente artigo propõe-se a apresentar um panorama de desafios na formação continuada de professoras e professores a partir da experiência do curso de especialização em Gênero e Diversidade – GDE no estado de Goiás. Trata-se de um terreno arenoso, que se constitui em torno de construções ainda muito naturalizadas, objeto de tabu, silenciamento e portanto, pouco debatidas no cotidiano escolar.

O fato é que embora a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), assegure o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no país), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos, o Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei nº 10.172), foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual.

Entre 1989 e 1992 diversas iniciativas esparsas pautaram debates e reflexões sobre corpo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de se trabalhar tais temas, de modo que não fosse restrito às aulas de Ciências. Cursos dirigidos a professores/as, jovens e crianças, incentivavam atitudes críticas e transformadoras em relação às questões de gênero e aos temas da sexualidade desenvolvendo o questionamento acerca da naturalização de determinadas construções sociais². Mas ainda assim, o debate permaneceu restrito a algumas demandas específicas.

Contudo, não é de hoje o envolvimento dos movimentos sociais nas temáticas de gênero e diversidade no espaço escolar; sobretudo, considerando que discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e as diversas formas de violência sempre pautaram a ação e a interlocução de tais movimentos na sociedade. Com o passar do tempo estes e outros setores da sociedade percebem cada vez mais o papel estratégico da educação para a diversidade, bem como a necessidade de se incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as como o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático.

A vivência escolar é uma realidade multifacetada em suas diferenças e nuances e infelizmente, a escola ainda se apresenta como um espaço constituído através da discriminação e da violência, práticas que marcam seu cotidiano.

² Segundo Ribeiro (2012), entre 1989 e 1992, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo lançou cursos de formação de professores/as em que pela primeira vez, gênero e sexualidade foram tratados de modo crítico, saindo de um âmbito conservador (ligado a uma educação sexual disciplinadora e aos valores conservadores).

O Estado democrático de direito assegura o reconhecimento da pluralidade de valores morais e culturais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a garantia “universal” dos direitos humanos. Ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras.

A educação neste contexto, tem a obrigação de tornar-se uma ferramenta política emancipatória, que deve se propor a superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. E a escola, neste sentido, deve tornar-se um espaço de socialização para a diversidade. Esta, ocupa o espaço escolar em dois sentidos: primeiramente, pela presença concreta, pois mulheres, negros, deficientes, indígenas, idosos, estrangeiros, homossexuais, travestis, dentre inúmeros outros segmentos identitários devem ter o direito de frequentá-la e; em segundo lugar, pelo compromisso político que fundamenta a educação como um bem público, o que significa que a igualdade deve ser um valor fundamental ao ensino.

Neste sentido, o texto se divide em três partes. Na primeira, são colocadas as questões referentes a diversidade, e mais propriamente, ao debate teórico de gênero e sexualidade, com que educadores hoje se confrontam no espaço escolar; na segunda, tratamos da experiência em se ofertar a especialização Gênero e Diversidade na escola através da UFG Regional de Catalão; na terceira e última, tratamos dos desafios teóricos-metodológicos da educação à distância e do ensino de Gênero e Sexualidades através da experiência, enquanto professor formador integrantes destes módulos e os impactos nas aulas dos alunos cursistas (professores do Ensino Médio), sobretudo, em aulas de sociologia.

O debate teórico em torno de gênero e sexualidade.

Os estudos de gênero e de sexualidades representam uma oportunidade muito bem-vinda de valorizar outras perspectivas – coerente com a importância dada na epistemologia feminista e *queer* à natureza sempre parcial e situada dos acontecimentos, que devem ser vistos como contextualizados historicamente. A partir da década de 1980 acontece no Brasil um *boom* de estudos sobre mulheres nos diversos centros acadêmicos. Mas é somente nos últimos anos que o desenvolvimento desta área de estudos vem cumprindo a função de inserir gênero em uma perspectiva relacional e em diálogo com as diversas teorias feministas e *queer*.

Estas “novas” perspectivas tendem a uma reflexão sobre a participação de homens e mulheres e o lugar do feminino e do masculino nos estudos de gênero e *queer* na necessidade de um diálogo sem busca de verdades absolutas, mas que se propõe a reivindicar o lugar esperado que mulheres e homens devem ocupar em nossa sociedade, a saber, um lugar de transformação de desigualdades em equidade nas relações de gênero, sexuais e outras. As feminilidades e as masculinidades passam a ser compreendidas como produtos de interações sociais entre homens e mulheres, entre mulheres e outras mulheres, entre homens e outros homens, ou seja, as feminilidades e as masculinidades são identificadas como expressões da dimensão relacional de gênero e da sexualidade (que apontam expressões, desafios, desigualdades, rupturas, resistências).

O debate sobre as relações de poder que inscrevem feminilidades e masculinidades no contexto da sociedade brasileira bem como os dispositivos de resistências em face a estes modelos normativos e “naturalizados”, torna-se de fundamental importância, incluindo também esta discussão no campo de estudos sobre educação visto que a função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço para a promoção da diversidade e da cidadania (LOURO, 2013).

A discriminação opera na desqualificação do outro, face a determinados padrões construídos socialmente que tendem a privilegiar determinadas identidades em relação a outras, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valorização de determinadas diferenças (identificadas como “normais”, “naturais” e, portanto, hegemônicas) de modo a promover desigualdades e prejuízos para aqueles que não se encaixam nestes modelos pré-estabelecidos.

Gênero e Diversidade na Escola – GDE

No campo da formação continuada, destacamos uma experiência que vem apresentando bons resultados: o Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecido na modalidade de ensino à distância e em grau de especialização *lato sensu*. Em Goiás o curso foi proposto por um grupo de pesquisadoras/es da Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão, a partir do Grupo de Pesquisa Diálogos – Estudos Interdisciplinares de Gênero, Cultura e Trabalho .

A experiência do GDE em todo o Brasil, tem se destacado como uma política pública que envolve professores/as universitários, professores/as da rede pública de educação e aluno/as do ensino fundamental, médio e superior em torno de estudos e discussões de temas transversais da

educação, buscando articular as diversidades de gênero, sexualidade e de raça/etnia. No caso de Goiás não está sendo diferente, visto que foi identificado pela equipe do Diálogos/UFG/RG, não apenas uma grande demanda para a discussão das temáticas propostas por este curso, como também uma angústia dos/as profissionais da educação quanto à aquisição de conhecimentos e ferramentas que auxiliem no tratamento dessas temáticas no cotidiano escolar e da sala de aula (FREITAS, 2012).

O curso de Gênero e Diversidade na Escola – GDE, no campo da educação continuada, é considerado atualmente uma das principais e mais bem sucedidas políticas públicas dentre aquelas que visam promover uma cultura de respeito, a garantia de direitos humanos, a equidade étnico-racial, sexual e de gênero e valorização da diversidade.

Segundo dados do MEC/SECAD *et alli*, o GDE parte do seguinte pressuposto:

A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc.), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado (GDE, 2009, p. 31).

Segundo dados do projeto acadêmico do GDE oferecido pelo grupo Diálogos da UFG e enviado ao Ministério da Educação em resposta ao edital de ensino a distância na área de gênero, no segundo semestre de 2008 o curso teve e continua tendo até o presente momento, como objetivo geral a formação continuada de profissionais da educação para atuarem na Educação Básica. Seus objetivos específicos são: a) contribuir para a promoção da inclusão digital – aprendizado de novas tecnologias – por meio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, racial-étnica e de orientação sexual no país; b) desenvolver a capacidade dos/as professores/as da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres, homossexuais, travestis e transexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável; c) contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial professores/as da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos alunos e de alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.

Desafios teóricos-metodológicos da Educação à Distância e do Ensino sobre Gênero e Sexualidades: experiências de professores e alunos cursistas

É possível afirmar que as diferenças em nossos contextos sociais unem e desunem; elas são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação de etnocentrismos, ponto de partida para a construção e a reprodução de estereótipos e preconceitos diversos.

A diversidade possui na sua essência, a idéia, ou ideal, de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade plural. O debate central da diversidade: como incorporar a diferença que faz diferença?

O processo de compreensão do outro envolve obrigatoriamente uma comparação com a nossa visão de mundo. A inteligibilidade do outro depende de nossa própria compreensão humana. Nossa identidade é construída somente a partir das interlocuções com os outros. Os conflitos sociais são essencialmente baseados numa luta por reconhecimento social e que esta luta é o motor das mudanças sociais e, conseqüentemente, do processo de aprendizado da sociedade.

As construções racistas, machistas, homofóbicas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. Uma escola que respeita a diferença é uma escola pluralista que ensina a viver em uma sociedade que também é heterogênea. Há uma grande incompreensão acerca das diferenças e do outro.

É aqui que se coloca a necessidade de reconhecimento, tendo como parâmetro a necessidade de convivência entre os diferentes, ou seja, a tolerância. A busca pela igualdade resulta também na busca pela diferença – o direito de ser igual quando a diferença inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade descaracteriza e, assim, igualmente leva à inferiorização. Neste contexto, assumir a diversidade como problema e como prática pedagógica implica respeitar e lutar por considerar “normal” que haja diferenças entre os/as alunos/as. Dar igualdade de oportunidades não é dar a todos/as a mesma coisa, mas sim possibilitar a cada um/a condições necessárias para poder continuar aprendendo.

O módulo “Gênero”

Trazer a discussão de gênero para os cursistas do GDE foi um grande desafio na medida em que o curso de constitui através da pluralidade de sujeitos oriundos de diferentes experiências, vivências e práticas cotidianas. Evidentemente os dilemas referentes a gênero e diversidade que perpassam diferentes salas de aula Brasil afora abarcam semelhanças. E contingências também.

Inclusive contingências que extrapolam o âmbito da instituição escolar e assentam-se em outros espaços. Longe de ser um público homogêneo, estávamos lidando com funcionários públicos de outras instituições não escolares (policiais, técnicos administrativos), profissionais liberais, donas-de-casa, gestores e militantes de movimentos sociais. Como um curso que tematiza a diversidade deveria abarcar a própria diversidade que o constituía?

Movida por este dilema, a primeira tarefa foi esquadrihar um cronograma de trabalho relativamente acessível, sem que no entanto, se esvaziasse diante da heterogeneidade; algo que ao mesmo tempo em que abarcasse os conceitos e epistemes referentes ao tema em sua devida profundidade, pudesse também consubstanciar-se na prática e na própria ontologia dos sujeitos-cursistas. Isso porque qualquer desconstrução só é realizável quando os componentes que a permeiam afetam e refletem diretamente os envolvidos e suas práticas. Para tanto, é preciso que estes últimos sejam retirados de sua zona de conforto através provocações que possam instigar:

mudanças de olhares e de visão de mundo sobre aspectos fundamentais à compreensão conceitual, a respeito de como se posicionar, e sobre como viver a experiência de construir igualdade na prática cotidiana (...) com fins a desconstruir a heteronormatividade em seus sistemas de violência de gênero (CABRAL; MINELLA, 2009 *apud* FREITAS, 2010.).

O módulo se constituiu de três unidades eixos, cada qual dividida em subtemas que convergiam com um fórum de discussão pautado pelo conteúdo de textos, artigos científicos, filmes (ficção ou documentários) e reportagens. Estes dois últimos recursos foram mediadores entre o aporte conceitual e a realidade empírica, engatilhando também vivências e experiências outras dos sujeitos-cursistas na construção do saber.

