



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Educação em gênero e diversidade

Catharina Silveira
Marta Friederichs
Rosângela Soares
Rosimeri Aquino da Silva
Organizadoras

2ª edição

**UFRGS**
EDITORA

**SEAD**
UFRGS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro Roberto Crespo Merlo

Augusto Jaeger Jr.

Carlos Pérez Bergmann

José Vicente Tavares dos Santos

Marcelo Antonio Conterato

Marcia Ivana Lima e Silva

Maria Stephanou

Regina Zilberman

Tânia Denise Miskinis Salgado

Temístocles Cezar

Alex Niche Teixeira, presidente

Educação em gênero e diversidade

Catharina Silveira
Marta Friederichs
Rosângela Soares
Rosimeri Aquino da Silva
Organizadoras

2ª edição

© dos autores
1ª edição 2017

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Cíntia Kulpa, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação de Editoração: Cíntia Kulpa e Ely Petry
Capa: Ely Petry
Editoração Eletrônica: Bruno Assis, Ellen Rosa e Francine Aires

Coordenadora:
Rosângela Soares

Organizadoras do livro:
Catharina Silveira, Marta Friederichs, Rosângela Soares, e Rosimeri Silva

Revisão:
Maira Revisões

Esta obra é resultante do Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE): sexualidade, violência, olhares sobre práticas contemporâneas, financiado pelo Ministério de Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2014.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



E24 Educação em gênero e diversidade [recurso eletrônico] / organizadoras Catharina Silveira ... [et al.] ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – 2. ed. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

178 p. ; pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui referências.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade 4. Diversidade. 5. Direitos humanos. 6. Cidadania. 7. Violência – Espaço escolar. 8. Formação de professores. 9. Educação em Saúde. 10. Escola – Juventude – Música – Funk. I. Silveira, Catharina. II. Friederichs, Marta. III. Soares, Rosângela. IV. Silva, Rosimeri Aquino da. V. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. VI. Série.

CDU 37:342.7

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0452-5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

Capítulo 1

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM ARTICULAÇÃO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	11
---	-----------

Patrícia Abel Balestrin

Capítulo 2

ENTENDENDO OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA DIVERSIDADE E DA DESIGUALDADE/VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	29
---	-----------

Monise Gomes Serpa

Capítulo 3

PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	43
---	-----------

Sandra dos Santos Andrade

Capítulo 4

CENAS QUE DIZEM DE RELAÇÕES DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE.....	55
--	-----------

Marta Friederichs

Capítulo 5

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE.....	71
--	-----------

Marta Friederichs

PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	87
-------------------------------------	-----------

Capítulo 6

**EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
E A DISTÂNCIA DE PROFESSORAS/ES DOS TEMAS
DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE: BREVES COMENTÁRIOS 95**

Gabriela Sevilla, Catharina Silveira

Capítulo 7

**É MELHOR SER INCLUÍDO OU NÃO SER PERCEBIDO?
DIFÍCEIS DECISÕES NO DIA A DIA DAS SALAS DE AULA..... 113**

Yara de Paula Picchetti, Fernando Seffner

Capítulo 8

**A ESCOLA DA VIOLÊNCIA E VERÔNICA EM UM ENSAIO
DO SUPLÍCIO129**

Rosimeri Aquino da Silva

Capítulo 9

**EM TEMPOS FASCISTAS, É PRECISO CONVERSAR COM
BORBOLETAS?..... 143**

Gregory da Silva Balthazar

Capítulo 10

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
O CORPO SOBRE MÚLTIPLOS OLHARES..... 161**

Camila Krug, Rafaela Melo, Rosângela Soares

SOBRE AUTORAS E AUTORES 175

Gênero e diversidade na escola (GDE): sexualidade, violência, olhares sobre práticas contemporâneas: foi o nome dado à experiência de formação à distância para professores/as da educação básica e pública do estado do Rio Grande do Sul, resultado de uma articulação entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, através do Centro de Formação Continuada de Professores – FORPROF/UFRGS, e financiado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Para apresentar este livro, é preciso, portanto, falar da proposição desta formação: tratou-se de uma experiência organizada e executada pelo Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE/PPGEDU/UFRGS, que tem-se dedicado à pesquisa e à formação acadêmica na área dos estudos de sexualidade e relações gênero nos últimos vinte e cinco anos. Sendo esse um grupo engajado na produção de conhecimentos que oportunizam um (re)pensar das práticas que produzem instituições, sujeitos e corpos marcados pelo gênero e pelas experiências de sexualidade, o GEERGE envolveu-se com esta oferta e realizou por duas edições consecutivas tal formação à distância. O desafio posto pelo MEC era o de proporcionar ao magistério uma formação, entendida como continuada, que tematizasse sobre diversidades, gênero, violência e raça/cor/etnia. Dado o interesse e expertise do Grupo nas discussões sobre esses temas, propôs-se a formação nos moldes que a seguir relatamos, compreendendo ser essa uma oportunidade ímpar para um coletivo como o nosso que se movimenta para que aquilo que estudamos, discutimos e escrevemos na Universidade ecoe no re-fazer das práticas institucionais.

Dessa forma, o GEERGE tomou para si o desafio de sensibilizar educadoras e educadores para tais temáticas, compreendendo a relevância

da promoção de discussão na e para a escola, na medida em que se configura como um dos importantes pontos de tensão no espaço escolar a (in)visibilidade dos sujeitos que performatizam o gênero e/ou vivem seus corpos e seus prazeres de formas não normativas.

Com este objetivo ético e político, o GEERGE produziu material didático, convocou suas/seus pesquisadoras/es, selecionou tutores, tutoras e cursistas e, em parceria com o FORPROF/UFRGS, coordenou e executou o desenvolvimento da formação, oferecida de forma gratuita aos professores e professores matriculados por livre inscrição. Ambas edições da formação iniciaram com um encontro presencial da FAGED/UFRGS, e desenrolaram-se, como já referido, de forma virtual. Aos municípios envolvidos nas duas edições, a saber, Porto Alegre, Sapiranga, Novo Hamburgo, Sapucaia, Arroio dos Ratos, Picada Café, Balneário Pinhal, Santo Antônio da Patrulha, coube disponibilizar a estrutura dos laboratórios de informática das escolas vinculadas à Universidade Aberta do Brasil para capacitar as/os docentes nas tecnologias do ambiente virtual.

Ao publicar este livro, o objetivo do GEERGE é compartilhar essa experiência que nos parece exitosa na medida em que percebemos que as discussões produzidas durante o percurso formativo instigaram os/as cursistas a construir um caminho de dúvidas e reflexões. A intenção dos/as cursistas de realizar ações continuadas nas próprias escolas também indica que um processo de abertura pode ter se iniciado. Compreendemos, ainda, que esses resultados na/para a Escola Básica são indicativos de um trabalho engajado e competente da equipe proponente.

Fruto desta experiência e parte do financiamento previsto, este livro organiza-se em duas partes. Na primeira encontram-se reunidos os textos que as pesquisadoras que atuaram como professoras na formação produziram para a composição dos diferentes módulos oferecidos, e uma reflexão sobre a experiência da discussão à distância sobre os temas do gênero e da sexualidade. Na segunda, estão os textos produzidos por outras/os pesquisadoras/es vinculados/as ao GEERGE como resultado de suas investigações sobre e na escola básica, que, de muitas formas, pautaram as reflexões propostas durante as duas edições do nosso GDE. Entre as duas

partes que compõem o livro, apresentamos a seleção de algumas atividades que foram propostas aos cursistas.

Esperemos que a/o leitor/a também se sinta convocado/a pela leitura.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM ARTICULAÇÃO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO¹

Patrícia Abel Balestrin

1. INTRODUÇÃO

Lívia é acompanhada por sua família no primeiro dia de aula do Ensino Fundamental. Lívia já frequentara a Escola de Educação Infantil e colecionou, como a maioria das crianças, muitas histórias e sentimentos variados em relação à escola. Joana, 6 anos, vê sua nova coleguinha chegando acompanhada de duas mulheres e um homem e, curiosa, pergunta: – Qual delas é tua mãe? Lívia responde: As duas. Joana sorri e pensa que Lívia está brincando de fazer de conta que tem duas mães. Joana entra na “brincadeira” e pergunta: Tu me empresta uma? Lívia lhe devolve

1 Este ensaio foi elaborado para subsidiar o módulo introdutório do curso de aperfeiçoamento “Gênero, sexualidade e violência na escola: olhares sobre práticas contemporâneas”, promovido pelo Geerge e direcionado a professores/as da rede pública de ensino. Ao longo deste texto, reapresento partes de minha pesquisa de mestrado, assim como elementos de outras publicações já apresentadas por mim, além de atualizar dados sobre as legislações vigentes relativas à temática do curso.

com outra pergunta: Tu não tem mãe? E Joana sorri novamente, balançando a cabeça e diz: É brincadeira! Vamos ver quem chega primeiro até o balanço daquela pracinha? (Fevereiro, 2020)

A história acima é pura invenção. É ficção baseada em desejos reais. Foi inspirada em alguns relatos de crianças que definiram o amor, o casamento, a família, o ser pai e ser mãe com base nas suas experiências e saberes ainda não impregnados pela heteronormatividade.

Menina terá duas mães e um pai no registro de nascimento, no Rio Grande do Sul

Na última semana, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS) autorizou que uma criança tenha o nome do pai biológico e de suas duas mães no registro de nascimento. Os três recorreram da decisão de primeiro grau que indeferiu o pedido de multiparentalidade por impossibilidade jurídica.

No caso, o casal possui um relacionamento de profunda amizade com o homem e, desde 2012, prepararam-se, juntamente com as respectivas famílias, para ter um filho em conjunto, o que se concretizou em março de 2014, com o nascimento de uma menina, filha biológica do homem e de uma das mulheres. Em ação declaratória de multiparentalidade pediram que fosse deferido o registro civil da menina como filha dos três, as duas mulheres na qualidade de mães e o homem como o pai, bem como os respectivos avós (Menina, 2015).

A notícia acima não é uma ficção. É atual e real. Imagine que em pouco tempo essa menina a qual chamarei aqui de Livia chegará à escola, possivelmente, acompanhada de duas mães e um pai. Da forma como essa

“rede de afetos”² está sendo formada, é bem possível que os três queiram acompanhar cada passo de sua pequena. Imaginou a cena? A escola está preparada para encarar essa diversidade? Como Livia será olhada pelas professoras? Como sua família será recebida na escola? Como os/as coleguinhas de Livia irão agir diante dessa cena?

2. ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: POR QUE (NÃO) DEBATER GÊNERO NA ESCOLA?

Muito se tem discutido e questionado sobre as relações de gênero e as sexualidades na atualidade. Especialmente, a partir dos movimentos e teorizações feministas, essas questões tornaram-se centrais para nós que estamos interessadas/os em repensar os modos como temos nos relacionado, os modos como temos lidado com nossos corpos, desejos e paixões. Esses debates adentraram os muros da escola de diferentes formas: pelas situações cotidianas em que gênero e sexualidade irrompem na cena escolar e pelas situações pedagógicas promovidas por meio de programas de educação sexual, saúde na escola, direito à diversidade, escola sem homofobia, dentre outros.

Historicamente, a escola tratou de investir em alguma forma de educação sexual, tanto por meio dos mais variados programas educativos, como por meio do silenciamento e da docilização dos corpos escolarizados. Ao longo das últimas décadas, diversos movimentos e ações têm reafirmado a relevância dessas temáticas e a necessidade de um empenho coletivo para superarmos todas as formas de discriminação e violência existentes em nossa sociedade e em nossas escolas. Essa é uma luta permanente e depende de todos/as nós.

Uma importante conquista nesse sentido refere-se à Portaria 1.612, de 18 de novembro de 2011, do Ministério da Educação (SER-TÃO, s.d.). Essa lei assegura o direito de travestis e transexuais serem chamadas/os pelo seu

2 “Para o desembargador José Pedro de Oliveira Eckert, relator, ficou comprovado que os três são efetivamente mães e pai da menina, pois gestaram e nutriram, em conjunto, o projeto de prole. Conforme o desembargador afirmou em seu voto, no tocante à menina, não se cogita de qualquer prejuízo, muito pelo contrário, essa criança terá uma ‘rede de afetos’ ainda mais diversificada a amparar seu desenvolvimento” (Menina, 2015).

nome social nas instituições de ensino e em todos os atos e procedimentos vinculados ao Ministério da Educação. O aluno ou aluna pode requerer a mudança de nome – se assim desejar – e ter assegurado o direito de ser chamado pelo nome escolhido, ter o seu nome alterado em todas as formas de comunicação interna da escola, bem como ter o seu nome social registrado nas listas de frequência e no sistema de informática da escola. Essa Portaria merece ser amplamente divulgada, pois sabemos que esse direito ainda não está sendo plenamente garantido em muitos contextos educativos. Será que estamos preparados/as para lidar com essas diferenças que agora ousam dizer o seu nome?

Visando à garantia de direitos no campo da educação, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a). Essa Resolução, aprovada em 2012, tem servido para argumentar e apoiar nossas ações e reflexões relativas à diversidade na escola, quando aponta como um dos princípios fundamentais o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”.

O parecer de homologação desse documento convoca-nos a participar na consolidação dessas diretrizes:

Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (Brasil, 2012a).

Após diversos avanços na consolidação dessas discussões no âmbito da escola, houve um retrocesso no último ano em torno da aprovação dos planos de educação. No decurso entre a escrita do Plano Nacional de

Educação (PNE), com o projeto de lei aprovado em 2014, e o texto final da lei aprovada pelo Senado houve um retrocesso sem igual; em meio a discussões que tornaram “polêmico” algo que já parecia consolidado no meio educacional: o termo “gênero” foi totalmente extinto. Isso também ocorreu na construção dos planos municipais que devem ser elaborados em consonância com o PNE.

Vale observar, por exemplo, a mudança na redação do projeto e do texto final do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. No projeto de lei, assim como na elaboração do PNE, constava a seguinte diretriz no inciso III do art. 2º: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, religiosa, de gênero e de orientação sexual” (Porto Alegre, 2015b); já na redação final da lei que institui o plano consta “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Porto Alegre, 2015b). E, dessa forma, o termo ‘gênero’ que aparecia 35 vezes no texto do projeto de lei passou a inexistir na versão final da lei, assim como o termo ‘sexualidade’, que constava nove vezes no projeto, deixou de aparecer na redação da lei. Por que (não) debater gênero na escola? O que está em jogo nessa discussão?

Enquanto houver desigualdade de gênero, não temos dúvidas de que esse debate é mais do que necessário, é vital, porque essa desigualdade mata literal e simbolicamente: mata a potência de vida, a potência de criar e inventar outros modos de ser homem e/ou mulher ou mesmo de ser nem homem, nem mulher. No entanto, há setores conservadores bem articulados que têm criado uma espécie de “pânico moral” que visa impedir que essas discussões ocorram nas escolas. Esses setores têm chamado as iniciativas de pensar sobre as relações de gênero de “ideologia de gênero”, como se houvesse um discurso unívoco sobre essas questões. Em defesa da família brasileira, explicitam que a questão maior talvez nem seja em torno do gênero, mas da sexualidade, uma vez que a concepção de família heteronormativa não pode ser abalada, segundo esse discurso retrógrado. Que efeitos esse tipo de discurso produz na vida das pessoas, em seus corpos e subjetividades? A função da escola é ensinar a pensar e não proclamar doutrinas. Entre avanços

e retrocessos, temos o compromisso de dar visibilidade a histórias como a de Livia, para que não sejam marginalizadas, emudecidas, esquecidas.

3. QUESTÕES PARA O CURRÍCULO

Para além das legislações vigentes, é preciso que cada escola garanta, em seus PPP's (Projetos Políticos Pedagógicos), a construção de espaços de discussão e ações pedagógicas comprometidas com temas relacionados à diversidade de gênero e de sexualidade. A sugestão é que seja afirmado em nossos PPP's que qualquer assunto que surja no âmbito da escola é passível de ser trabalhado como um conteúdo relevante para os/as alunos/as e como pertencente ao currículo.

Na perspectiva pós-estruturalista que aqui assumimos, o currículo é concebido como o conjunto de práticas, saberes, sensações, concepções, percepções, representações que são partilhados e/ou vivenciados num determinado espaço e tempo e que nos ensinam modos de ser, de fazer, de viver, de aprender, de pensar, de se relacionar. O currículo produz um jeito de conhecer e aponta o que é válido tornar conhecido e o que não é legítimo ser conhecido em determinado contexto.

Além disso, é preciso entender a educação como um processo mais amplo que não se limita à escola, uma vez que estamos aprendendo o tempo todo por meio das diversas instâncias sociais. Por exemplo, através dos diversos artefatos culturais (propagandas, músicas, filmes, revistas, novelas e outros programas televisivos) aprendemos sobre sexualidade, gênero, corpo e tantos outros aspectos que nos constituem enquanto sujeitos de uma cultura. São as chamadas “pedagogias culturais”.

Apostamos na relevância teórica e política dos conceitos de gênero e sexualidade, tanto para a pesquisa em educação, como para intervenções em escolas, especialmente, no que se refere à formação de professoras/es que costumam se queixar da falta de preparo para lidar com tais questões. São muitas as dúvidas e questionamentos que surgem nesses espaços de

formação. Cito algumas perguntas levantadas por um grupo de professoras durante um encontro de formação pedagógica:

- *Que atitudes devemos tomar quando um aluno resolve descobrir sua sexualidade na escola?*
- *Em relação à homossexualidade, qual seria a atitude do professor com aquela criança especificamente?*
- *Se o menino resolve brincar apenas com as meninas?*
- *Se o menino resolve querer se maquiar com as meninas?*
- *Se a menina resolve querer brincar as brincadeiras de meninos?*
- *Qual a reação do professor ao encontrar duas crianças (menino e menina) se beijando na boca?*
- *Como lidar com a sexualidade “precoce”, aflorada demais, tanto nos meninos quanto nas meninas?*

As perguntas acima não são ficção. Elas fazem parte da nossa história do presente. Qual é o tom e o foco dessas perguntas? Que saberes, conceitos e preconceitos estão atravessando esses questionamentos? Que discursos estão em disputa?

Para que questões de gênero e sexualidade habitem os espaços escolares com a legitimidade que merecem, é preciso, sem dúvida, um maior investimento na formação docente. Esse investimento significa, não apenas a inclusão da temática no “currículo oficial” dos cursos de formação de professoras, como também a disponibilidade dos sujeitos para lidar com o desconhecido, o inusitado, o prazer e o erotismo na sala de aula. Isso significa ampliar tempos escolares para o cultivo das curiosidades e para a manifestação das dúvidas e questões que não necessariamente precisam de respostas, mas precisam de espaços para serem formuladas, pensadas e impulsionadas.

4. “ESSA É A PRIMEIRA VEZ QUE VEJO MARIDO E MARIDO”: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Há cerca de três anos, um vídeo foi bastante divulgado na internet mostrando a reação de um menino ao ter, pela primeira vez, contato com um casal gay.³ O diálogo instigante entre o menino e um dos homens foi o seguinte:

- *Maridos são meninos...*
- *Certo.*
- *A esposa é sempre uma menina, e o marido é sempre menino. E vocês são dois maridos! A esposa é uma menina, e o marido é um menino.*
- *Sim, certo! Você está certo!*
- *E vocês são dois maridos!*
- *Sim, certo, somos dois maridos!*
- *Vocês dois são maridos e se casaram? Isso é bem engraçado!*
- *Engraçado mesmo.*
- *Eu sempre vi esposas e maridos, essa é a primeira vez que vejo marido e marido! (risos do homem) É tão engraçado... Então isso significa que vocês se amam!*
- *Sim.*
- *Parece que se amam de verdade... Bom, eu estou indo jogar pingue-pongue agora!*
- *Ok!*
- *Vocês podem vir também se quiserem...*

3 Uma versão deste vídeo em inglês, publicada em 17 de maio de 2014 teve 2.639.499 acessos até o momento e a versão legendada em português, publicada em 19 de novembro de 2011 teve 1.266.372 acessos no You Tube (Reação, 2011).

Ao que parece, o vídeo não é ficção. Temos a impressão de que esse diálogo aconteceu de modo espontâneo e sem cortes ou alterações. Estou indo brincar com uma caixa de ferramentas cheia de conceitos. Vocês podem vir também se quiserem... Nosso desafio aqui é criar um campo de investigação e debate em torno dessas temáticas, buscando ampliar nossos olhares, concepções, conceitos e práticas pedagógicas.

No contexto brasileiro, o conceito de gênero ganha força a partir dos anos 1980 com os movimentos e teorizações feministas que questionam a suposta natureza feminina, para afirmar que o gênero é construído na cultura e que depende das relações sociais para se constituir. O conceito de gênero surge como ferramenta teórica e política para denunciar as desigualdades existentes entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas. Essas construções de gênero posicionam homens e mulheres de diferentes modos, criam expectativas relativas às feminilidades e masculinidades, indicam para homens e mulheres formas possíveis de viver o amor, a paixão e o desejo.