Assim, a primeira unidade, mais conceitual e teórica, tratou mais estritamente do conceito de gênero. Encabeçada por uma pergunta-provocação (“O que devo ao feminismo?”), privilegiou-se uma abordagem sócio histórica do conceito tanto em suas relações com os movimentos sociais em geral (e mais estritamente com o movimento feminista entre as décadas de 50 e 70) quanto com as reflexões trazidas por Marx e Engels (em “A origem da família da propriedade privada e do Estado”) e pela Antropologia sobre uma suposta subordinação universal feminina. Procurou-se

mostrar que grande parte das associações culturais que permeiam nosso imaginário social nos dias de hoje (e mais propriamente o espaço escolar) foram pressupostas a partir de um determinismo biológico que constituiu parte do imaginário social sobre a mulher a partir do século XVIII, quando estas foram o repositório de leis naturais onde apareciam associadas a seus corpos e a esfera da reprodução, da criação de filhos, da domesticidade e da emotividade, enquanto os homens foram associados e definidos por seus atos sociais (ROSALDO, 1979, ORTNER, 1979).

Estas associações permeiam nosso imaginário social até os dias atuais e estão enraizadas em nossas práticas cotidianas, em nossas construções de masculinidades e de feminilidades e no cotidiano escolar. Assim, a Unidade II do módulo abarcou estas questões buscando refletir de que forma somos socializados dentro de um gênero e impelidos a pertencer a ele. Através de filmes como “Minha vida em cor-de-rosa” e “Billy Eliot” e “O sorriso de Monalisa”, tangenciou-se uma reflexão a respeito dos critérios constitutivos de cada um dos gêneros.

Tais construções também foram problematizadas na instituição escolar, este um espaço produtor de diferenças onde vigoram símbolos e códigos que a todo momento informam os devidos lugares de seus sujeitos, separando, classificando e excluindo. (Louro, 1997). Diferenças que se exprimem também na divisão do trabalho social donde a feminização do trabalho docente se insere como um fenômeno expressivo das habilidades consideradas “naturais” às mulheres, ou seja, aquelas ligadas ao cuidado e a educação de crianças, mais propriamente a reprodução da esfera social.

Na unidade III privilegiou-se o debate a respeito de práticas pedagógicas não discriminatórias que, alinhado a uma atividade avaliativa em que os cursistas deveriam fazer uma intervenção em sala de aula, estimulou o pensamento crítico a respeito da prática educacional em sala de aula, privilegiando os cursistas como sujeitos de suas próprias práticas e saberes.

Este foi o conteúdo do módulo. Em relação ao processo de aquisição de conhecimento e de construção dos saberes, como foi dito anteriormente, desde o início do módulo a proposta foi a de deslocar os sujeitos de sua zona de conforto, buscando desconstruir as associações de gênero naturalizadas em nossa sociedade através da mediação entre a epistemologia e a ontologia dos sujeitos. Na prática, grande parte desta desconstrução foi pautada por um esforço contínuo em demonstrar que em nosso imaginário social gênero (comportamento expresso em feminilidade e masculinidade), sexualidade (orientação afetivo-sexual para pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto) e anatomia (componente físico-biológico), três elementos diferentes, são apropriados como uma síntese de gênero. É exatamente nesta apropriação de elementos diferentes para designar uma só coisa que reside grande parte de nossos “problemas de gênero” (BUTLER, 2003). Assim, em

nossa cultura, qualquer desalinhamento destes compostos que na realidade perfazem o dispositivo da heteronormatividade faz com que determinados indivíduos sejam considerados “ininteligíveis” ou pior, “anormais”³.

Os resultados desta estratégia foram bastante positivos. Houveram resistências, claro. Sobretudo, resistências enraizadas em juízos éticos, morais, e religiosos, que se confrontavam diretamente com o conteúdo do curso, como revela a escrita de um cursista a respeito de uma reportagem sobre um mecânico que se vestia com roupas femininas (expressão de gênero feminina), cuja sexualidade não é revelada; porém sabemos através da reportagem, que este não é transsexual.

É um tanto complexa a atitude do Max (crossdresser) e para ser sincero não vejo nenhuma vantagem ele se expor dessa maneira. Parece que agora tudo é desconstrução de conceitos, porque a realidade agora é outra. Eu não entendo qual o interesse deste rapaz andar de roupas de mulheres. Uma coisa é ter que alimentar seus desejos e vontades, outra é se expor ao ridículo. Sei que ele tem suas vontades, sei que isso pode ser fruto das relações sociais dele. Agora! Achar que todos vão parabenizar por suas atitudes em uma sociedade completamente conservadora para algumas questões da vida, isso é falta de sensatez. (Cursista, homem, professor no Ensino Médio).

Mas se uma parte deste saber se constrói através da constatação das diferenças e se dá através de resistências e do medo de tudo aquilo que se revele ambíguo ou ininteligível, outra parte dele se faz através do reconhecimento do Outro em suas semelhanças e na proximidade de experiências, como revela as falas a seguir.

*Desde criança fui humilhada e criticada pela minha altura e por gostar de brinquedos masculinos. Na verdade fui criada com primos homens, só eu de mulher, então me adaptei a questão de brincar o que eles brincavam...tanto que ganhei uma boneca uma vez e chorei muito, meu avô pegou o presente e trocou por um carrinho de polícia igual a dos meus primos... Com relação as brincadeiras nunca fui criticada em casa ou pelos parentes, **apenas na escola fui criticada**. Até hoje não sou muito delicada, gosto de exatas, de situações rápidas, não consigo trabalhar artesanal ou coisas que exigem muita paciência. Só não sei se isso foi por ter convivido mais com homens na infância do que com mulher... Não gosto de bonecas, amo carrinhos. Gosto de salto alto e não uso rasteirinha no dia a dia....tudo isso pra dizer que sou um pouco de tudo, e nem por isso deixei de ser mulher... (Cursista, mulher, professora, GDE, 2013-2014).*

O que meninos e meninas podem e não podem são construções de valores em cima de preconceitos e crenças infundadas. Vejo meu filho que quando vai na casa da prima, pega a boneca dela, e minha sobrinha quando vem em casa pega o carrinho do meu filho para brincar.

³ Heteronormatividade: sistema de controle e regulação social dos desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero, que admite como normal, aceitável ou saudável somente o que se ajusta ao par binário masculino/feminino. Dentro disso, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade.

Não vejo onde um brinquedo pode estimular uma criança na criação de futuros desejos por alguém do mesmo sexo. Ontem me lembrava que quando criança eu tinha ursinhos, diário cor-de-rosa e coisas do tipo. Não me lembro de fazer relação nenhuma destes objetos com relacionamento amoroso. (Cursista, homem, GDE 2013-2014).

O módulo “Sexualidade e Orientação Sexual”

O módulo “Sexualidade e Orientação Sexual” constituiu-se como um grande desafio. As leituras sugeridas, bem como os temas propostos nos fóruns de debate, propuseram a incitar os/as cursistas a trabalharem com desconstruções e enunciados, testando-os nos diversos campos de saberes e a partir das Ciências Sociais. Com isso, emergiu uma nova forma de pensar os sujeitos fora dos limites impostos por determinada cultura, em um dado momento.

Apesar do esforço na caracterização das identidades de gênero e sexuais como identidades flutuantes, a proposta do curso não se pretendeu instauradora de um novo projeto de sujeito. Apenas propomos o debate sobre as possibilidades de evidenciarmos e compreendermos o caráter cultural e não-fixo destas identidades e sugerirmos a multiplicação de novas formas de construção identidades de gênero e sexualidades.

Mesmo com o surgimento de grupos gays e lésbicos de afirmação da identidade homossexual, tema que também foi bastante discutido no curso, as posições de sujeito permanecem com restrições em relação aos seus contornos e limites. Assim, também foi discutido que as identidades sexuais passaram a ser questionadas por não abarcarem toda a complexidade e pluralidade das possíveis formas de manifestação da sexualidade.

Outra discussão proposta neste módulo disse respeito a construção discursiva da sexualidade como forma de desestabilizar os binarismos conceituais e linguísticos imbricados em nossa cultura (homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, etc.). Esse exercício de desconstrução permitiu que, ao serem fragmentados, cada um desses pólos de desconstrução da oposição heterossexualidade/homossexualidade é possível identificarmos sujeitos que serão classificados pela normativa social como abjetos, ou seja, aqueles que escapam das normas regulatórias estabelecidas por uma sociedade. A importância desses sujeitos residiria no fato de que eles demarcariam as fronteiras para os corpos que “materializam” a “norma”, para os corpos que realmente “importam”⁴.

⁴ Termo elaborado pela teórica feminista e *queer* Judith Butler para designar sujeitos que estão alinhados as “normas” sociais.

Por fim, outro debate proposto percorreu sobre a questão da homofobia da dimensão que este fenômeno constitui-se como ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito pelo outro, pois promove a desigualdade entre os indivíduos em função de seus desejos, encoraja a rigidez dos gêneros e favorece a hostilidade ao outro. Como problema social, foi apresentado no curso que a homofobia deve ser considerada um delito suscetível de sanção jurídica.

Foi ressaltado também pelo curso que a escola é um dos aparelhos mais eficientes no controle das sexualidades e dos corpos. Mesmo sabendo que existem várias formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, as/os educadoras/es norteiam suas ações com base em um padrão para o qual haveria um único modo “normal” de masculinidade e feminilidade e uma única forma “sadia” de desejo sexual (o heterossexual). Sair desse esquema, é transgredir, desconsertar e desestabilizar os pares estratégia necessária para a consolidação de uma política desconstrucionista para a educação.

Considerações Finais

De tudo o que foi dito, duas questões se colocam. A primeira dela é referente ao formato do curso e diz respeito aos dilemas e desafios do ensino a distância. Como esta experiência tem sido recente no cotidiano de muitos de nós, alunos e professores, um dos grandes desafios tem sido desenvolver novas estratégias de interação em sala de aula, bem como estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que sejam inovadoras e se constituam de forma positiva para os cursistas.

A segunda questão diz respeito mais propriamente a formação de educadores/as e a aplicação destes conhecimentos em sala de aula. Seria fácil falar de gênero, sexualidade, orientação sexual? Seria possível ensinarmos a professores/as lidarem com estas questões em seu cotidiano escolar?

O ponto crucial do debate proposto pelos módulos “Gênero” e “Sexualidade e Orientação Sexual” do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE foi buscar a construção da percepção e reflexão de que tanto o gênero quanto a sexualidade e a orientação sexual devam ser compreendidos como formas de *ser/estar* no mundo e que a sala de aula deve-se tornar, cada vez mais, um espaço de respeito e reconhecimentos das diferenças

A tarefa não é fácil. A promoção da diversidade como valor é a condição que viabiliza o surgimento do novo, do respeito e do reconhecimento de tod@s. Para isso, é necessário ir além da constatação de que somos todos/as diferentes, localizando e corrigindo as distorções para que sejam eliminados os mecanismos produtores de desigualdade.

Referências Bibliográficas

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

FREITAS, Eliane Martins, (2012). *O curso Gênero e Diversidade na Escola e a formação continuada*. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9. Florianópolis/SC: UFSC. Disponível em: << http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278254554_ARQUIVO_OCursoGeneroeDiversidadenaEscolaeformacaocontinuada.pdf>>, Acesso em: 15 nov.2014.

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.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar da diferença In: *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. “Pedagogias da Sexualidade” In. LOURO, Guacira Lopes (Orga.) *O Corpo Educado: pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

ORTNER, Sherry. *Está a mulher para o homem como a natureza para a cultura ?* In. ROSALDO, Michelle e LAMPHERE, Louise orgs., *A mulher, a cultura e a sociedade*, Rio, Paz e Terra, 1979.

Recebido em: 12 de dezembro de 2016

Aprovado em: 01 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: jan./abr. de 2017



“COMO UMA GAROTA”: relato de experiência sobre o processo educativo para o debate de gênero com adolescentes de Florianópolis

Inara Fonseca¹

Rosana de Carvalho Martinelli Freitas²

Stephany Yolanda Ri³

José Carlos Leite⁴

Resumo

Este trabalho trata de um relato de experiência sobre o processo educativo desenvolvido com um grupo de adolescentes das zonas periféricas de Florianópolis, cujo o objetivo foi promover um espaço de debate para inserção dos conceitos sobre gênero permitindo que a/o adolescente identificasse e problematizasse questões dadas socialmente como naturais. Através de uma metodologia de ensino-aprendizagem vivencial buscou-se: 1) valorizar as realidades das/os adolescentes para que elas conduzissem a um estado de reflexão; 2) construir uma relação dialógica entre as educadoras e o grupo de trabalho. Ao todo, participaram 19 adolescentes, de ambos os gêneros, entre 14 e 17 anos. A experiência permitiu observar a importância de considerar as múltiplas realidades locais para a compreensão da temática e a abertura das/os adolescentes para as questões de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Adolescentes. Processo educativo.

"LIKE A GIRL": case studies on the educational process for promoting the gender debate with adolescents from Florianópolis

Abstract

This work deals with a case studies about the educational process developed with a group of teenagers from the peripheral areas of Florianópolis, whose goal was to promote a discussion space

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

² Professora Visitante no Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (DICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Residente do Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde, na ênfase Saúde da Mulher e da Criança, no Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Tiago – Universidade Federal de Santa Catarina (HU/UFSC).

⁴ Professor Titular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

for integration of gender concepts allowing the teenager to identify and questioning issues given socially as natural. Through a methodology of experiential learning-teaching sought: 1) highlight the realities of teenagers so that they lead to a state of reflection; 2) build a relation between horizontal and dialogic the educators and the working group. In all, 19 teenagers of both sexes, between 14 and 17 years. The experience allowed to observe the importance of considering the multiple local realities to the understanding of the theme and the opening of teenagers for the gender issues.

Keywords: Gender. Adolescents. Educational process.

Introdução

A incorporação do debate de gênero na construção dos saberes ocidentais, deu-se inicialmente no campo universitário norte americano como um avanço para a área dos estudos das mulheres, surgido entre as décadas de 1960 e 1970, no centro do movimento feminista (BOXER, 1982; HEILBORN e SORJ, 1991; LOURO,1996). Joan Scott (1995) explica que, advindo da gramática, gênero começou a ser utilizado academicamente por: 1) aquelas/es que não queriam estudar apenas as mulheres, mas suas relações com os demais gêneros; 2) aquelas/es que defendiam que ao incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades políticas e públicas nas pesquisas, os estudos sobre as mulheres mudariam os paradigmas disciplinares.

Gênero surge, portanto, como um recurso para incluir e apresentar as experiências das mulheres, trazendo assim visibilidade e legitimidade para os estudos das mulheres. A ideia central era deslocar a mulher das notas de rodapé, “onde ela era entendida como um desvio da norma masculina ou como minoria” (GUACIRA, 1996, p. 08), para transformá-la em sujeito-objeto científico. Para além das discussões sobre as mulheres, o conceito passa a compreender os processos de formação da feminilidade e da masculinidade, isto é, a construção social e relacional dos sujeitos lidos como femininos e masculinos.

De acordo com Heilborn e Sorj (1991), no Brasil, a construção do debate deu-se por caminhos similares ao do norte-americano, tendo a relação entre o movimento feminista e a academia como ponto de apoio (as autoras ressaltam que muitas das ativistas feministas estavam inseridas na Universidade como docentes). Até 1970, estudos sobre a mulher foi a designação mais utilizada para caracterizar as pesquisas que procuravam evidenciar a situação das mulheres, entretanto em 1980 a categoria empírica mulher foi sendo gradualmente substituída pela analítica gênero.

Para além da universidade, no Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleça uma educação inclusiva, a questão de gênero demorou para ser introduzida nas políticas públicas educacionais que ordenam o sistema de educação. De acordo com o Cadernos Secad (2007), até o ano de 2006, a única referência oficial relativa às temáticas de gênero encontrava-se nos cadernos Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo Ministério da Educação em 1998. Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos definiu como uma de suas ações fomentar a inclusão no currículo escolar de temáticas referentes a gênero e a diversidade sexual. Nesse mesmo ano, entidades governamentais lançaram o curso Gênero e Diversidade na Escola destinado a formação de educadoras/es das redes de ensino público como estratégia de reflexão sobre a prática pedagógica, a partir de um viés de gênero, e de combate às discriminações.

Apesar das iniciativas, a inclusão do debate permanece um desafio. Com o crescimento de bancadas conservadoras no Congresso Nacional, atualmente temos tramitando sete projetos de lei (PL 193/2016, PL 5487/2016, PL 1859/2015, PL 867/2015, PL 1411/2015, PL 7180/2014, PL 7181/2014) que objetivam eliminar a “ideologia de gênero”⁵ das escolas. O que parece estar em disputa é a manutenção de relações de poder e de hierarquias sociais que têm subalternizado corpos majoritariamente lidos como femininos, através de discursos que invisibilizam as razões sócio-históricas e políticas que geraram as desigualdades entre mulheres e homens. Nessa direção, Guacira Lopes Louro (2004, p. 130) afirma que “as políticas curriculares são (...) alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”.

Entendendo a importância de estender o debate para além das fronteiras acadêmicas e para a população adolescente, as/os pesquisadoras/es do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social e Relações de Gênero (Nusserge) têm agenciado ações com vistas à promoção da equidade de gênero. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência das autoras na condução de uma oficina, intitulada Relações de Gênero, com um grupo de adolescentes moradores dos morros de Florianópolis. A oficina foi parte de um projeto de extensão (PROBOLSAS 2016 – Edital nº 01 /2015)⁶, aprovado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e executado pelo Núcleo em parceria com o Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA).

⁵ Termo utilizado por movimentos contrários a inserção da temática na matriz curricular das instituições de ensino sob acusação de doutrinação do Estado.

⁶ O projeto foi aprovado novamente no início do ano de 2017. Agradecemos a direção e a equipe do Centro Cultural Escrava Anastácia pela abertura, troca e disponibilidade.

O local e a população participante do grupo

As atividades com as/os adolescentes ocorreram semanalmente, entre outubro e novembro de 2016, no período vespertino, no Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA) – uma organização não governamental integrante da rede do Instituto Vilson Groh (IVG). A ONG nasceu em 1998, numa comunidade de origem quilombola do Monte Serrat, localizado no Maciço do Morro da Cruz, região ao mesmo tempo central e periférica de Florianópolis, a partir de reuniões realizadas por mulheres moradoras, preocupadas com o crescimento da violência e do tráfico na região. A ideia inicial era criar atividades, no contra turno escolar, com o objetivo de manter as/os adolescentes longe do narcotráfico.

Atualmente, o CCEA encontra-se na parte continental de Florianópolis e atua nas áreas assistencial, social, cultural e esportiva. A ONG oferece Programas de Ensino e Aprendizagem sequenciais chamados Procurando Caminho, Rito de Passagem e Jovem Aprendiz. O intuito é preparar as/os adolescentes para o mercado de trabalho através do Programa de Aprendizagem (PL 100097/2000).

As cinco oficinas foram realizadas com as/os adolescentes participantes do Rito de Passagem, cuja finalidade é oferecer atividades que introduzam assuntos de relevância social para que posteriormente as/os adolescentes possam tentar uma vaga de jovem aprendiz.

Cada oficina abordou diferentes temáticas relativas a questão de gênero e teve duração de 4h. Cada equipe contava com três pessoas, no nosso caso, três mulheres. No nosso grupo, a faixa etária variava entre 14 e 17 anos. As/os adolescentes provinham dos morros do Horácio, Monte Cristo, da Cruz e Mocotó, e eram majoritariamente negras/os. Todas/os estavam matriculadas/os no ensino médio e a divisão por gênero era praticamente equivalente – totalizando 10 meninas e 9 meninos⁷.

Para este trabalho, nós focaremos apenas na experiência da primeira oficina cujo objetivo era introduzir conceitos sobre gênero, permitindo que a/o adolescente identificasse e problematizasse as relações de gênero dadas socialmente como naturais.

METODOLOGIA

⁷ Temos utilizado a categoria adolescente até o momento, recorreremos aos substantivos meninas e meninos a fim de conseguir evidenciar as distinções de gênero entre o grupo.

As oficinas realizadas dentro do CCEA deveriam corresponder ao Projeto Político Pedagógico (2013) institucional, o qual estabelece uma metodologia baseada na aprendizagem vivencial e na desconstrução das subalternidades. O Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), concebido por David Kolb (1984), institui que conhecimento e transformação se dão através da experiência concreta. Sendo que, de acordo com Aranha (2008), o ciclo de aprendizagem só se completa quando passamos por cinco fases: vivência (realização da atividade); relato (expressão e compartilhamento das reações e sentimentos); processamento (análise do desempenho, discussão dos padrões); generalizações (comparação e inferências com situações reais); aplicação (compromisso pessoal com as mudanças, planejamento de comportamentos mais eficazes e da utilização dos novos conceitos no cotidiano).

Quanto a desconstrução das subalternidades, a partir do Projeto Político Pedagógico do Centro Cultural Escrava Anastácia - o qual explica que a instituição entende esse processo como a transformação das relações de subalternidade em reciprocidade - podemos inferir que a metodologia de aprendizagem vivencial se adequa a essa proposta. Dialogando com Spivak (2013) compreendemos o sujeito subalterno como aquele que, advindo de extratos sociais excluídos do mercado, da representação política e legal, possui seu discurso silenciado tendo sua história invisibilizada. Assim, um planejamento que tem como critério intervenções educacionais que se proponham a desconstrução da subalternidade deve ser vigilante na criação de práticas que permitam a construção do conhecimento a partir, justamente, das experiências do grupo envolvido. Trata-se aqui de não apenas ouvir o Outro relegando-o para o plano secundário, mas que ela ou ele tenha sua voz constituinte e construtora do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a primeira etapa de cada oficina destinava-se a construção coletiva de vivências, pela equipe, a fim de criar dinâmicas que: 1) possibilitassem um momento reflexivo; 2) permitissem que a/o adolescente tornasse sua realidade visível. Em última instância, o objetivo dessa metodologia de ensino-aprendizagem era criar a oportunidade para que a/o adolescente refletisse sobre a experiência vivida, e – a partir de suas subjetividades – decidir realizar ou não transformações.

A oficina foi dividida em dois momentos vivenciais: apresentação da equipe e das/os adolescentes e exposição do vídeo clipe da música Baile de Favela. Cada momento, possuía em si dinâmicas que deveriam conduzir a reflexão. Vale ressaltar que nas reuniões de construção coletiva, a equipe elencava uma série de dinâmicas e montava um pré-roteiro menos com intuito de cumprilo “à risca” e mais como possibilidades de aplicação caso as/os adolescentes se recusassem a executar

alguma atividade. A flexibilidade na condução das oficinas sempre foi apontada como necessária, embora tivéssemos objetivos a alcançar nossa atuação com o grupo dependia muito da receptividade das/os adolescentes.