A crítica feminista surge para se contrapor ao determinismo biológico, cujo pressuposto básico indicava que a partir do sexo marcado num corpo ao nascer já estaria traçado seu destino, com suas possibilidades e impossibilidades de vir a ser. A partir da declaração “é uma menina!” ou “é um menino!”, desencadeia-se todo um processo que envolve a busca por uma “coerência” e “correspondência” entre esse sexo, gênero e sexualidade. A nomeação do sexo é um ato performativo, ou seja, no momento em que nomeia, institui uma realidade de gênero (Butler, 2003). Não basta nascer com as marcas de um sexo, é preciso um enorme investimento ao longo da vida para que esse corpo continue sendo reconhecido como ‘detentor’ de um sexo e de um gênero. Conforme aponta Guacira Louro (2004), a nomeação do sexo inaugura um percurso de masculinização ou de feminização que se estenderá no decorrer de toda a existência do sujeito. A escola participa desses processos ao ensinar, de diferentes modos, como meninas e meninos ‘devem’ se comportar.

Para fins didáticos, diferenciaremos os conceitos de corpo, sexo, gênero e sexualidade nesta aproximação teórica, lembrando que na vida essas noções encontram-se completamente articuladas.

O *corpo* é significado de distintas maneiras nos diversos períodos da história e nas diferentes culturas. Quando falamos em corpo, em geral, pensamos no corpo físico, na fisiologia do corpo, na biologia do corpo, mas podemos pensar que o corpo é mais do que uma superfície onde a cultura irá atuar e se inscrever. Entendemos o corpo como um campo de forças, intervenções, disciplinas e que adquire significado dentro de uma cultura, a partir de uma linguagem que o nomeia, disseca-o, torna-o inteligível. Na perspectiva que assumimos neste curso, o corpo é considerado um construto histórico-cultural que não se limita à materialidade biológica e ganha inteligibilidade a partir da nomeação de um gênero. Podemos pensar que um corpo pode ser valorado e hierarquizado de acordo com os atributos socialmente construídos como belo, feio, sarado, gordo, estranho, dentro da norma, dentro das medidas, perto do ideal, fora da norma, fora das medidas, distante do ideal. Então, quando trabalhamos com a temática do corpo ou com o próprio corpo na escola, é preciso que nosso olhar esteja atento a esses atributos, valores e sentidos que lhe foram e são atribuídos culturalmente. É necessário reconhecer que existem corpos que são rejeitados e invisibilizados em nossa sociedade, e esses corpos muitas vezes chegam a habitar por algum ou por muito tempo nossas escolas. Como temos lidado com as diferenças corporais no contexto escolar? Que linha é essa que separa corpos aceitáveis dos inaceitáveis?

Com relação ao conceito de sexo, podemos defini-lo como o conjunto de marcas corporais que fazem com que um corpo seja lido como um corpo de mulher e/ou um corpo de homem. Segundo o historiador Tomaz Laqueur (2001), a teoria unissexual perdurou por muito tempo: a partir dela acreditava-se que havia apenas um sexo e, nela, a mulher era concebida como um ser inferior, em quem faltava algo que nos homens era visível e mais perfeito. O corpo que hoje é nomeado como um corpo de mulher era considerado, na antiguidade, como um corpo defeituoso, em que faltava algo, em que “o algo faltante” estava voltado para dentro. Não se tinha

essa concepção da diferença sexual entre homens e mulheres que persiste até hoje. Esse modelo dos dois sexos já está sendo problematizado por movimentos e teorias desconstrucionistas que indicam que o corpo pode sofrer transformações, algumas vezes por escolha do próprio sujeito que busca subverter o esquema binário no qual esse modelo é embasado. Há corpos que, definitivamente, não se conformam e escapam.

Como já vimos, o conceito de gênero surge para romper com o determinismo biológico e afirmar que não há uma essência feminina e masculina que nasceria com o indivíduo. Há, sim, uma série de investimentos pedagógicos, disciplinares que tornam um corpo feminino ou masculino. Posteriormente, essa concepção foi ampliada para além das identidades de gênero, percebendo-se que as instituições, as práticas, as profissões também são “generificadas”, ou seja, carregam marcas femininas e/ou masculinas e, de algum modo, são hierarquizadas nesse sistema de gênero. Relações de gênero implicam relações de poder. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que existem muitas formas de viver a masculinidade e a feminilidade – não há um modelo certo, único, exemplar. Há, sim, normas que nos fazem acreditar que para ser uma verdadeira mulher há que... e para ser um verdadeiro homem há que..., mas sabemos que existem muitos modos de se experimentar enquanto mulher, enquanto homem, enquanto transgênero.

Uma noção mais ampla de sexualidade, desenvolvida por Michel Foucault (2005), na sua conhecida obra *História da Sexualidade – a vontade de saber*, entende que a sexualidade envolve os prazeres corporais, os modos como os corpos vivem esses prazeres, a forma como se relacionam com o outro e como inventam e se reinventam nessa trama. Conforme aponta o autor, a sexualidade é um dispositivo histórico e contingente que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres. Foucault entende dispositivo como um conjunto de estratégias de poder e saber que se ligam a determinados discursos para que exerçam efeitos de verdade. Sobre o dispositivo de sexualidade, podemos pensar que foi preciso que “a verdade” sobre o sexo fosse dita e disseminada para que pudesse reger os comportamentos e desejos dos sujeitos de uma cultura. Ainda hoje, vemos essa “vontade de saber” muito associada ao sexo e à sexualidade.

A indefinição do sexo e/ou da orientação sexual de um sujeito parece ser objeto de muita curiosidade em nossa sociedade, regida por um pensamento binário que opera no sentido de dizer se um sujeito é homem *ou* mulher, se é hetero *ou* homossexual. Ainda pertence ao campo do impensável, especialmente, em contextos escolares (e disciplinares), a possibilidade de um sujeito ser homem *e* mulher, homo *e* hetero, e não se deixar fixar numa identidade única e estável. Muitas têm sido as experimentações em torno da sexualidade e, por certo, sua divulgação tem sido ampliada. No entanto, mesmo quando pensamos que nossas teorizações e intervenções estão impulsionando certos “avanços” nos sistemas de pensamento e na produção de conhecimento, ainda assim, encontramos situações que desestabilizam nossas poucas certezas.

Numa lógica binária do sexo, gênero e sexualidade, um corpo de homem deverá, necessariamente, constituir-se enquanto um corpo masculino e, para seguir a norma, deverá desejar outro corpo do sexo oposto e feminino. Da mesma forma, o corpo de mulher deverá ser feminino e desejar outro corpo masculino. Esta é a chamada *heteronormatividade* – uma norma que opera na direção de uma “heterossexualidade compulsória”. Essa norma faz crer que a heterossexualidade é a forma mais natural, normal e saudável de viver a sexualidade. Quando um sujeito foge a essa norma, ele é tido como desviante, anormal, doente, incompleto, imaturo. Investigar como essas normas têm produzido e/ou impedido determinados modos de ser, viver, sentir e desejar é um dos nossos maiores desafios. Desnaturalizar aquilo que é considerado natural e imutável e questionar o que é tido como óbvio pode ser mais um passo nessa investigação e luta.

Nós temos como compromisso desconstruir aquelas concepções enviesadas de sexualidade que foram produzidas por diferentes discursos localizados tanto no âmbito religioso como no campo considerado “científico”. É preciso, portanto, reafirmar que não há uma forma de viver a sexualidade que seja mais natural do que as outras (Adelman, 2000); há sim construções culturais que se legitimaram ao longo da história como válidas e inválidas, morais e imorais, saudáveis e doentias. Essas classificações têm produzido inúmeras formas de discriminação, preconceito, sofrimento e

violências de diversos níveis e tipos. E a escola não pode (mais) se omitir diante dessas situações.

Nesta perspectiva, entendemos que sexo, gênero e sexualidade são construtos histórico-culturais e, portanto, são produtos e efeitos das relações de poder que os constituem. Em relação a cada uma dessas categorias, podemos perceber diferenciadas formas de discriminação: em relação ao sexo, temos o *sexismo* (que encontra no machismo sua mais forte expressão); em relação ao gênero o que fica mais evidente é a *misoginia* (que pode ser definida como uma manifestação de ódio e aversão ao que é considerado feminino) e, relacionada à sexualidade, temos a *homofobia* (talvez a mais exacerbada e banalizada em nossa cultura). Todas essas formas de preconceito e discriminação estão inter-relacionadas e, se associadas a outros marcadores sociais como classe, geração e etnia, podem se tornar ainda mais cruéis e arbitrárias.

Segundo Rogério Junqueira (2007, p. 60):

o termo “homofobia” é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade.

Em alguns contextos, tem-se optado por utilizar o termo ‘heterossexismo’ no lugar de ‘homofobia’ para colocar no centro do debate a desconstrução da heteronormatividade. É sempre bom lembrar que vivemos em uma cultura que é ainda extremamente marcada pelo machismo e pela homofobia. Os sujeitos que se mostram com posicionamentos machistas e homofóbicos também são produtos dessa cultura. Para além de julgar esses atos individualmente, é preciso pensar que há uma produção social

que continua legitimando diferentes formas de discriminação, preconceito e violência; essas opressões são, muitas vezes, invisibilizadas e até mesmo naturalizadas nos diversos contextos sociais.

Autores implicados com a militância e a produção de conhecimento no campo das sexualidades têm dado visibilidade a dados e pesquisas pouco divulgados na mídia e nas diversas instâncias sociais. Conforme Junqueira, importantes estudos apontam que há uma incidência extremamente maior do risco de suicídio entre adolescentes que se reconhecem como homossexuais, e esses números se elevam ainda mais quando vividos pelas travestis e transexuais que “têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por, na maioria dos casos, verem-se, desde logo, privadas do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos” (Junqueira, 2007, p. 61). Luis Mott aponta que a cada três dias um assassinato homofóbico é registrado no Brasil (Junqueira, 2007). Dados do Relatório de Violência Homofóbica no Brasil “apontam para um grave quadro de violências homofóbicas no Brasil: no ano de 2012, foram reportadas 27,34 violações de direitos humanos de caráter homofóbico por dia. A cada dia, durante o ano de 2012, 13,29 pessoas foram vítimas de violência homofóbica reportada no país” (Brasil, 2012b).

Temos de nos perguntar: como nossas escolas têm acolhido os/as alunos/as que se assumem como homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais? Que discursos circulam nos corredores e salas de aula, nas reuniões pedagógicas e nas salas de professores, acerca desses/as alunos/as “diferentes”?

Fernando Pocahy, em pesquisa realizada com jovens em situação de vulnerabilidade social, analisa os modos como esses sujeitos experimentam e lidam com suas sexualidades “fora da norma”. Dentre tantas reflexões, o autor afirma que:

Um ato de homofobia fere. Mas seus efeitos vão além da dor. Eles determinam lugares e posições para uma vida, reafirmando, no campo da norma, o lugar dos sujeitos na posição de impensáveis, na

ordem do precário e do desprezível. Trata-se, sobretudo, em um ato de homofobia, da desumanização do outro, através de palavras, gestos e condutas. (Pocahy, 2007, p. 49)

5. CONCLUSÃO: QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO?

Uns anos atrás, ao término de uma sessão de cinema, onde assistíamos *Alice no país das Maravilhas*, fiz um sucinto comentário: “acho que pode ser considerado um filme feminista”. Os dois colegas que estavam comigo durante a sessão quiseram saber o porquê de minha afirmação, e um deles imediatamente declarou: “então nem vou trazer minha namorada pra ver esse filme”. Diante dessa reação, pensei que seria relevante nos perguntarmos: o que faz com que um homem deseje que sua namorada não assista a um filme que contém “ideias feministas”? O feminismo é tido ainda como um avesso do machismo? Acaso o “feminismo” tornou-se “um palavrão”? O que homens e mulheres têm entendido por feminismo? O que o próprio feminismo tem produzido em termos de práticas, relações sociais e saberes em torno dos corpos, dos desejos e das posições de sujeito em nossa sociedade?

Antes de prosseguir, é preciso esclarecer que feminismo e machismo não são fenômenos ou movimentos opostos. Enquanto o feminismo – ou seria melhor dizê-lo no plural: os *feminismos* – são movimentos e teorizações que colocam no centro de seus debates as construções sociais em torno do gênero e, prioritariamente, das mulheres; o machismo é uma forma de discriminação, muitas vezes, naturalizada em nossa sociedade, guiada pelo pressuposto de que o homem é um ser superior à mulher.

O *machismo* pressupõe uma hierarquia nas relações e se manifesta de diversas formas: desde uma palavra que ofende, menospreza e/ou inferioriza a pessoa – pelo fato de ser mulher – até formas de violência consideradas mais graves como a violência física, sexual e patrimonial. Muitas vezes, esse machismo está sutilmente colocado em piadas, expressões culturais,

músicas, falas e tons de falas que, implicitamente (ou nem tão implicitamente assim), partem do princípio de que as mulheres são mais frágeis, incapazes de determinados feitos, menos inteligentes para algumas habilidades... São ‘pequenas verdades’ que se infiltram até mesmo em conversas mais sérias, de gente considerada intelectualizada e bem “cultas”. Ainda hoje é possível ouvirmos: *mas foi sempre assim... é da natureza da mulher que seja assim, é da natureza do homem que seja assado...*

Apresentamos, a seguir, algumas perguntas simples que ainda esperam (e re-clamam) por diferentes e ousadas respostas ou, quem sabe, possam suscitar novas questões: como as tarefas domésticas são divididas entre os/as moradores/as do lar? Como o cuidado e a educação das crianças se dão dentro das famílias? As mulheres seguem as mais responsabilizadas pela “má educação” dos/as filhos/as? Como os homens têm-se inserido nesse espaço privado/doméstico e como as mulheres têm ocupado os espaços públicos? Atividades ligadas à cozinha, ao tanque e ao cuidado dos/as filhos/as continuam, prioritariamente (ou, até mesmo, exclusivamente), “femininos por natureza”? Que diferenças existem na educação de meninos e meninas? Eles e elas têm as mesmas possibilidades de aprendizagens, tanto na escola, como em outros espaços sociais? Meninos e meninas podem experimentar diferentes atividades, brinquedos e práticas corporais? Em geral, atribuímos as mesmas responsabilidades a eles e elas? Avaliamos da mesma forma meninos e meninas quanto ao desempenho escolar? Que diferenças têm importado mais em nossa sociedade? Que diferenças geram desigualdades? Que diferenças são efeitos da discriminação e da violência?

Quem tem medo do feminismo talvez tenha medo de pensar sobre essas e outras tantas questões. Nesse sentido, podemos compreender o feminismo como uma disposição para pensar sobre o modo como temos organizado e vivido nossas relações de gênero, seja no âmbito familiar e mais privado, seja no âmbito do trabalho e em outros espaços públicos. O medo do feminismo ou do pensar sobre essas questões não é um medo individual, assim como não se trata de culpabilizar as pessoas que permanecem fazendo eco às diversas formas de machismo em nossa sociedade. Trata-se de percorrer os caminhos desses ecos em busca dos discursos que continuam

lhes conferindo legitimidade e produzindo “efeitos de verdade”. Trata-se de reconhecer que há, concomitantemente, diversas e divergentes produções de práticas e saberes em torno da construção dos gêneros e das sexualidades. Não há consenso aqui, tampouco tranquilidade neste debate. O que há? Forças, desejos, instintos, insinuações, tentativas, desafios... e medos.

Um olhar atento para essas questões pode impedir que inúmeras formas de opressão e discriminação se mantenham em nossas sociedades e em nossas escolas. Independentemente das orientações sexuais que assumimos e desejamos, independente da idade que temos e das ocupações que nos têm, somos todos e todas responsáveis por construirmos uma sociedade baseada na igualdade, no respeito e na solidariedade. Assumindo esse compromisso, histórias como a de Livia poderão ser vividas como merecem: com respeito e admiração.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, Miriam. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 14, p. 163-171, jun. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.612, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, n. 222, 21 nov. 2011. Seção 1, p. 67-68. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/32418559/dou-secao-1-21-11-2011-pg-67>>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasil: SEDH, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17640:direitos-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil*: ano de 2012. Brasil: SDH, 2012b. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/571?show=full>>. Acesso em: 26 out. 2018.

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

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. v. I, 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina... [et al.] *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007: 59-69.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o Sexo – Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENINA terá duas mães e um pai no registro de nascimento, no Rio Grande do Sul. *IBDFAM*. Belo Horizonte, 25 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/noticias/5555/Menina%20ter%C3%A1%20duas%20m%C3%A3es%20e%20um%20pai%20no%20registro%20de%20nascimento,%20no%20Rio%20Grande%20do%20Sul>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 1, jan./abr., p. 45-66, 2007.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*. Porto Alegre: SME, 2015a. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação: 2015-2025*. Porto Alegre: SME, 2015b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/links-e-arquivos/PMEPlanoMunicipaldeEducaoPortoAlegre.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

7. REFERÊNCIAS FÍLMICAS

Reação de um Garoto ao conhecer um Casal Gay. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-4-UXtRodGo>>. Acesso em: 20 fev. 2015. 1 filme (1:14), cor.

ENTENDENDO OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA DIVERSIDADE E DA DESIGUALDADE/VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Monise Gomes Serpa

O presente capítulo tem por objetivo discutir a questão da diversidade e da violência na escola a partir da discussão teórica realizada no módulo II do curso “Gênero, sexualidade e violência nas escolas: olhares sobre práticas contemporâneas”, bem como dos efeitos produzidos por essa discussão no material produzido pelos/as alunos/as. Com isso, pretende-se apresentar os conceitos adotados como referência para a discussão do módulo e a forma como eles foram problematizados pelas/os alunas/os nos fóruns de discussões e nos textos publicados durante o curso.

A violência na escola tem-se tornado um tema corriqueiro, seja pela sua constante demonstração nos espaços midiáticos, como também por ser alvo de debates entre autoridades e especialistas da educação que veem nessa realidade um dos maiores desafios educacionais da atualidade. Programas televisivos são implacáveis em mostrar cenas de brigas, muitas delas gravadas pelos próprios alunos que registram e publicizam na internet como fato comum, banal, pertencente ao seu dia a dia na escola. Por outro lado, os noticiários mostram a angústia, o medo e a sensação de impotência dos

professores, professoras, diretoras, diretores que não encontram alternativas para lidar com a situação. Segundo Abramovay (2002), a escola tem perdido a sua condição de espaço seguro para o aprendizado e a interação social, tornando-se um lugar violento. Na pesquisa realizada pela autora sobre a violência na escola a partir da percepção de alunas e alunos, corpo docente e diretores,¹ constatou-se que a escola não tem sido mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização. Ao contrário, tornou-se um cenário para ocorrências de comportamentos violentos nas mais variadas formas, pelos mais variados motivos. Confirma essa realidade o relato de uma das alunas do curso: *“A maioria dos pais entende que a escola é um lugar seguro para seus filhos estarem. Porém, muitas escolas, de fora, mais parecem presídios do que escolas, estruturas sucateadas e cheias de grades”*.

Tal fato pode estar sinalizando as ambiguidades vividas pela escola que, ao mesmo tempo em que tenta se proteger da violência externa, não sabe lidar com aquela vivida dentro de si. Segundo Abramovay (2002), por conta do enfraquecimento das relações entre a escola e a comunidade, a violência urbana, cada vez mais, tem feito parte da realidade escolar, dificultando à escola exercer o seu papel de proteção a crianças e adolescentes. Demarcá-la, com muros e grades, pode ser uma tentativa de resguardar a escola dessa violência, porém, também pode acabar isolando-a ainda mais, dando a entender que cabe a ela, sozinha, resolver essa questão. Conforme será abordado nesse texto, a violência escolar se apresenta como um fenômeno complexo e deve ser entendido a partir da realidade social, cultural e econômica na qual se insere e, por dar conta dessa complexidade, necessita de uma abordagem ampla e transdisciplinar.