Assim que chegamos no CCEA, fomos conduzidas para sala de aula onde a oficina ocorreria. Grande parte das/os adolescentes já estavam sentadas/os nos aguardando. Como no início de 2016 oferecemos algumas atividades na instituição, duas de nós já haviam ministrado uma oficina sendo reconhecidas pela turma como professoras, embora em nenhum momento tivéssemos nos autointitulado dessa maneira. Enquanto montávamos o equipamento de audiovisual, as/os adolescentes conversavam entre si. Naquele dia, estavam especialmente agitadas/os, pois três meninas iriam para a primeira entrevista de emprego.

Com o objetivo de proporcionar a fase da vivência, iniciamos a oficina pedindo para que formássemos uma roda, depois nos apresentamos (nomes, idades, integrantes do Nusserge) e informamos que iríamos estar ali com elas/es durante todo o segundo semestre. Em seguida, pedimos que se apresentassem da seguinte maneira: nome, idade, lugar onde mora, quanto tempo está no programa, como gosta de ser chamada/o e se havia alguma coisa que fazia ou deixava de fazer por ser menina/menino. Essas repostas deveriam ser escritas primeiramente numa folha sulfite e depois lidas. Optamos pela escrita no primeiro momento para que as/os adolescentes tivessem um tempo para pensarem sobre os limites de suas próprias trajetórias. Cada adolescente teve até 15 minutos para registro. Em seguida, seguimos para a etapa do relato. Desejávamos que as/os próprias/os adolescentes, através de suas falas, enxergassem as diferentes realidades entre meninas e meninos para que pudessemos começar a introduzir o conceito de gênero.

A primeira fala foi de um menino negro, de 16 anos. Após sua autoapresentação, ele afirmou que não lavava louça em casa, pois a mãe não deixava, já que ele possuía uma irmã para fazer “essas coisas”. Os relatos dos meninos se dividiram basicamente em dois tipos: contando que não arrumavam a casa e que tinham ampla liberdade para sair à noite. Apenas dois meninos eram obrigados a colaborar com os afazeres domésticos, os mesmos também não podiam sair à noite para “baladas”. Além disso, um narrou que queria aprender a cantar e a dançar, porém só conseguiu depois de “mais velho” já que a mãe dizia que isso não era coisa de homem. Para as meninas, os relatos se dividiram em não saírem de casa desacompanhadas, principalmente à noite, e serem obrigadas a colaborar nos afazeres domésticos.

Na tentativa de iniciar o processamento, ou seja, a análise dos dados obtidos, questionamos primeiramente quais as razões para as meninas não poderem sair à noite, enquanto a maioria dos

meninos podiam. As respostas começaram pelas próprias meninas que alegavam não ser seguro para elas andarem à noite sozinhas por serem adolescentes e que aquela situação, na verdade, era a mesma para meninas e meninos. Os meninos fizeram coro com as meninas, principalmente os dois que não tinham autorização para sair. Como buscávamos que elas/es mesmas/os conseguissem enxergar as diferenças entre os gêneros, seguimos para nossa segunda constatação: por que as meninas faziam mais tarefas domésticas que os meninos? Com as respostas, nos pareceu que a pergunta foi mal formulada. Apesar da óbvia divisão sexual do trabalho em suas falas, os dois meninos que colaboravam em casa argumentaram que a afirmativa estava errada, já que eles lavavam a louça, arrumavam o quarto e um outro também cuidava do irmão mais novo. Ou seja, alguns meninos colaboram com os afazeres domésticos.

A equipe, então, em conjunto com as/os adolescentes levantou a frequência com que as mesmas situações apareceram para as meninas e para os meninos, a fim de evidenciar as diferenças de tratamento entre os gêneros independente das realidades diversas. Enquanto montávamos um grande burburinho de comentários sobre o assunto tomava conta da sala. Após a tabela desenhada no quadro branco, as/os adolescentes puderam visualizar em número as diferenças. Assim que pedimos que olhassem com atenção a tabela desenhada, um silêncio tomou conta do local. De dez meninas, todas colaboravam em casa e quatro podiam sair à noite sozinhas. De nove meninos, dois colaboravam em casa e sete podiam sair à noite sozinhos. Ressaltamos que o desenho da tabela foi um recurso criado na hora, frente a dificuldade da análise. Posteriormente, refletindo sobre a oficina, concluímos que essa etapa poderia se enquadrar na generalização.

Fizemos os mesmos questionamentos novamente: 1) Quais as razões para as meninas não poderem sair à noite, enquanto a maioria dos meninos podiam? 2) Por que as meninas faziam mais tarefas domésticas que os meninos? O silêncio permaneceu. Perguntamos para um dos meninos que tinha respondido que não avisava a mãe antes de sair, a idade que ele foi para a primeira balada. Ele respondeu 14. Algumas meninas se remexeram na cadeira, mas ainda não falaram nada. O silêncio foi rompido por um outro menino também de 16 anos e negro: “Eu acho que é por causa do machismo, tem muito disso de homem pode isso e mulher pode aquilo. Eu sempre sonhei em ser cantor, só pude ir lá para a escolinha com 12 anos quando eu andava sozinho já. Antes ninguém me levava, porque queriam que jogasse bola. Eu jogo bola e agora sou rapper também. Não tem nada a ver isso de não poder cantar e dançar porque é homem”. A partir dessa fala, todas as subsequentes, das meninas e dos meninos, vieram evidenciando o machismo. Como nós, a equipe, também não fomos com uma resposta pronta para as perguntas, aproveitamos para lançar

questionamentos sobre o machismo na sociedade, a partir do que a turma trazia, e evidenciar como se dá o machismo nas relações de gênero. Trabalhando, assim, na tentativa de uma construção coletiva do conhecimento e dando continuidade ao processo da generalização.

Para finalizar a primeira parte, optamos por projetar a campanha publicitária intitulada Como uma garota, de uma marca de absorventes famosa. A propaganda pedia que jovens e crianças, de ambos os sexos, fizessem ações (correr, lutar, arremessar) como uma garota. Imaginávamos que o vídeo ofereceria elementos para que pudéssemos conceituar gênero. Nosso intuito era finalizar o primeiro bloco (após haveria um intervalo) com o conceito compreendido para, a partir dele, pensarmos juntamente com as/os adolescentes as possibilidades de um agir mais respeitoso no cotidiano. Assim, fecharíamos o ciclo de aprendizagem vivencial com a aplicação.

Ao final da propaganda, questionamos o que as/os adolescentes tinham achado. O mesmo menino que havia começado a fala da autoapresentação respondeu primeiro: “Esse vídeo aí, na verdade, não tá mostrando como uma garota faz, porque não tem nada a ver. Ele está mostrando como um bicha faz”. Ficamos surpresas, pois não esperávamos a assertiva. Pedimos para que ele nos explicasse melhor. “Sim, porque quem faz essas coisas, correr desse jeitinho aí cheio de frescura são os bichas”. Um alvoroço tomou conta da turma. Algumas pessoas riam, outras diziam que ele estava falando “uma coisa nada a ver” e ainda havia aquelas que afirmavam que “realmente é isso mesmo, porque os bichas querem ser mulheres”. Nosso planejamento inicial se limitava a explicar sobre gênero, evidenciando como se constrói socialmente os papéis e as relações entre homens e mulheres. Diversidade sexual seria tema de outra oficina, entretanto, frente ao acontecimento sentimos urgência em explicar a diferença entre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual.

Mesmo sem termos conseguido executar a aplicação conforme cronograma inicial, acreditamos que esse tenha sido um dos momentos mais ricos da oficina Relações de Gênero. Toda a turma ficou quieta, com olhos atentos para o quadro enquanto explicávamos. Alguns anotando as diferenças em folhas de papel sulfite. Além disso, as piadas sobre pessoas homoafetivas se encerraram. Ainda que possa ser momentâneo, na prática a aplicação surgiu.

Após o intervalo, uma dinâmica de grupo foi realizada. O vídeo clipe Baile de Favela foi apresentado. Os grupos receberam a orientação que discutissem sobre a letra e a produção audiovisual, localizassem que símbolos representavam as mulheres e os homens e explicassem se sentiam-se ou não representadas/os pela música/clipe. A atividade também obteve ampla participação. No momento da explanação dos grupos, as/os adolescentes trouxeram os diferentes símbolos localizados, em comum todas/os narraram a não identificação com a música e o clipe. A

maioria das/dos adolescentes já havia frequentado bailes *funk* em Florianópolis e explicaram que esses espaços eram mais para diversão pessoal do que para ostentação ou ofensa às mulheres.

Como fruto do debate, solicitamos que os grupos produzissem uma paródia da música a qual narrasse a realidade delas/es. A ideia aqui era retomar a fase da “aplicação”, na qual as/os adolescentes pudessem produzir textos, através da linguagem da música, que relatassem ao mesmo tempo a realidade delas/es e que evidenciassem o conhecimento aprendido já que as paródias, mesmo sendo construídas coletivamente, revelariam a opinião das/os adolescentes. Caso necessário, após o momento da apresentação, poderíamos conduzir novamente para um processo de reflexão. Como as paródias produzidas tratavam essencialmente do cotidiano delas/es no Centro Cultural Escrava Anastácia (falavam da hora da merenda, com o “pão com mortadela”, das amizades, da condução do ônibus e até mesmo elogiavam algumas funcionárias da instituição por serem “legais”) optamos por parabeniza-las/os pela criatividade e encerrar pedindo que as/os adolescentes avaliassem a oficina e dessem sugestões para as próximas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das oficinas com as/os adolescentes do Centro Cultural Escrava Anastácia nos mostrou que trabalhar a partir do ciclo de aprendizagem vivencial, ou seja, das experiências e do diálogo, como método de ação, possibilita construir um espaço rico de discussões horizontais. Sendo uma metodologia que passa pela reflexão crítica e internalização do que é vivido, nos é claro que, para além do conteúdo programático, só é possível a construção do conhecimento se formos aprofundando o debate a partir do que as/os adolescentes estavam preparadas/os e/ou dispostas a trabalhar, como o tema da diversidade sexual. Outra questão latente sobre o ciclo de aprendizagem vivencial, embora ele se proponha linear - através das cinco etapas - na prática elas vão se imbricando. Ora sendo necessário retornar ao ponto de reflexão, ora avançar. Partindo de uma concepção freiriana (1975), agir a partir do inédito-viável foi fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que a construção do conhecimento é agenciada por dimensões do poder ou, nos apropriando do debate decolonial, por colonialidade do saber.

A noção de colonialidade do poder, conceito criado por Quijano (1989), é amplamente utilizada pelos autores decoloniais para denunciar a persistência de estratégias de dominação coloniais após o fim do processo de colonização dos países da América Latina. Mignolo (2010, p. 12) aponta que a matriz colonial do poder “é uma estrutura de níveis entrelaçados”, assim há

colonialidade em vários níveis, incluindo nos saberes – dimensão relacionada à filosofia e ao conhecimento.