Para essa discussão, foi proposta, durante o curso, uma análise dos cenários de violência escolar vivenciados pelas professoras, utilizando como ponto de partida os textos-base e um vídeo de matéria veiculada no programa televisivo *Fantástico* sobre a violência nas escolas (2009). Dentre os relatos apresentados pelos alunos, o que apareceu com maior destaque foi o aumento das drogas, da convivência próxima com traficantes e armas

1 No corpo do texto, em alguns parágrafos são utilizados o termo alunos, em outros alunas, assim como professores, professoras, diretores e diretoras para sinalizar a presença tanto de homens como de mulheres, tanto na equipe profissional como no corpo discente.

de fogo, assim como a “permissividade dos pais”, da ausência de limites, do desinteresse dos professores em “enfrentar” essa questão, noções que a fala de um dos professores sintetiza:

A falta de controle dos pais sobre os filhos é um agravante para a violência urbana; não se trabalhava tanto quanto hoje, as famílias não têm mais aquele tempo disponível para a conversa, reunir-se à mesa e discutir sobre seu dia, sobre o que fizeram. Outra grave influência na violência dentro das escolas são os próprios frequentadores que, em comparação a outras décadas, têm outro pensamento, a escola já não é vista mais como um lugar de aprendizado, e sim como um ótimo ponto para traficantes e aliciadores de menores, eles facilitam a entrada de entorpecentes e armas nos estabelecimentos de ensino pois não há um controle efetivo de autoridades policiais.

Apesar de esse fenômeno ser visto muitas vezes como uma questão de disciplina, tanto dificuldade de estabelecer os limites, quanto como resultado das mudanças nas relações familiares como do tráfico e uso de drogas, a complexidade que envolve tal realidade tem exigido uma análise mais ampla e profunda sobre a sociedade. Segundo estudos desenvolvidos por Abramovay (2002), o fenômeno da violência tem abarcado três grupos de aspectos importantes: institucionais, sociais e comportamentais. Temas como globalização, exclusão social, vulnerabilidade, massificação do consumo, criminalidade e mau uso de drogas tornam-se fundamentais para a compreensão e o enfrentamento dessa violência. O aumento da exclusão social, segundo Tavares dos Santos (2009), tem propiciado a proliferação da prática da violência como uma estratégia, principalmente, do público jovem, para lidar com a resolução de conflitos, conquista de bens materiais e aquisição de respaldo social.

Dessa forma, por ser um dos maiores espaços de convivência para crianças e adolescentes, a escola acaba sendo um cenário privilegiado para a manifestação de conflitos, principalmente em relação ao convívio com as

diferenças. Segundo Fernando Seffner e Rosimeri Silva (s.d), os motivos desencadeadores da violência no espaço escolar podem ocorrer pela discordância por uma condição de raça, socioeconômica, de crença religiosa, de gosto musical ou esportiva. Dentre essas diferenças, configura-se também a diversidade sexual. A discussão sobre a manifestação da violência voltada para as minorias sexuais LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros – torna-se relevante por entendermos que essa questão tem sido preterida e invisibilizada nos currículos e projetos pedagógicos de muitas escolas brasileiras. Uma das alunas do curso percebe esse fato: *“A academia não prepara professores para interferirem na questão da sexualidade; na faculdade, o professor é ensinado a lidar com as questões raciais e a inclusão de NEEs e mesmo assim isso ainda é algo novo e nem todos os professores estão adaptados”*.

A proposta aqui defendida é que a manifestação da diversidade sexual e de gênero na escola seja vista como uma questão de cidadania, de direito de todos/as. Mas, conforme aponta Fernando Seffner (2009), discutir esse tema no âmbito escolar é trabalhar em um campo “minado”, “tensionado”, no qual professores/as têm-se deparado com o desafio de ter que “incluir” os diferentes e garantir que a escola seja um espaço de aprendizado para todos/as. Cabe questionar por que se torna tão difícil, dentro da proposta de inclusão escolar, lidar com a diversidade sexual?

A escola não só é vista como um espaço de transmissão ou construção de conhecimento, mas também de legitimação de lógicas dominantes centralizadas no modelo burguês, masculino, branco e heterossexual (Junqueira, 2009). E, nesse processo, tudo o que foge a essa norma é tratado como o “outro”, “estranho”, “doente” ou “criminoso”, sendo alvo de atos preconceituosos e discriminatórios. E, assim, o público LGBT tem sido alvo de uma série de práticas violentas, como a homofobia. Para Rios (2009), a homofobia é entendida como preconceito e discriminação para com os homossexuais e todos/as aqueles/as que destoam do parâmetro normativo da heterossexualidade. No entorno dessas práticas, há a reprovação moral e a não aceitação da homossexualidade, atribuindo-lhe o caráter de doença e de inferioridade.

Para a superação da homofobia, é necessário questionar o binômio “hetero-homossexualidade” na constituição das identidades sexuais e de gênero, pois o processo de discriminação pela homofobia parte de uma necessidade constante de reiterar a heterossexualidade pela negação da homossexualidade. E tal discriminação, segundo Rios (2009), está largamente difundida na nossa sociedade, podendo gerar a sensação de que agir dessa forma é algo natural, algo que “faz parte da vida”. E sendo assim, legitima um alheamento, um “não fazer nada” por parte da sociedade diante da violência sofrida pelo público LGBT e, mais ainda, a sensação nas vítimas de culpa ou vergonha pelo ocorrido, resultando no seu silenciamento. Assim, desamparados/as diante do “discurso do ódio” sobre os seus modos de vida, os/as estudantes LGBT precisam encontrar na escola “recursos simbólicos” para lidar com o sofrimento propiciado pelas constantes discriminações. Porém, como já apontado, a escola tem encontrado dificuldades de lidar com demandas distintas da matriz disciplinar padrão, tornando-se, muitas vezes, um espaço de “exclusão da cidadania” (Seffner, 2009).

Segundo Seffner (2009), a escola brasileira atual tem o desafio de incluir na sua proposta curricular uma diversidade que até então não habitava o contexto escolar, tal como a de raça, etnia, idade, classe socioeconômica, orientação sexual, de composição familiar, crenças religiosas ou deficiências físicas. Para o autor, além da inclusão da diversidade, a proposta da escola é, também, fazer com que os/as alunos/as aprendam com iguais oportunidades de acesso ao conhecimento. Para isso, a escola deve estar aberta para conhecer como são esses diferentes contextos trazidos pelos/as alunos/as. Além disso, deve estar por dentro de como ocorrem as relações estabelecidas entre os/as diferentes e como elas afetam o contexto escolar, principalmente quando essas relações produzem algum tipo de sofrimento. Porém, muitas dessas violências passam despercebidas pelos/as professores/as e equipe técnica da escola. Quando a violência se torna cotidiana e persistente no ambiente escolar, os/as alunos/as, por não encontrarem outra forma de lidar com o seu sofrimento, acabam por abandonar a escola, sem relatar tal situação a nenhum/a profissional. O que faz com os/as alunos/as não busquem ajuda dos/as professores/as ou diretores/as quando estão passando por uma

situação de violência? Para contribuir com essa discussão será analisado um fenômeno de violência que ficou mundialmente conhecido como *bullying*.

Marcos Rolim (2008), na sua dissertação de mestrado sobre o *bullying*, sustenta que tal fenômeno se manifesta por meio de um comportamento agressivo com a intenção de causar sofrimento, constrangimento ou dor nas pessoas, no qual o/a agressor/a apresenta maior poder em relação à vítima, que, na maioria das vezes, não encontra formas de se defender. É se prevalecendo disso que o/a agressor/a obtém a sua gratificação para conseguir algum bem material ou emocional. A sua manifestação pode ocorrer de diversas formas, como agressões físicas, xingamentos, apelidos ou outras formas de desqualificação, roubos e exclusão. Para diferenciar de outras formas de violência, o autor mostra que o *bullying* ocorre de forma repetitiva e com insistência contra as vítimas e, devido a essas características, pode gerar consequências danosas tanto para o/a agressor/a como para as suas vítimas.

A própria tradução do termo inglês *bullying* é interessante para a análise que se faz sobre a relação entre a violência e a heteronormatividade no comportamento homofóbico. A expressão *bullying* é um derivado de “bully” que significa “valentão/valentona”, “brigão/brigona”. Tais características são comumente atribuídas ao gênero masculino que vê, na manifestação pública desse comportamento, a afirmação da sua masculinidade. Devido a essa supervalorização da expressão masculina pela via da agressão, muitas vezes as trocas afetivas entre meninos só podem ocorrer por via de brigas, as quais são cercadas por muitos empurrões, pontapés e xingamentos. Por isso, mesmo entre grupos de amigos é comum ver esse tipo de comportamento, pois como poderiam expressar sua “bem querência” por outro homem por meio de carinho, abraço, sem cair no velho jargão: “isso é coisa de viado!”²

Dessa forma, não é de “se estranhar” que, desde muito cedo, meninos estabeleçam tantas brigas físicas entre si como forma de socialização entre seus pares. Em experiência com jovens masculinos em uma instituição

2 Apesar de a palavra no dicionário aparecer com “e”, optou-se pelo uso da escrita como é utilizada no correioeiro, conforme é discutido por Fernando Seffner (2003).

educacional de Santa Maria³, ao serem realizadas atividades corporais de contato físico e troca afetiva entre si, os meninos manifestavam sensações iniciais de desconforto e descontentamento (Kostulski; Christo; Serpa, 2012). Porém, no decorrer do projeto, os adolescentes reconheceram que a troca afetiva entre eles durante as atividades era prazerosa e não alterava a sua orientação sexual. Por outro lado, tinham receio de que as professoras os vissem nas atividades, conforme um deles relatou: “*deusolivre se a sora vê a gente se abraçando, vai tirá a gente pra viado e chamar nossos pais, pra xingá a gente*”. Tal realidade também foi relatada pelos nossos alunos na discussão proposta no vídeo intitulado “Perspectivas” (2010), produzido no Ceará, sobre a homofobia nas escolas e sua discussão a partir da realidade vivida pelos professores, como mostra a seguinte fala:

O que percebi na escola é que alguns professores cobram das crianças este estereótipo de “isso é coisa de menino” ou “isso é coisa de menina”/ “tá virando mariquinha agora, fulano?”, reafirmando assim que o menino deve ser brigão e a menina deve aceitar tudo! É lamentável né?

Dessa forma, podemos imaginar o quanto determinados agressores, no ambiente escolar, diante da expressão de comportamentos que fujam do que foi estabelecido como norma da masculinidade, podem se sentir estimulados e fortalecidos a agredir os alunos gays, pois, ao fazerem isso, estão exercendo a sua masculinidade e, por isso, não estão fazendo nada de errado, e sim, cumprindo o seu *script* social. Segundo Rolim (2009), um dos maiores problemas no enfrentamento do *bullying* é o fato de ser um fenômeno, na maior parte dos casos, invisível para professores/as e diretores/as. E, quando percebido, é tratado como uma questão individual das partes envolvidas e não como um fator também vinculado às lógicas institucionais.