Ao rompermos com a metodologia hegemônica de ensino, calcada numa relação vertical, e atuarmos a partir de um processo dialógico – numa relação de reciprocidade – que considera as múltiplas realidades das/os adolescentes tivemos mais efetividade na compreensão dos conceitos apresentados. Sabemos que atuávamos num espaço privilegiado, no qual o próprio Projeto Político Pedagógico da instituição objetiva a desconstrução das subalternidades nos concedendo, portanto, mais liberdade do que se estivéssemos em instituições tradicionais muitas vezes cerceadas por políticas públicas disputadas pelo pensamento conservador. Outro ponto importante de nossas reflexões, sendo as instituições escolares historicamente formadoras e reprodutoras de assimetrias sociais, ocupar espaços de formação para crianças, adolescentes e jovens (para além dos estatais) parece ser uma boa tática enquanto permanecemos em busca da implementação e efetivação de políticas públicas educacionais com um viés de gênero.

Destacamos também que se houve uma dificuldade inicial, pelas/os adolescentes, de perceberem a construção dos papéis de gênero, na mesma medida existiu uma facilidade e abertura para se apropriarem das temáticas desenvolvidas, tendo sido possível identificar o começo de um processo de questionamento não só dos papéis de gênero, como também da diversidade sexual.

Heilborn et al. (2005, p. 22) aponta que é, geralmente, na adolescência que se inicia o exercício da sexualidade e que os comportamentos sexuais e reprodutivos “só adquirem sentido pleno à luz da construção e das representações de gênero”. A afirmação da autora adquire real sentido quando a aplicamos nas falas do grupo sobre os homens homossexuais quererem ser mulheres, ainda que o nosso intuito fosse questionar a representação social das mulheres. Bem como a posterior atenção, com algumas anotações, quando foram apresentadas conceitualmente identidade de gênero e diversidade sexual. É impossível mensurar para nós o alcance daquele breve momento, mas nos deixou claro que a compreensão das questões de gênero ainda na adolescência é fundamental não só para promoção da equidade, mas também para (des)construção do que a/o adolescente é ou do que poder vir a ser.

A antropóloga também chama a atenção para o fato que, sendo a classificação etária também construção social, ou seja, não uma “dimensão meramente natural e tampouco universal”, a adolescência é experimentada com particularidades fundamentais a partir dos diferentes marcadores sociais: gênero, classe, raça/etnia. Não conseguimos evidenciar na oficina que as questões de gênero entre as/os adolescentes, de alguns morros de Florianópolis, se dão diferentes das de regiões centrais.

O que podemos apontar de diferença é a necessidade mais ligeira de inserção na vida adulta através do trabalho, vale ressaltar que o propósito central dos programas do CCEA é promover que a/o adolescente consiga uma vaga como Jovem Aprendiz. Diferente da tendência de prolongamento da juventude da classe média, há um sentido de urgência em ser produtivo economicamente. Interessante, para nós, é a compreensão da ONG de que para conquistar um emprego é necessário o entendimento sobre as questões de gênero – motivo o qual o Nussserge foi convidado para promoção das oficinas.

Finalmente, nos é claro que a incorporação do debate de gênero para além da academia ainda é algo a ser consolidado e de extrema necessidade. Em tempos de crescimento do pensamento conservador, precisamos pensar em estratégias de inserção e, mais, modelos metodológicos que permitam uma relação de ensino-aprendizado dialógica e recíproca para que além da equidade de gênero, possamos promover também uma descolonização dos saberes.

Referências bibliográficas

ANASTÁCIA, Centro Cultural Escrava. *Projeto Político Pedagógico*. Nova edição – abril, 2013.

ARANHA, A. V. S. *Andragogia: avanço pedagógico ou “pedagogia de resultados” na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores?* Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1873927705492.doc>. Acesso em 01/08/2008.

BOXER, Marilyn, J. For and About Women: the theory and practice of women’s studies in the United State, In KEOHANE, N. O.; ROSALDO, M. Z e GELPI, B., *Feminist Theory. A critique of ideology*. The University of Chicago Press, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos Secad 4 - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, DF, 2007.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

KOLB, David. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 13-45, 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832002000100002>. Acesso em 20 jan. 2017.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil, in: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (orgs). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

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

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aprovado em: 30 de abril de 2017

Avaliação cega por pares: fev./abr. de 2017



ENTREVISTA

CONVERSANDO SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: contribuições para pensar a diferença. Entrevista com *Mônica Prates Conrado*.

Entrevista realizada por *Rafael Dantas Dias*¹

Mônica Prates Conrado tem Pós-Doutorado em Antropologia pela Universidade de York, Toronto, Canadá. Visiting Professor at Centre for Research on Latin America and the Caribbean – CERLAC (2014); Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2001); Mestrado em Sociologia e Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990). É Professora Universitária desde 1996. Em 2003 ingressou na UFPA como Docente e hoje é Professora Associada IV desta IES, atuando como docente na Graduação em Ciências Sociais, na Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia e no Mestrado em Direitos Humanos do Curso de Pós-Graduação em Direito. Tem experiência na área de Sociologia, Antropologia e Direitos Humanos, trabalhando com os temas: gênero e violência, relações raciais, juventudes, gênero e sexualidade. É líder do Grupo NOSMULHERES. *Pela Equidade de Gênero Etnicorracial/UFPA*. Atualmente, cursa o Programa de Pós-Doutorado da Unicamp no Núcleo de Estudos de Gênero-PAGU.

Revista Café com Sociologia: antes de mais nada, por gentileza, conte-nos um pouco de sua formação acadêmica, destacando a sua trajetória de pesquisa e profissional, sobretudo a sua aproximação com o tema “Gênero e educação”.

¹ Sociólogo. Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (GEA/SEED) e professor universitário. Pesquisador do Grupo Ribeirinhos da Amazônia CNPq/UNIFAP. E-mail: rafaeldantasd@gmail.com
V.6, n. 1. p. 225-234, jan./abr. 2017.

Professora Mônica: A minha formação na Graduação foi em Ciências Sociais pela UFRJ, e Mestrado e Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. A minha aproximação com o tema começou na Graduação, em 1988, no segundo ano da faculdade, com 19 anos de idade, quando foi fundado o primeiro laboratório de pesquisa social, este financiado pela Fundação Ford. Era um ano que tinha a questão da *Constituinte 1988*, muitas questões em jogo, ou seja, as perspectivas de reconhecimento de vários grupos sociais. Eu participava do núcleo que trabalhava com a questão de relações raciais, dessa forma, eu quero marcar aqui que a minha trajetória acadêmica está muito vinculada aos interesses também que marcam minhas referências identitárias, ou seja, a afirmação de ser negra nesse debate.

A tematização de gênero para o grupo que discutia as relações raciais naquele momento (pesquisa sobre relações raciais) não tinha um recorte definido. Por exemplo, você tinha, no final da década de 80, Lélia Gonzalez que foi a primeira a trabalhar com racismo e sexismo: ela chamava atenção ao sexismo na militância negra; e temos a Beatriz (Nascimento), que morreu precocemente. O debate era sobre relações raciais, marcadamente, com pesquisas nesse sentido com financiamento também da Fundação Ford.

Eu ganhei o concurso de dotação, que naquela seleção, em 1992, a única que não tinha Mestrado na época. No início da década de 90, quando houve o primeiro concurso sobre o negro no Brasil fui contemplada com pesquisa para desenvolver essa temática. Não é que não “tinha”, é claro que outras pesquisadoras trabalhavam com essa tematização de gênero, mas era gênero comum, sem os seus marcadores sociais da diferença, sem quem partia do debate de relações raciais no Brasil, não tinha e não se via naquela estrutura; e nesse laboratório de pesquisa, em outras demandas, essa tematização de gênero era latente.

Entrei para o Mestrado e o Doutorado já com a seguinte preocupação: pensar a afirmação de identidade política da estética negra. Coisa que você já pode perceber muito antes, lá em 1945, o teatro experimental do negro e o guerreiro Ramos fazia esse tipo de trabalho de concursos para a valorização de uma estética negra enquanto uma questão política, daí, com esse interesse de valorização dessa estética, de afirmação da identidade. Começo a me interessar por violência doméstica, porque foi nessa perspectiva que o projeto de Mestrado para Universidade de São Paulo foi inicialmente construído, e esse meu projeto vinha no termo *institucionalização da violência contra a mulher*, aí pergunto, eu trabalhei com temas de gênero propriamente? Não, citava naquele momento a Heleieth Saffioti, referência fundamental, mas era uma perspectiva da violência doméstica, de pensar as relações.

E eu trago já, inspirada em quem morreu há muito pouco tempo, agora, uma antropóloga chamada Mariza Correa que escreveu *Morte em família*, um livro que me inspirou a pensar as relações entre vítimas no termo do sistema judiciário. Eu trouxe a fala dos indiciados que é algo importante para a tematização de gênero, eu lia as feministas das quais herdamos a chamada coisa da herança de “quem ama não mata”, todo um movimento feminista do Brasil, e eu tô falando da década de 90 que herdou da década anterior.

Na minha qualificação de Mestrado a banca recomenda Doutorado direto, com essa temática “violência”, com a mulher trabalhando a fala de vítimas e indiciados, buscando compreender de que forma as pessoas se enredam nesta teia de relações violentas.

A perspectiva dos estudos sobre mulheres – porque até hoje você vê a confusão que se cria quando se fala que estudar gênero se alia automaticamente a “mulher” – era de uma forma muito reduzida, muito simplista. Ao dizer que estuda gênero, as pessoas automaticamente acionam a “mulher”, a mulher é uma construção que já vem sendo desconstruída pelo tempo dos feminismos ocidentais, porque mulher é uma essencialização, e você tem que pensar nas várias construções do masculino, nas várias construções do feminino que não são vinculadas ao órgão genital, diversas masculinidades, diversas feminilidades.

Nessa perspectiva, eu fui já adentrando ao ler gênero pensando a violência. No ano de 2000 vislumbra-se ainda mais – o que vem desde os anos 80 – trabalhos muito interessantes acerca da violência doméstica. Dessa forma, eu fui apresentando trabalhos em congressos, e construo uma pesquisa para poder pensar aqui no contexto paraense, em especial, de Belém do Pará, em que o próprio termo de violência doméstica e os dados que se têm, são engolidos por aquilo que é produzido pelo sul e sudeste. Dessa forma, fui tentar entender as relações públicas privadas e íntimas de mulheres em situação de violência ao entrar em casas de abrigo e albergues. Aí foi que me confiaram institucionalmente à missão de entrevistá-las, para pesquisar mulheres em situação de abrigamento em caso de violência.

Essa é a minha trajetória de inserção acadêmica e social. Sempre eu começo com relações raciais, dos teóricos, porque hoje tem também o debate sobre a questão da branquitude, do racismo e as pessoas não se detêm a estudar os clássicos para que a gente possa compreender a formação do pensamento social brasileiro. “Como é que o Brasil pensa?”, “como é que essas ideias racistas estão naturalizadas?”, tem todo um constructo e a gente tem que tentar entender a partir dessa literatura especializada que nos fornece subsídios para compreender como o Brasil é pensado socialmente em uma perspectiva privada, dos interesses individuais de um grupo, de uma elite que se pensa branca, que é branca,

nomeadamente branca, para o resto do país. E aí foi na leitura de racistas, como Nina Rodrigues, Oliveira Viana, que fui mostrando como é que a própria incorporação e de que modo os marcadores sociais da diferença vão sendo constitutivos ao complexificar mais o debate.