Além disso, muitos dos comportamentos no *bullying* são vistos como brincadeiras inofensivas e, como já mencionado, pertencentes aos modos de ser de determinados grupos, como o masculino. Apelidos, insultos, chacotas

³ O presente trabalho faz parte de um projeto de extensão da UNIFRA realizado pelas autoras em uma instituição educativa voltada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade durante o ano de 2011 em Santa Maria – RS.

são práticas muito comuns na escola, que acabam por dar aos/as apelidados/as uma nova identidade nem sempre bem vista ou aceita por eles, que, devido ao caráter impositivo e repetitivo da prática, não veem outra saída a não ser não resistir. Como já mencionado, para a afirmação da masculinidade heteronormativa é mister a negação da homossexualidade. Dessa forma, as atitudes homofóbicas travestidas de “brincadeiras inofensivas” acabam por ser uma forma aceita e muito praticada nos grupos escolares. De acordo com Rolim (2009), as vítimas de *bullying* tendem a não buscar ajuda dos/as responsáveis na escola e acabam por manifestar o seu sofrimento seja por sintomas físicos, como doenças, ou pela total desistência da escola.

No caso de vítimas de *bullying* por homofobia, a questão pode ser ainda mais complexa, pois, na pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004), sobre o “perfil dos professores brasileiros”, muitos relataram não desejar conviver com colegas homossexuais e nem abordar esse tema em sala de aula. Muitos ainda associam esse fenômeno à doença e lidam com pais que não gostariam que os seus filhos convivessem com gays em sala de aula. Diante disso, o entendimento, por parte dos/as professores/as, de que as suas práticas também ensinam as crianças modos de ser menino e ser menina e que algumas dessas lógicas podem estar legitimando as relações de violência na escola, torna-se fundamental para o enfrentamento dessa realidade. Além disso, não oferecer apoio aos/as alunos/as que sofrem ao manifestar as suas masculinidades e feminilidades não pertencentes às lógicas heteronormativas agrava ainda mais o problema, afastando, ou até mesmo, impedindo o/a aluno/a de permanecer na escola. O reconhecimento desse papel foi apontado em algumas das falas dos professores, conforme a seguir:

O que me surpreendeu é que todos que sofreram na escola apontaram os professores como uma pessoa que está lá na frente simplesmente para dar o conteúdo e nada mais, pois todos disseram que os professores não fazem nada, daí parei para me perguntar: será que isso está acontecendo comigo também e eu não estou fazendo nada?

[...] cabe a cada um de nós educadores primeiramente nos despirmos de preconceitos, buscarmos a compreensão sobre o que acreditamos ser diferente, respeitarmos as diferenças e principalmente repassarmos nossos aprendizados e entendimentos aos demais, não deixando proliferar ainda mais a violência direcionada aos homossexuais ou qualquer outro indivíduo fora dos padrões héteros.

Assim, como a escola realizará ações que promovam a inclusão da diversidade sexual quando não há respaldo necessário para essas práticas no corpo docente e nem na família? De acordo com Seffner (2009), a escola é um espaço público e, como tal, é de direitos de todos/as e, por isso, deve propiciar aos alunos e alunas formas de negociar e conviver com as diferenças nela contidas. Comportamentos discriminatórios devem ser vistos como barreira para o aprendizado e para o exercício da cidadania e, dessa forma, não podem ser aceitos no contexto escolar. E como lidar com essas questões? Que caminhos a escola pode tomar que favoreçam a inclusão da diversidade sexual? É possível criar um espaço de respeito para a expressão da diversidade sexual no contexto escolar? Para Silva e Seffner (s.d), dentro do plano geral de ações pedagógicas há aspectos fundamentais a serem considerados no trato com as diferenças, tais como a reciprocidade, a pluralidade, a experiência, o exercício da crítica, a experimentação e o bem viver. A reciprocidade é vista como uma troca entre as pessoas na qual há uma abertura para o outro, no reconhecimento da sua diferença e no seu direito de a exercer. Na pluralidade, a vida é vista pela diversidade nos diferentes modos de existir dos muitos grupos sociais, e reduzi-los a um modelo único de existência é anular as suas competências pessoais e sociais. A experiência diz do conhecimento sobre a história das diversas culturas produzidas em nossa sociedade, muitas delas ausentes do currículo oficial, o que mostra o quanto determinados fatos podem ser vivenciados de formas distintas pela humanidade. A crítica é entendida como o exercício do pensamento reflexivo a partir de um espaço acolhedor para a expressão livre do pensamento e do diálogo. A experimentação possibilita às pessoas o exercício da autonomia no processo da aprendizagem, favorecendo a

percepção da realidade como algo construído e, por isso, passível de ser modificado. E a noção de bem viver abarca a necessidade de se reconhecer que a nossa vida está conectada com as demais formas de existência no mundo e que as nossas ações tanto dependem como interferem no coletivo, problematizando, assim, a lógica individualista tão em voga no contexto que vivemos.

Dessa forma, para a construção de ações que possibilitem a inclusão da diversidade sexual nas escolas, Seffner (2009) sustenta que a participação do público LGBT precisa ser reconhecida como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem sobre a sexualidade e a diversidade sexual. Assim, as atividades em sala de aula devem levar em consideração que todos/as podem aprender mais sobre sua identidade sexual com a convivência e troca de experiências com o que é “diferente de mim”.

Outro ponto a ser considerado é o reconhecimento da escola como espaço público e, por isso, laico. Dessa forma, as concepções religiosas sobre a sexualidade humana não devem ser normativas nas ações escolares, já que as mesmas devem partir do princípio democrático de convivência e respeito à diversidade. Tais questões precisam ser amplamente discutidas com a comunidade escolar e devem ser incluídas no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Regimento Escolar e nos Planos de Ensino.

A escola pode também criar parcerias de trabalho com outras instituições tais como Organizações Não Governamentais – ONGs, Universidades, Estratégia de Saúde da Família – ESF. Os/as professores/as precisam ter acesso a materiais de qualidade, participar de eventos e cursos de formação sobre o tema para que o planejamento escolar esteja adequado às demandas da escola. A discussão sobre a diversidade sexual não deve ser restringir apenas à sala de aula, podendo ser ampliada a outros serviços que a escola oferece. Tais ideias foram compartilhadas pelas professoras, como mostra a fala a seguir:

Acho que a escola precisa aplicar muitos projetos, com os alunos e professores, e sim, ano após ano, trabalhando com todas as séries desde a educação infantil até o ensino médio

e sem parar, porque normalmente o que acontece é que um ano fazem um projeto de um mês sobre homofobia, depois passam anos sem falar no assunto, e isso é o que não pode acontecer, temos que bater sempre na mesma tecla até vermos um bom resultado não só na escola e sim na sociedade.

Como último ponto, Seffner (2009) discute a dificuldade de alguns/algumas professores/as, por questões pessoais ou religiosas, em abordar a questão da diversidade sexual na perspectiva que aqui está sendo defendida. Para o autor, o professor não deve ser obrigado a trabalhar esse tema em sala se não se sentir habilitado para tal. Porém, como já discutido, a escola tem uma papel fundamental no enfrentamento da homofobia; por isso, faz-se necessário que a escola esteja sensibilizada para essa realidade, reconhecendo que muitos alunos e alunas se encontram em um profundo processo de sofrimento psíquico por não serem reconhecidos na sua diferença.

Assim, partindo da perspectiva defendida pelos estudos de gênero realizados no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFRGS, do qual esse EAD faz parte, esperou-se que os efeitos produzidos nesse módulo operassem em um âmbito micropolítico, principalmente na relação que os professores estabelecem com os seus alunos e colegas e nas atividades cotidianas de sala de aula. Convidar a escola a assumir outro papel diante da questão da violência exige um esforço não só dela, mas de todas as instâncias que convivem com ela direta ou indiretamente.

Por fim, como já demonstrado, trabalhar com a diversidade sexual nas escolas é um grande desafio. Problematizar concepções tão arraigadas sobre como lidar com a sexualidade é mexer com valores morais muitas vezes difíceis de serem modificados. Tal questão foi demonstrada não apenas nos trabalhos e debates realizados pelos/as professores/as durante o curso, como também nas aulas presenciais, nas quais foi possível sentir esse tensionamento e os efeitos produzidos por ele.

As propostas de mudança geram descolamentos, muitos deles carregados de angústia, sofrimento e, por isso, uma de suas reações pode ser a resistência, em uma tentativa de manter o “status quo”. Além disso, quando

damos visibilidade à diversidade sexual, é comum que grupos contrários surjam com um discurso discriminatório mais potencializado, como uma tentativa ainda mais intensa de garantir a identidade central normatizadora de gênero e sexualidade. O sentimento de culpa ou a necessidade de aliviá-la poderão gerar um resultado não satisfatório quando tal fato se torna o parâmetro das ações na escola. Por isso, a escola deve estabelecer parcerias, buscar apoio nos órgãos voltados para os direitos humanos, para que a homofobia não seja vista apenas como um problema da escola ou daqueles/as que a vivenciam, mas como uma afronta aos princípios da democracia e, por isso, uma questão de todos/as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. (org). *Escolas e Violência*. Brasília, UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidades*. Brasília, UNESCO, 2004.

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*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 367-444.

KOSTULSKI, Camila Almeida; CHRISTO, Aline Estivalet e SERPA, Monise Gomes. Corpo, gênero e sexualidade: uma experiência com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. In: 5º INTERFACES NO FAZER PSICOLÓGICO: diversidade, direitos humanos e diferença, Santa Maria, 2012. Anais eletrônicos... Santa Maria: UNIFRA, 15. Disponível em: <<http://www.universidadefranciscana.edu.br/eventos/trabalhos/interfacespsicologia/Trabalhos/2794.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 53-84.

ROLIM, Marcos. *Bullying, o pesadelo da escola*. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Rosimeri Aquino. *A norma é para a gente cumprir ou para a gente transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar* (Texto digitado).

_____. *Cenas, intervenção nas cenas e encenação: malabarismos na educação em gênero e sexualidade nas escolas* (Texto digitado).

SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício (orgs). *Violência e Cidadania: práticas sociológicas e compromissos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

PERSPECTIVAS Homofobia e Escola [01/03] 2010. 1 filme (08:55), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GAbw9WP9cBQ>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PERSPECTIVAS Homofobia e Escola [02/03] 2010. 1 filme (08:39), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=u45yczm2in4>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PERSPECTIVAS Homofobia e Escola [03/03] 2010. 1 filme (09:05), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UaO6O63BDaM>>. Acesso em: 10 maio 2014.