Quando cheguei ao Pará em 2003, houve a potencialização desses estudos para o meu interesse, agora não mais sobre mulheres, e sim estudos de gênero, porque gênero é a pluralidade e, nesse sentido, em 2006, comecei um projeto de pesquisa no MEC que tem o nome *Escola que Protege*. O projeto vem trabalhar com professoras e professores preocupadxs com relações raciais, de pensar a raça, racismo, sexualidade. Depois, em 2008, a assessora do MEC me liga e fala “[...]_poxa, participa aí do projeto Gênero e diversidade na escola”, nesse caso, vem muito ao encontro desse debate de gênero e educação, gênero e diversidade na escola.

Em 2010, houve uma coisa mais fortemente associada ao debate sobre sexualidade, que vem surgindo artigos produzidos sobre sexualidade e pesquisas empíricas com mais força a partir dos anos 2000. Não estou dizendo que não existia antes, como em meados dos anos 70, as pesquisas foram inovadoras, como do Peter Fry sobre homossexualidade. A partir do novo milênio, você tem centros latino-americanos, o CLAM, o Núcleo PAGU na Unicamp – já consolidados - porque o sujeito tem seus próprios interesses, preocupações, marcadores sociais se interseccionam e vão fazendo parte da sua pesquisa e o quê pesquisa, por isso, que é um ativismo acadêmico.

Gays vão escrever sobre o movimento LGBT, professores gays vão escrever sobre o movimento LGBT, mulheres negras, homens negros vão escrever sobre a questão racial, tudo isso se enredando porque a presença física é uma presença política e simbólica dentro da universidade e, com isso, ela vai possibilitando que a gente faça frente e jus a que possa ter essa linha de pesquisa com muita luta, viu? Muita luta, luta e negativas, com negativas contundentes, poderíamos dizer assim.

Na Universidade Federal do Pará surge o grupo Orquídeas, formado não por professores/as, mas sim de iniciativa dos próprios e próprias estudantes que liam e se empoderavam dessa literatura. Nesse sentido, vão surgindo demandas e vão forçando aos grupos de pesquisa a trazerem essa discussão da sexualidade para a UFPA com maior propriedade.

E aí você vai vendo que essa questão das intersecções, dos marcadores sociais da diferença vai fazendo parte do debate, ou seja, a partir dos próprios interesses na minha formação e dos temas, e que vem surgindo inquietações, você vai complexificando e vai buscando entender, de como o feminismo negro me faz entender muita coisa, como o feminismo decolonial me faz entender muita coisa e é nessa perspectiva em que vou também marcando a minha identidade acadêmica que também é política, que tem uma razão simbólica, e de um grupo de pesquisa que tem brancas, homem branco no grupo, que

tem também, mulheres negras trabalhando com vários temas, mas utilizando arcabouço teórico dos feminismos negros, do feminismo decolonial.

Ministro disciplinas na Pós-Graduação e na Graduação sobre feminismo decolonial e feminismo negro e percebi que se faz necessário a formação e debate dos grupos de pesquisa.

É isso, eu penso que desde a escola devia viabilizar essas questões, porque a cegueira é muito grande, e também o racismo, o sexismo, eles são ensurdecadores, eles nos cegam, e a escola ela tem que 'tá' sempre se reinventando e a escola somos nós, pensando no espaço universitário e temos que estar o tempo todo reinventando, percebendo o que 'tá' acontecendo.

Essas questões vão sendo trazidas a todo o momento por questões de demanda, questão de gênero sempre tem uma história para contar que se enreda com a sua própria trajetória individual.

O Estado do Pará tem uma coisa fantástica que é de ser pioneiro no que tange o nome social, questões que vêm sendo trazidas pelo ativismo. Muitos estão na academia, outros não, porém, podemos encontrar algumas referências, como exemplo: eu falei do grupo Orquídeas que é formado por universitários e universitárias que são gays, lésbicas e transgêneros, que é o modo como essas questões estão sendo trazidas, a partir dos próprios sujeitos, e é isso que tem que ser percebido em todas as esferas educacionais, com quem e o quê os sujeitos estão demandando.

Revista Café com Sociologia: a violência de gênero e preconceito, em sua opinião, causa evasão escolar? Por quê?

Professora Mônica: pensar violência de gênero envolve vários sujeitos, com vários fatores. Penso que a ideia da evasão escolar tem que ser implodida, porque ela envolve várias coisas como eu já comecei a falar. Envolve situações de racismo, sexismo, por exemplo. Outro ponto importante, eu não consigo pensar racismo e sexismo separado, aí você vai e diz: “[...]_você está se referindo só as mulheres negras?”. [...]_ não! Refiro-me as travestis negras que são potencialmente expulsas da escola. A violência dentro dessa perspectiva da violência de gênero você tem outros marcadores sociais da diferença para pensar determinadas situações específicas.

Isso inviabiliza a entender essas intersecções na perspectiva da travestilidade. A perspectiva da menina negra que sofre racismo, que sofre sexismo. As violências de gênero englobam todas elas, com pressões específicas, e é isso que é uma demanda universalista dos feminismos ocidentais, que são demandas universalistas, e o risco é porque você apaga e silencia sujeitos.

Revista Café com Sociologia: quais são as principais dificuldades dos professores e professoras em trabalhar as questões de gênero em sala de aula?

Professora Mônica: primeiro ponto a tratar é a questão da formação de professoras e professores, quem e como vamos formar professores/as? Esta sempre é a primeira questão que aflora, é necessário pensar questões importantes que envolvem uma estrutura educacional, a começar pela direção, supervisão e orientação escolar, alunos/as pais e responsáveis, uma questão de formação.

E aí? Como é que fica no caso dessas pessoas que não podem esperar, como as travestis negras? Ninguém pode esperar, em relação à possibilidade de se profissionalizar. Eu quero ver, cadê a travesti? Só mulheres *cis*, homens *cis* dando aula, e aí como é que fica? Se a gente vai, faz a formação, e como fica o seu universo escolar? E o seu estudante que está invisibilizado? O transgênero masculino? A transgênero feminino? Todos estão invisibilizadxs.

O “x” da questão é como e quando vamos produzir rupturas. Se me perguntares se tenho uma resposta, como uma receita de bolo pronto? Absolutamente que não. Todavia, o que eu posso dizer, que a mudança inicia pelo ativismo político, é o ativismo político que vai produzir mudanças porque aqueles que vão desafiar a o poder estabelecido, é do movimento LGBT, movimento negro, para quem acredita e tem comprometimento...

Revista Café com Sociologia: você acredita que a educação de gênero seja uma ferramenta eficaz para combater o machismo e outros tipos de opressão na sociedade vigente?

Professora Monica: sim, mas a educação de gênero que fuja aos feminismos ocidentais, que escapem da lógica dos feminismos ocidentais. Os/as educadores/as brancos, na maioria dos casos, que não estão pensando às outras opressões, não as questionam. A propósito, a preocupação destes é que questionem seus privilégios.

Revista Café com Sociologia: como você analisa as relações de gênero em sala de aula? Como os professores/as devem criar estratégias para minimizar, reduzir o preconceito e praticas imprudentes em sala de aula?

Professora Monica: aí vem o papel importante da formação, como falei anteriormente. As estratégias devem estar alinhadas com a realidade social, com a sensibilidade de quem vivencia o problema. Por isso, penso eu, a necessidade de diálogo e contato direto com os movimentos, porque é quem está diretamente comprometido com as causas. Uma educação ou sistema educacional que não vincula a dinâmica das relações sociais ali presentes, os quais são marcados por todas essas discriminações, preconceitos aos quais essas pessoas são submetidas, esvazia as potencialidades e criatividade desses sujeitos. Um modelo eminentemente de exclusão, porque é um modelo de dominação de gênero do branco universal, *cis*, héteronormativo, de religião de matriz cristã. Essa normatividade vai na verdade silenciando esses sujeitos, os enquadrando a se esconderem. Dessa forma,

todas as práticas e os discursos que subvertem essa ordem são eminentemente apagadas, elas são punidas. Ai que cai nessa ideia perversa, esvaziadora cujas questões contundentes são consubstanciadas na ideia de evasão. O ideal é que as estratégias sejam construídas a partir da sensibilidade que é sempre provocada com o ativismo político com uma formação contínua.

Agora vamos pensar isso dentro da possibilidade, esse é o ideal, agora vamos pensar isso enquanto possibilidade efetiva na realidade da qual nós vivemos, o que nos salva é o ativismo político com uma perspectiva educacional. Para convidar para uma reflexão crítica, a reflexão crítica pedagógica advém do ativismo, advém de uma prática do qual você encontra nos sujeitos, e se referênciam e se contagia ao seu redor.

Revista Café com Sociologia: professora, ao abordar o dossiê em questão “Educação e gênero”, é possível estabelecer um paralelo entre educação, gênero e educações étnico-raciais no Brasil?

Professora Mônica: então, é formação com ativismo crítico dos sujeitos do qual você tem que fazer presente e se fazer presente na escola é uma educação crítica transformadora, é potencializar a criatividade dos sujeitos, a criatividade dos estudantes, a pensarem a refletir sobre a realidade, porque é tudo muito entediante. Você começa a ler uma literatura tão distante da tua realidade, “vou estudar isso”, “no que isso vai fazer diferença na minha vida?”, e aí essas demandas de situações as quais você se identifica e questões que você possa usar como referência em determinada literatura especializada, essa é uma possibilidade de educação crítica transformadora. Agora, na realidade social concreta, quanta gente não vai ter acesso a um curso com esse potencial transformador de formação? Está sendo tudo cortado, vide o momento crítico de instabilidade econômica e política que o país vive nos últimos 3 anos. O ativismo político de grupos minoritários é a saída a curto prazo, de nos libertar, trazendo isso para escola como questão premente, até mesmo como condição de existência.

Revista Café com Sociologia: ultimamente, nota-se o empoderamento de alguns grupos sociais “pós Constituição Federal de 1988”, que outrora eram silenciados, hoje, reivindicam a sua participação na arena sociopolítica nacional, em especial o grupo LGBT. Recentemente, em Edital N. 02/2017-DPG/UNIFAP - PPGED para seleção de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Federal do Amapá, destinou-se a exclusividade para preenchimento de 1 (uma) vaga para pessoas trans (Transexual ou travesti). Qual a sua avaliação sobre este avanço das cotas em programas de Pós-Graduação em Stricto Sensu?

Professora Mônica: é genial, porque é isso que devemos buscar e lutar, por mais acesso a setores estratégicos para o desenvolvimento da educação e discussão de temas relevantes para esses sujeitos sociais, além de ampliar o número de vagas a estes grupos. A cota é uma estratégia de balancear para minorar, ao longo do tempo não muito longo, as injustiças. Outra reflexão a respeito do que foi dito

é: o que o programa de Pós-Graduação tem feito para não atrair candidatos/as, o que está acontecendo? De toda forma, é isso que devemos ter, espaço de (re)construção de conceitos e novas sociabilidades e, isso é começar a dar visibilidade e empoderamento, porque essa presença física, que é uma presença simbólica e política, faz com que o sujeito possa enxergar e ver a possibilidade de estar lá, que outras mais se vejam e possam dizer que também podem estar lá.

Revista Café com Sociologia: por que é tão difícil de falar de gênero na escola?

Professora Monica: pela nossa própria formação elitista, branca, heteronormativa, *cis*, racista, sexista, de matriz cristã...

Rafael: a título de compreensão para os nossos leitores, o que é o “cis”?

Professora Monica: *cis*, é aquela expectativa centrada num corpo, no aparelho genital. Isso é o que a gente poderia dizer de uma forma muito simples de *cis*, a identidade de gênero corresponde àquela expectativa construída socialmente que visa se desvincular a uma leitura biologizante, não correspondente diretamente a essa expectativa construída sob os moldes biológicos do aparelho genital vinculado a uma ideia essencial de “ser feminino”, de “ser masculino”. O que é interessante nessa perspectiva de gênero é subverter essas lógicas, porque elas são muito marcadamente binárias, os processos educativos e a sociedade são dinâmicos, plurais.

Olha, quem nos ensina é a militância, militância das diversas ordens é que nos possibilita uma educação transformadora, podemos citar: Paulo Freire, Florestan Fernandes. Tem um saber militante que é do ofício, o de ser professora, de estar atenta a realidade social, que o próprio ensino é uma atividade política.

Revista Café com Sociologia: por que a educação deve discutir a questão de gênero e sexualidade?

Há distinção entre as práticas pedagógicas de homens e mulheres na sua compreensão?

Professora Mônica: veja bem, porque a educação tem que estar diretamente vinculada as nossas próprias identidades, enquanto seres constituintes, enquanto sujeitos. Então, se nós não estudarmos gênero e sexualidade, poderemos estar dando um corte de machado em nós mesmos, porque nós somos, ao pensarmos como sujeitos parte de nossa própria história. Como é que você vai pensar? É preciso pensar os diversos marcadores sociais da diferença, dos quais vão constituir sujeitos em determinados contextos específicos, em outras palavras, se você pensa assim: “nós mulheres”, será que contempla todas as mulheres? “nós mulheres” contempla as mulheres héteros, contempla as demandas das mulheres lésbicas? Claro que não!

Quem somos nós mulheres? Quer dizer, é essa a visão englobadora que silencia os sujeitos porque é uma pluralidade gigantesca, e esses marcadores sociais da diferença são os nossos referentes

identitários, então como é que você vai, por exemplo, buscar entender o sistema prisional, e você não vai buscar a questão racial? Quem está lá preso/a? Como é que você vai dizer que ‘tá’ preocupada com a opressão das mulheres sem entender as opressões específicas a partir dos marcadores sociais da diferença? Como é que eu vou entender as questões que passam lésbicas com a lesbofobia, se eu só to preocupada com “nós mulheres” numa perspectiva héteronormativa? Isso é assassinar sujeitos, porque você quando fala de gênero e sexualidade é para sair de um modelo imposto dominante.

A heterossexualidade impõe práticas, como se fosse obrigatório, como um modelo a ser seguido. Adrienne Rich que fala dessa heterossexualidade compulsória, então, você tem isso como ideal, como é que você se sente? Você é oprimido/a. Como modelo branco você se sente oprimida/o, você não se enquadra a esse modelo universal e abstrato, você é engolido na História.

Revista Café com Sociologia: falando sobre a questão de dominação, qual a sua avaliação sobre a violência de gênero em ambientes escolares a partir da leitura da violência simbólica de Bourdieu?

Professora Monica: Bourdieu tem um conceito interessante de violência simbólica, ele tem um livro sobre dominação de gênero, mas eu te digo, que se a gente buscar entender isso numa perspectiva de autoras do feminismo negro e do feminismo decolonial, elas te trazem possibilidades das quais a leitura ainda centrada, localizada e ainda universalizada que não abarca opressões específicas como a do Bourdieu. Essa leitura não te viabiliza o que é pensar esses sujeitos, por exemplo, em situações locais, específicas. E o que você apreende, te serve como exemplo para o resto do país, como modelo, e de você ‘tá’ em uma sala de aula com um livro didático que não te trata de questões específicas locais, da Amazônia porque a lógica é de universalizar experiências.

Em outras palavras, estamos falando de uma violência simbólica que te apaga. “Eu não me reconheço nisso aqui, cadê?”, “eu não sou isso aqui”. Estamos falando de um modelo escolar que te põe uma referência geolocal, geopolítica, que te diz que ali é melhor de onde você está. Então, eu te digo que, nessa perspectiva decolonial, primeiro vai te chamar atenção a uma colonialidade como a Maria Lugones fala da colonialidade de gênero, ou seja, de que maneira determinados sujeitos se encontram numa hierarquia, numa lógica de poder entre os gêneros? Ela se encontra nessa hierarquia, levando em conta o preconceito de origem local, conforme o historiador Durval Albuquerque.

Como se localiza na perspectiva de gênero por ser não branca/o, por ser amazônica, que já te marca institucionalmente, de que maneira você pode entender essa dominação de gênero? Nessa discussão de dominação de gênero universalizante, você apaga opressões específicas.

Revista Café com Sociologia: discutir e abordar sexualidade e gênero no currículo escolar é um desafio ou uma utopia?

Professora Mônica: é um desafio, pois o tempo todo se mostra cada vez mais como utópica (risos). Ela se mostra cada vez mais como utópica, numa perspectiva macro política, como nas perspectivas micro, no dia a dia. E no desafio lá do “miudinho”, da escola, da diretora, da pedagoga que vai dizer que isso não é importante, que te oprime, “não, não vamos trazer isso”, no espaço acadêmico: “põe na última mesa”, a mesa de discussão sobre mulheres: “deixa lá na última mesa”, no último dia, uma mesa ‘pra’ não dizer que não contemplou, o miudinho é esse jogo do macro e do micro o tempo todo que a gente se encontra presente.

Revista Café com Sociologia: agradecemos as suas preciosas considerações. Muito obrigado!



MULHERES QUE MUDARAM O BRASIL

Antonio D'Agostino Filho¹

Natalia Negretti²

Breve apresentação

A exposição de caricaturas *Mulheres que Mudaram o Brasil* traz personalidades, retratadas a nanquim, que romperam paradigmas nas esferas das artes e ciências. As obras de Toni D'Agostinho descartam o uso da cor para valorizar o contraste entre preto e branco, misturando uma certa angústia ao tom espirituoso que comumente é esperado da caricatura. Afinal, em meio a tantos aspectos sociais, tratamos, primordialmente, de trajetórias que elucidam conflitos históricos em torno de relações de gênero e outros poderes, como evidenciam os textos biográficos criados pela antropóloga Natalia Negretti. “Entre as personagens, destaque para artistas da música brasileira como Inezita Barroso, Chiquinha Gonzaga e Elza Soares, além da poeta Cora Coralina, a psiquiatra Nise da Silveira e a médica, pediatra e sanitarista Zilda Arns”.

Palavras-Chave: Mulheres. Gênero. Caricatura. Brasil.

¹ Toni D'Agostinho é sociólogo graduado pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e Mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP; seus estudos abordam a produção simbólica e o humor na política. É artista gráfico (cartunista, caricaturista e ilustrador), formado pela Escola Panamericana de Arte; profissional do teatro, formado pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul.

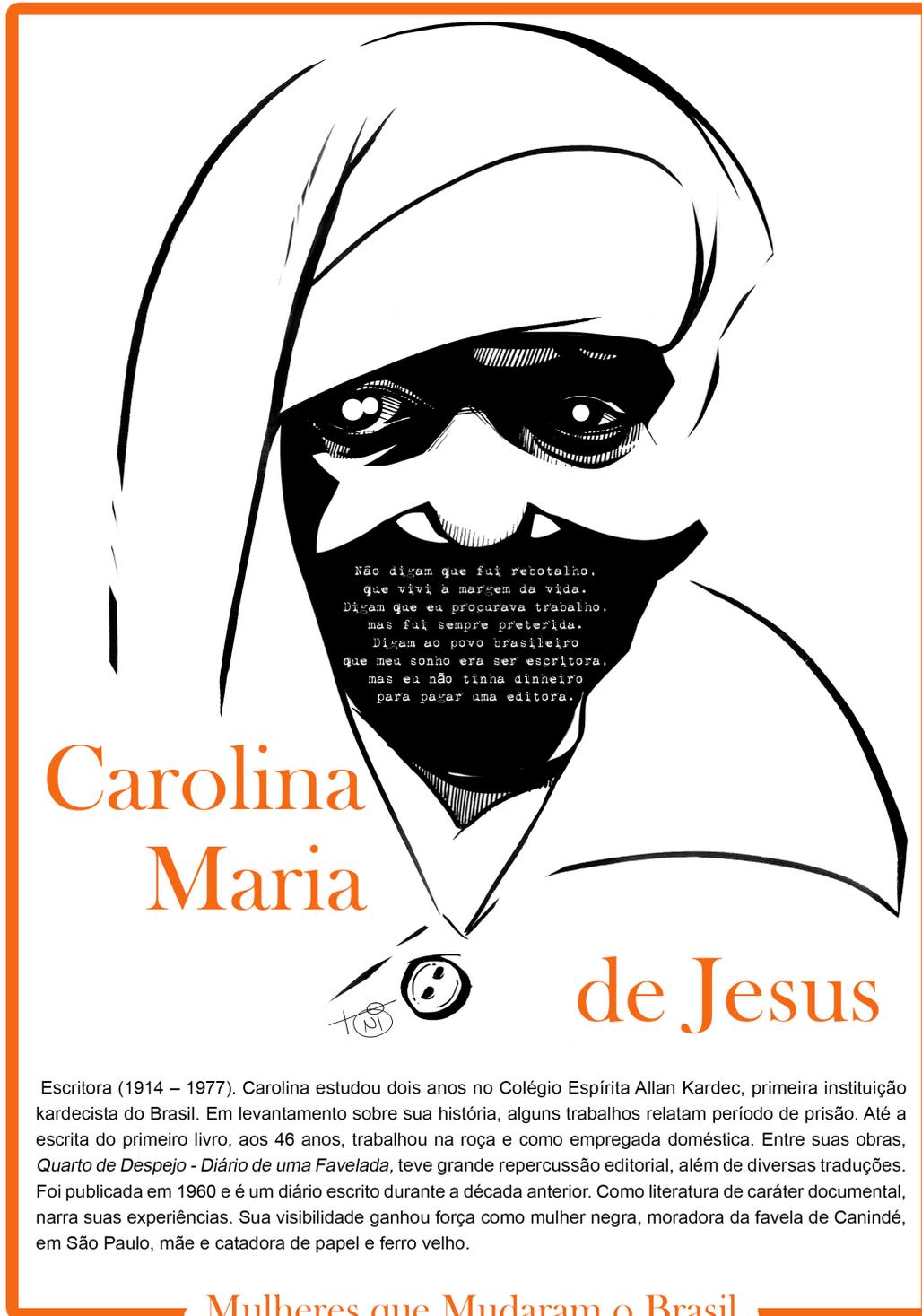
² Doutoranda em Ciências Sociais pela UNICAMP.