VIOLÊNCIA nas escolas e briga entre alunos. 2009. 1 filme (05:04), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oRZeJGFN81k>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: PROBLEMATIZANDO¹ GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Sandra dos Santos Andrade

Na contemporaneidade, não basta a professores e professoras lidar somente com os saberes de suas áreas, saberes que permaneciam os mesmos ao longo de sua trajetória profissional. Ser docente, hoje, está implicado com a disponibilidade de conhecer e buscar novas informações, de trabalhar com a tecnologia e com a complexidade social e cultural em que nossos alunos/as (e todos nós) estão implicados/as. Num tempo em que se busca cumprir o desígnio histórico da escola, preconizado na Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, quando defendemos que todos/as os/as alunos/as devem ir para a escola, nos deparamos com a diversidade em todas as suas formas. Diversidade de cor, de classe, de credo e, o que nos interessa de modo mais específico, diversidade de gênero e sexualidade.

Entendo com isso que ser professor/a nos dias atuais é, provavelmente, mais complexo e mais exigente do que era no passado. Um professor ou professora, hoje, necessita de outras e novas habilidades como a de

1 O termo “problematizar”, que vem se tornando senso comum no discurso da educação, está ligado à ideia de tornar algo (que não era visto como) problema. É importante, porém, porque permite analisar e discutir de modo aprofundado determinadas temáticas, inventariar possibilidades mesmo que provisórias.

pesquisador/a, por exemplo, para desenvolver de modo mais adequado o seu trabalho. Preconiza-se um/a profissional que investiga sua prática docente, que observa e analisa o espaço da escola e seus alunos e alunas e, de posse destas informações, busca respostas para os problemas que encontra. O que caracteriza também o/a professor/a autor/a, autor/a de suas práticas, construtor/a e produtor/a das aprendizagens que promove em parceria com seus alunos e alunas. Acredita-se no pressuposto de que as aulas devem ser cada vez mais autorais, no sentido de claramente marcadas pelas reflexões da professora, e cada vez menos simples cópias de manuais. E sem uma postura de pesquisa de seu cotidiano não se atinge esse objetivo. O propósito, então, é uma professora/um professor com postura e atitude de pesquisadora/pesquisador, que se instrumentaliza (teórica, empírica e praticamente) para pesquisar e viver sua prática e é autora/autor de suas reflexões e fazeres pedagógicos, pois estes fazeres se tornam cada vez mais personalizados se considerarmos que cada turma é única. Obviamente, não me refiro aqui a reflexões que se dão no vazio ou sem uma base teórica que lhe dê sustentação, pois a professora que pesquisa sabe da importância de buscar informações e fontes atualizadas e pertinentes para realizar seu aprofundamento teórico-prático.

Não me refiro a um/a professor/a que faça pesquisa científica nos moldes acadêmicos, faço referência ao/a professor/a questionador/a, atento/a, observador/a, estudioso/a, reflexivo/a, enfim, pesquisador/a de seus modos de fazer. Trata-se de um/a pesquisador/a que produz ciência acerca da docência, rompendo com a hierarquia entre pesquisa acadêmica e pesquisa na educação básica. O/a professor/a pesquisador/a elabora questões de pesquisa a partir da realidade que observa, organiza grupo de estudos, discute temáticas contemporâneas e implicadas com os modos de ser e viver a vida de seus alunos e alunas; investe em projetos pedagógicos a fim de discutir e problematizar tais temas com os/as estudantes para além daquilo que parece dado, desconfia do naturalizado, tem mais perguntas que respostas.

Nesta defesa, o objetivo deste texto é oferecer possibilidades para pensar os pressupostos da pesquisa científica, focando-se principalmente no

método etnográfico e em algumas de suas ferramentas para desconfiar de certas cenas de gênero e sexualidade que se fazem nos diferentes espaços da escola. Este é um exercício importante, pois como afirmam Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, nossos olhos ainda são inexperientes,

[...] pouco treinados para ver as dimensões de gênero [e sexualidade] no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades [...], mas também os significados de gênero subjacentes a estas desigualdades [que são] pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (Vianna e Unbehaum, 2004, p. 79).

Utilizar instrumentos de pesquisa e o conceito de gênero como uma ferramenta analítica permite mapear as relações de poder² que dimensionam e operacionalizam os vínculos que se estabelecem entre jovens homens e mulheres no espaço da escola. E estes eventos são únicos, bem como as intervenções que demandam, colocando em funcionamento a professora-autora-pesquisadora. Junto a isso, permite compreender como as diferentes construções de masculino e feminino jovens podem produzir vulnerabilidades em relação à escolarização – ou seja, como desigualdades de gênero (ou sexualidade) marcam a exclusão e/ou a inclusão escolar – e como, genericadamente, relacionam-se com a instituição escola, com a família, com as professoras e entre si. Num processo investigativo, é possível perceber, ainda, como os posicionamentos de raça/cor e classe social implicam outros tantos processos de exclusão/inclusão na vida dos/as jovens ao serem articulados a gênero. Ao operar com o conceito de gênero como categoria analítica para examinar cenas escolares, pode-se desnaturalizar e problematizar concepções de masculino e feminino cristalizadas no discurso

2 Na perspectiva deste texto, poder é um conceito importante. É compreendido, a partir de Michel Foucault (1987), como uma relação, pois se estabelece entre os sujeitos, nas situações cotidianas sem que haja uma única forma do poder se fazer; nem mesmo a pretensão de que ele esteja centrado sob o domínio de alguns. Assim, através das relações que se estabelecem, o poder é organizador de sistemas de classificação, dizendo a cada um de nós os lugares que podemos ocupar na cadeia social em cada circunstância.

do senso comum³. Neste sentido, importa compreender que falar em gênero não é o mesmo que falar em mulheres; importa colocar em evidência o caráter relacional do termo, o que implica compreender que, ao falar em mulheres, estamos necessariamente falando também em homens e nas relações de poder que se travam entre eles. Por este viés, ao se falar nos alunos, também estamos falando nas alunas, ao se falar em professores, também estamos falando em professoras e, conseqüentemente, nas relações sociais e culturais que organizam a vida de ambos dentro da escola.

A partir desse olhar, questiona-se a tese biologicista de que o gênero é algo definido pelo sexo mesmo antes do nascimento e coloca-se em xeque a *naturalidade* do masculino e do feminino. O conceito de gênero, na perspectiva deste texto, aponta para o caráter produzido de homens e mulheres como sujeitos históricos. Ou seja, as noções de homem e mulher, masculino e feminino são ativamente produzidas em uma determinada cultura, de acordo com o tempo histórico e com outros marcadores como raça e classe, de um modo e não de outro. Tais construções se dão discursivamente⁴ na cultura e podem, em função disso, modificar-se ao longo do tempo, agregando lentamente novos valores, novos modos de ver, pensar e viver a relação entre homens e mulheres nos contextos sociais⁵.

No campo teórico dos estudos culturais e de gênero, tanto gênero e sexualidade quanto classe e raça são engendrados discursivamente na cultura, questionando e resignificando a ideia de que as identidades são estáticas, fixas e que se constroem e se definem de uma vez pra sempre. É através dos discursos que uma categoria passa a fazer diferença; é através da repetição ou da citação constante de algo que os discursos adquirem sentidos. Conclui-se, em vista disso, que há muitos modos de ser homem ou mulher, pois muitas coisas são ditas e tomadas como verdades sobre eles e elas e – se a inscrição de gênero, sexualidade, classe e raça é feita nos corpos, marcada

3 O discurso do senso comum é entendido como um conceito dentro da perspectiva pós-estruturalista e remete a visões de mundo contraditórias e fragmentadas que acabam adquirindo sentido em uma sociedade.

4 *Discurso* também é um conceito foucaultiano; segundo o autor, o discurso é uma prática social que constitui os diferentes saberes. Os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos, pois estão, também, imersos em relações de poder.

5 A partir daqui, vários excertos ao longo do texto foram retirados de minha tese de doutorado. O trabalho na íntegra pode ser localizado em versão eletrônica pelos dados da referência (Andrade, 2008).

neles de acordo com determinada cultura ou contexto social e histórico – os modos como nos expressamos também carregam as marcas dessa cultura, desse lugar social, produzindo identidades. As identidades de gênero, em função disso, são necessariamente múltiplas, plurais, instáveis e provisórias, “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 1999, p. 10).

Gênero é um conceito plural e se refere a todas as construções sociais, culturais e linguísticas que se organizam em torno do masculino e do feminino. Mais que isso, envolve a problematização dos processos que têm servido para diferenciá-los. Coloca em xeque o uso das diferenças calcadas na biologia e/ou na anatomia para justificar as inúmeras desigualdades vividas por homens e mulheres na esfera social. Dagmar Meyer indica que as diferentes correntes que discutem gênero afluem neste mesmo sentido, colocando sob suspeita a noção

[...] que resultava em diferenças reconhecidas como inatas e essenciais – na qual se articulava um determinado modo de ser a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente, para argumentar que a diferença entre homens e mulheres era social e culturalmente construída, e não biologicamente determinada (Meyer, 2004, p. 14).

Nessa sucessão e legitimação do que compete a cada um/a, a escola se apresenta como um *lôcus* importante de (re)produção e (re)afirmação da diferença. A escola, essa instância de poder/saber legitimada como um imperativo da vida contemporânea, de forma cada vez mais intensa, é o local privilegiado para ensinar meninos/as e jovens a serem homens e mulheres, para ensinar a ambos como ser, estar, como se comportar e agir neste mundo. A escola inclui e exclui de acordo com padrões fabricados de normalidade/anormalidade, competência/incompetência, aptidão/inaptidão, elementos muitas vezes ancorados em dados biológicos e/ou econômicos, como a cor da pele, o sexo e a classe a que pertencem. Tais indicativos são usados como se fossem suficientes ou adequados para dizer a verdade sobre os indivíduos;

já que estas características são consideradas, muitas vezes, como inatas e/ou pertencentes à natureza e ao espaço social de cada um/a.

No espaço da escola, muito é ensinado aos/às jovens sobre as relações, os comportamentos e as diferenças entre homens e mulheres. Esses ensinamentos se configuram como discursos preocupados principalmente com o controle, a vigilância e o governo dos sujeitos e de seus corpos, investindo de modo mais intenso naqueles corpos que buscam escapar, que fazem resistência ao controle disciplinar. Compreendo que gênero, sexualidade, classe, raça e educação estão mutuamente implicados na medida em que esta articulação supõe considerar um emaranhado de processos “no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (Meyer, 2004, p. 15). A autora aponta também que é importante problematizar e desnaturalizar arduas e, ao mesmo tempo, apuradas estratégias de legitimação e naturalização de comportamentos, atitudes e lugares fixados social e culturalmente como mais adequados a homens e a mulheres; estratégias que, tencionadas, levam a efeito, ao mesmo tempo, situações de exclusão e de inclusão.