Mulheres

que mudaram o
Brasil



Caricaturas a nanquim de Toni D'Agostinho com
Textos de Natalia Negretti



Escritora (1914 – 1977). Carolina estudou dois anos no Colégio Espírita Allan Kardec, primeira instituição kardecista do Brasil. Em levantamento sobre sua história, alguns trabalhos relatam período de prisão. Até a escrita do primeiro livro, aos 46 anos, trabalhou na roça e como empregada doméstica. Entre suas obras, *Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada*, teve grande repercussão editorial, além de diversas traduções. Foi publicada em 1960 e é um diário escrito durante a década anterior. Como literatura de caráter documental, narra suas experiências. Sua visibilidade ganhou força como mulher negra, moradora da favela de Canindé, em São Paulo, mãe e catadora de papel e ferro velho.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Chiquinha Gonzaga

Instrumentista (1847 –1935). Apesar de ter se aperfeiçoado no piano, Chiquinha também tocava violão e conhecia outros instrumentos, inclusive para a composição de suas peças. Primeira mulher a reger uma orquestra no teatro no Brasil, não estudou em conservatórios na Europa, teve educação básica em casa. Integrou os movimentos abolicionista e republicano. Esteve presente na definição e difusão de gêneros musicais como o choro. Entre diversos trabalhos, a canção *Ó Abre-Alas* (1899), composta já para o carnaval, é cantada desde então por gerações sucessivas. Há 100 anos, Chiquinha fundou, sendo a única mulher, a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, a primeira organização da sociedade civil voltada à questão do direito autoral no Brasil.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Cora Coralina

Poeta, contista (1889 – 1985). Cora Coralina é o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, que começou a publicar contos e poemas aos 14 anos. Colaborou com alguns jornais antes da sua primeira publicação, aos 76 anos. Foi vendedora de livros na editora José Olympio no período de 1934 a 1940. Posteriormente, trabalhou como doceira. Dos doces aos poemas publicados em 1965, seguiu nas contações. Sua importância se situa nos estudos literários e em outras áreas pelo vínculo com memória. Cora esteve contra uma história e memória coletiva uniformizadoras, inclusive quando escolhe o termo *estórias* como título. *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais* (1965), publicado na mesma editora que havia sido livreira, foi seu primeiro trabalho divulgado. *Vintém de Cobre - Meias Confissões de Aninha* (1983) recebeu o Prêmio Juca Pato. Cora foi a primeira mulher a receber este prêmio. No mesmo ano, recebeu o título de Doutora *Honoris Causa* da Universidade Federal de Goiás.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Eliane Potiguara

Escritora e professora (1950-). Graduada em Letras (Português-Literatura), possui licenciatura em Educação. Em sua trajetória, com enfoque nos Direitos Humanos e temática indígena, organizou projetos relacionados à saúde e direitos reprodutivos da mulher. Fundadora do *Grupo Mulher-Educação Indígena* (GRUMIN- 1987), é também conselheira do (INBRAP). Publicou *A Terra é a mãe do índio* (1989), premiado pelo *Pen Club* da Inglaterra, e *Metade Cara, Metade Máscara* (2004). Em 2005 foi indicada ao *Projeto Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz*.

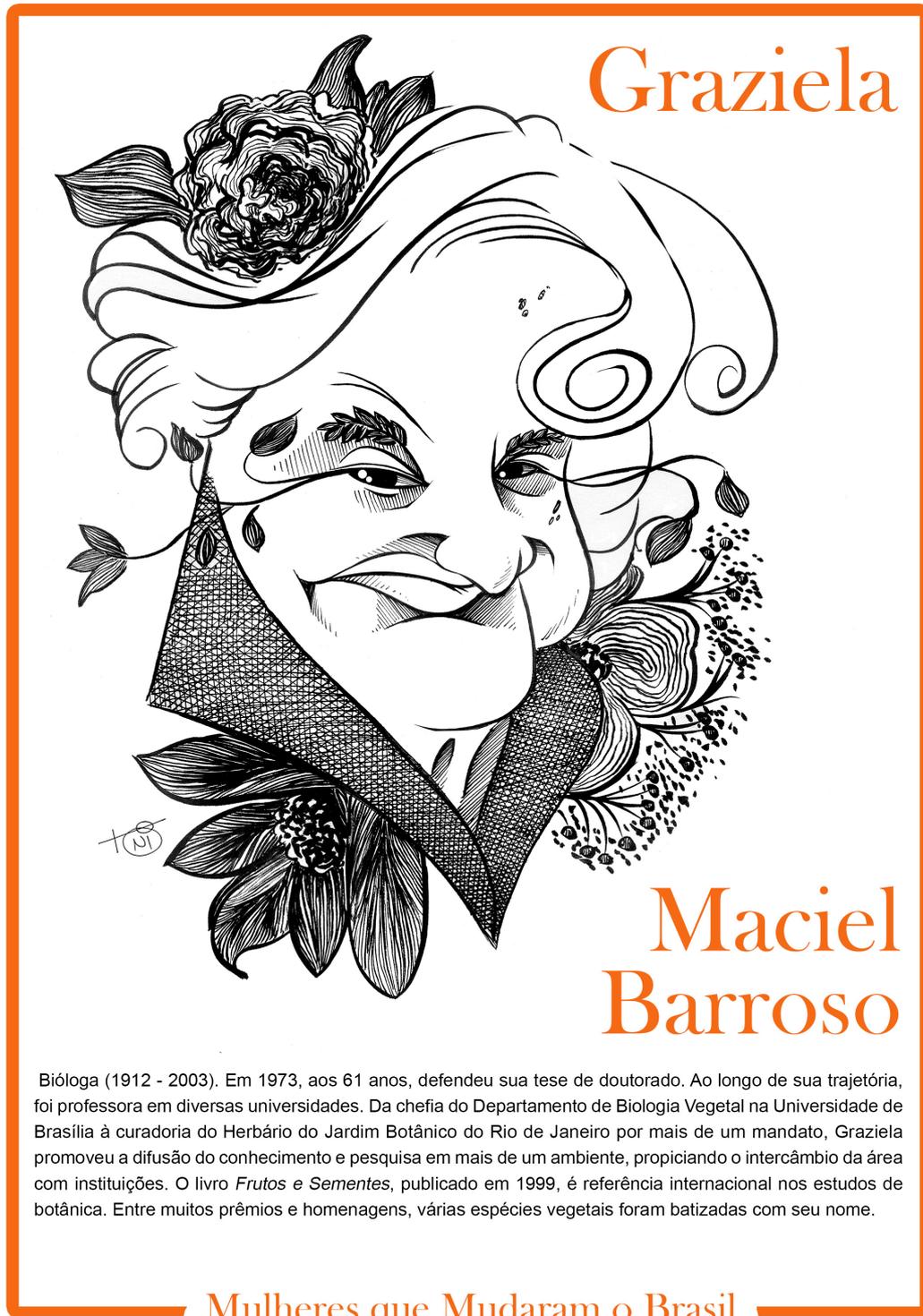
Mulheres que Mudaram o Brasil



Elza Soares

Cantora, intérprete e compositora (1937-). Considerada a “cantora do milênio” pela rede BBC, lançou seu primeiro disco em 1960. A trajetória da “operária da música”, como referiu a si em entrevista, elucida diversas lutas que enfrentou em distintos momentos históricos do país. Sua carreira reúne e contempla também diversos tempos musicais e gerações de músicos a partir do samba que predominou nos primeiros vinte anos de sua trajetória. Seu último álbum *A mulher do Fim do Mundo*, que aborda temas como racismo, sexualidade e violência, foi premiado pelo *Grammy Latino 2016*.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Bióloga (1912 - 2003). Em 1973, aos 61 anos, defendeu sua tese de doutorado. Ao longo de sua trajetória, foi professora em diversas universidades. Da chefia do Departamento de Biologia Vegetal na Universidade de Brasília à curadoria do Herbário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro por mais de um mandato, Graziela promoveu a difusão do conhecimento e pesquisa em mais de um ambiente, propiciando o intercâmbio da área com instituições. O livro *Frutos e Sementes*, publicado em 1999, é referência internacional nos estudos de botânica. Entre muitos prêmios e homenagens, várias espécies vegetais foram batizadas com seu nome.



Inezita

Barroso

Cantora, instrumentista (1925 –2015). Interessada por música desde a infância, Inezita, ao longo da sua trajetória, reuniu prática, pesquisa, defesa e difusão da música caipira de raiz, como gostava de referir. Dona da voz das primeiras versões de *Marvada Pinga* e *Ronda*, formou-se em Biblioteconomia, em 1947, ingressando profissionalmente na rádio em 1950. Desde então, muitos foram os seus trabalhos que transitaram no universo das artes e folclore. Apresentou o programa *Viola Minha Viola*, por mais de trinta anos.

Mulheres que Mudaram o Brasil





Escritora (1825 – 1917). Considerada a primeira mulher a publicar um romance no Brasil, *Úrsula* (1859), Maria também foi responsável pela criação da primeira escola mista no país, em Maçaricó (MA), em 1881. No conto *A Escrava* (1887), voltou a explorar o tema abolicionista. Infelizmente não há registros que comprovem a sua fisionomia a não ser um retrato falado a partir de depoimentos de Nhazinha Goulart, filha de criação da escritora, e de Eurídice Barbosa, que foi sua aluna.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Mariza Corrêa

Antropóloga (1945 – 2016). Graduada em jornalismo em 1969. Entre diversos trabalhos e publicações, *Morte em Família: representações jurídicas de papéis sexuais*, publicado em 1983, teve grande impacto. Analisou a relação entre o poder jurídico e a sociedade, em especial como exclusão social e sexual são produzidas pelas práticas jurídicas. Sua tese de doutorado, *As ilusões da liberdade - a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*, abordou relações raciais. Mariza foi a primeira mulher dirigente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, onde lecionou. Integrou o Núcleo de Estudos de Gênero (PAGU), criado em 1991. Foi também presidenta da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) entre 1996 e 1998.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Caricaturista (1886 –1981). Primeira mulher caricaturista da imprensa brasileira, ficou conhecida pelo pseudônimo Rian, seu nome ao contrário. A formação artística de Nair ocorreu inicialmente na França. Em pesquisas sobre sua trajetória há versões que nos chamam atenção para a ligação do som que este nome traz com o verbo rir e com *Rien*, que, em Francês, significa ninguém. Seu primeiro trabalho foi publicado em 1909, na *Revista Fon-Fon*. Desenhou ainda para a *Revista Careta* e *Gazeta de Notícias*. Suas obras, no humor gráfico, são conhecidas fortemente pela não utilização de deformações. Após um longo período sem publicar trabalhos, Nair voltou aos lances de mão e olhares humorísticos sobre a sociedade entre 1940 e 1979.

Mulheres que Mudaram o Brasil

Nise da Silveira



Psiquiatra (1905–1999). Sua monografia de conclusão do curso teve como temática a criminalidade feminina. Durante o Estado Novo (1937-1945) esteve presa por dezesseis meses, acusada de praticar “atividades extremistas”. Após a anistia e retorno às atividades profissionais, em 1946, criou a seção de terapêutica ocupacional no Centro Psiquiátrico do Rio de Janeiro, reconhecido como espaço de alternativa aos métodos tradicionais de tratamento e precursor de outra relação, através das artes, para e com *peessoas* - como defenda, ao contrário do termo *pacientes* - em instituições psiquiátricas. A partir dos resultados de seu trabalho, em 1952, fundou o Museu do Inconsciente.

Mulheres que Mudaram o Brasil



Escritora, Jornalista (1910 – 1962). Tradutora, intérprete e professora, estudou literatura e arte dramática no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. A sua obra *Parque Industrial*, publicada em 1933, em que utilizou o pseudônimo Mara Lobo, tem destaque por reivindicar uma perspectiva feminina bem como protagonistas operários. Em 1934 estreou como repórter; durante o período em Paris permaneceu presa como militante comunista estrangeira. Após a repatriação, esteve presa no Brasil outras vezes até 1940. Em 1945 se vinculou ao periódico *Vanguarda Socialista* e um ano depois ao suplemento literário *Diário de São Paulo*.

Mulheres que Mudaram o Brasil