Assim, como professora pesquisadora, ser conhecedora do conceito de gênero e dos modos como a escola se organiza como uma espaço que tanto produz, quanto reproduz e constitui, arranja ou estabelece as experiências que alunos e alunas, professores e professoras vivem nela, ajuda-nos a problematizar e pensar estratégias pedagógicas para romper ou modificar estes modos de se viver e experienciar a escola e as expressões de gênero. Ajuda-nos a romper com certas relações de poder e a produzir novos discursos sobre gênero e sexualidade. Uma possibilidade de pesquisa, nesta direção, seria problematizar como – e de que modo – os processos de generificação estão ligados às situações de exclusão/inclusão não apenas escolar, mas social e cultural; tarefa que busquei empreender, em alguma medida, em um trabalho de pesquisa que desenvolvi e do qual trarei alguns apontamentos na próxima seção. (Andrade, 2008).

1. A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Quando menciono que os/as professores/as-pesquisadores/as produzem conhecimentos sobre a sua docência, faço-o entendendo que o desenvolvimento dessa postura investigativa permite (re)produzir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no fazer pedagógico e, quem sabe, no currículo. Diante das situações de preconceito, naturalização e hegemonização das relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, o/a professor/a que busca articular a prática com a teoria, percebendo que esta dicotomia é falsa, terá mais subsídios para ver e intervir nas situações problemáticas que vierem a surgir nas relações de aprendizagem, afetivas, sociais etc que se dão no espaço da escola. A intenção deste texto é ajudar a ver, sensibilizar o olhar docente para que ele possa contribuir de maneira concreta para a igualdade de gênero, para relações sociais mais equitativas.

Corroborando esses modos de pensar, o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena* considera que: “a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (Brasil, 2001, p.135).

Sugiro, então, a etnografia como uma metodologia possível e pertinente de se fazer investigação no espaço da escola. Isso não significa que outras metodologias não sejam interessantes, mas é deste lugar da experiência que me permito escrever algumas palavras. O termo etnografia foi cunhado por antropólogos nos finais do século XIX para se referir a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A fim de gerir sua pesquisa, o etnógrafo envolve-se na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, faz questionamentos e reúne toda e qualquer informação que pode desnudar as especificidades daquela cultura

que é o seu foco de estudo; neste caso, temos a cultura escolar e as questões identitárias que nelas se produzem como foco. O/a professor/a etnógrafo pode indagar o ambiente escolar: o que eu vejo no espaço da escola, o que nele acontece, como estou implicado com o que nele acontece? Que implicações podem ter na constituição dos sujeitos? Como posso utilizar as informações produzidas para pensar o fazer pedagógico ou a gestão do espaço escolar?

Na pesquisa etnográfica, algumas estratégias metodológicas se fazem pertinentes. Como, por exemplo, “o modo de ver o objeto de pesquisa, [que] conecta-se com o modo de narrar [este mesmo objeto], isto é, aos procedimentos de investigação utilizados no trabalho de campo durante o qual o material empírico foi produzido e analisado”, cabe considerar o pesquisador/a como um sujeito não neutro neste processo, pois ele será o/a narrador/a do que viu e daquilo que sentiu, suas reflexões devem ser consideradas no momento de narrar o espaço vivido (Damico e Klein, 2012, p. 68). O registro, em suas diferentes formas: diário de campo, fotografia, entrevista etc, é fundamental na etnografia.

Em um trabalho de pesquisa de cunho etnográfico que realizei com jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), interessada em ver como gênero, classe social e raça/cor estavam implicados nos múltiplos processos de in/exclusão dos jovens da escola, dispus-me a ouvir estes/as jovens para além de observar seus processos de interação nos espaços da escola (Andrade, 2008). Foi surpreendente constatar que eles e elas tinham muito a dizer e queriam dizer sobre seus pertencimentos neste lugar. Concluí que falamos muito e ouvimos muito pouco nossos/as alunos/as. Constatei que, ao trabalhar com narrativas – “entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar –, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito – o meu e o deles/as” (Andrade, 2012, p. 174). Atitude muitos vezes considerada não científica em pesquisas acadêmicas, esquadrinhei propositalmente “o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por

eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências” (Andrade, 2012, p. 174). Por isso, ênfase a importância da narrativa no método etnográfico: narrar um fato não é apenas recordar ou retomar o passado ou um fato ocorrido do modo mesmo como ele aconteceu, pois a narrativa (tanto da professora-pesquisadora, quanto dos/as alunos/as) implica um processo de ressignificação do vivido. Assim, o/a professor/a pesquisador/a, ao investigar etnograficamente a escola, seu espaço de trabalho, deve fazer diferentes tipos de registro do que viu e viveu, buscando suas implicações, mas, ao mesmo tempo, um afastamento do campo a fim de garantir também um olhar mais crítico e analítico sobre ele.

Através da narrativa do observado ou do ouvido, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem às experiências de gênero e sexualidade no espaço da escola. No meu estudo, ao problematizar os lugares de pertença dos/as jovens entrevistados, as diferentes posições de sujeitos foram fazendo-se visíveis, bem como os modos como esses/as jovens se movimenta(va)m dentro de (e entre) tais posições. Eles/as podem ocupar diferentes posições de sujeito e ser muitas coisas ao mesmo tempo ou em diferentes momentos: estudantes, trabalhadores/as, pai/mãe, filhos/as, negros/brancos/pardos, homens/mulheres... A escola se configura como uma das instâncias culturais que contribui para *(con)formar* os modos como os/as estudantes compreendem e representam a si mesmos/as e como vivem neste mundo; ela configura-se como uma instância que colabora para produzir posições de sujeito juvenis diferenciadas, pois, assim como outras instituições sociais, está sempre sendo confrontada, disputada e ressignificada por forças que se encontram, dentro e fora dela, e se articulam, mas que também se contradizem e se rejeitam.

Aliados a gênero, os conceitos de raça e de classe social são elementos fortes que deixam marcas, excluem ou incluem. Assim como gênero e sexualidade, as procedências de classe e de raça/cor têm fundamentado há décadas as explicações para o suposto desinteresse e/ou dificuldade de algumas crianças e jovens pela escola e pela aprendizagem. Esses marcadores sociais estão envolvidos com processos de construção de diferenças e identidades culturais. Eles nos ensinam a aceitar as diversas desigualdades

produzidas no seu entorno, como se fossem naturais e inquestionáveis, sustentando os mecanismos e movimentos que incluem e excluem os/as jovens dos processos educativos e sociais. Assim, crianças e jovens aprendem na escola que as pessoas são diferentes em função de seu sexo, de sua cor, de sua classe, entre outros distintivos identitários, o que vem a legitimar e justificar as igualdades e desigualdades, as inclusões e exclusões produzidas, também e principalmente, no interior da escola. Gênero, por exemplo, é parte das

[...] concepções que estão relacionadas com a produção de sentido e critérios de pertencimento que se constituem como importantes suportes de processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas o que é mais importante de ser frisado, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais (Meyer, 2002, p. 61-2).

Esses conceitos não possuem um significado em si mesmos; os significados que eles carregam são construídos cultural e historicamente em tempos e espaços determinados, de forma importante na escola. Estão, em geral, implicados com processos de exclusão e segregação, e um “bom” trabalho pedagógico, realizado por professores/as que investigam e se sensibilizam, pode modificar e inverter a lógica dos arranjos existentes.

2. PARA FINALIZAR...

Retomo aqui algumas possibilidades de se fazer pesquisadora e autora de um fazer pedagógico sensível às desigualdades de gênero que têm pautado as relações entre homens e mulheres, tanto no espaço da escola, quanto na esfera da cultura de um modo mais amplo. Elenco, então sugestões, ideias, possibilidades:

01. Desconfiar do que parece dado ou natural e treinar o olhar para ver as dimensões de gênero e como elas se estabelecem;
02. Registrar em diário de campo ou em um diário de classe ampliado as observações e reflexões possíveis;
03. Ouvir mais os alunos, estar mais disponível, desconfiar e cobrar menos;
04. Elaborar projetos pedagógicos tendo como foco gênero e/ou sexualidade, ser autor de sua prática pedagógica;
05. Instrumentalizar-se teoricamente para a transposição didática dos conhecimentos;
06. Levar os/as alunos/as a refletir sobre estas questões fazendo com que busquem algumas possibilidades de resposta para as perguntas que produzem;
07. Não estimular julgamento de valor sobre determinadas práticas ou modos de viver a sexualidade, mas problematizar as diferentes possibilidades para que os/as alunos/as sintam liberdade em suas escolhas;
08. Usar a mídia: filmes, novelas, notícias como elementos desencadeadores de reflexão;
09. Convidar pessoas de interesse do grupo para falar sobre diferentes temáticas: sejam especialistas ou relatos de experiência;
10. Envolver a escola e a família nestas discussões;
11. Colocar-se como corresponsável e coautor das discussões, ponderações e aprendizagens que promove;

12. Ser um multiplicador, estimulando seus pares a estudar com você, a planejar com você, a trabalhar com você.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. 2008. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.173-194.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.63-86.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 7-34.

MEYER, Dagmar. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, jan/fev; 57(1), 2004, p. 13-18.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, jan/abril, v. 34, n. 121, p. 77-104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

CENAS QUE DIZEM DE RELAÇÕES DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE

Marta Friederichs

Ao atuar como professora/pesquisadora na primeira edição do curso *Gênero, Sexualidade e Violência na Escola: Olhares Sobre Práticas Contemporâneas*, na modalidade de Educação à Distância, coube a mim ministrar o módulo IV, intitulado *Seminário Integrador*. Para tanto, questionava-me: como iniciar as discussões do módulo final desse curso de extensão? De que modo posso retomar as discussões que nos módulos anteriores foram alavancadas? Como aplicar, no cotidiano e na prática escolar, o que ali foi discutido? Como lidar com situações que extrapolam as posições de gênero e sexualidade normativas? Ao vivenciar no ambiente escolar cenas que falam de relações de gênero e de sexualidade, como lidar com situações que desencadeiam a violência?

Então, inspirei-me no livro em que Bell Hooks (2009), escritora feminista norte-americana e ativista social, narra o momento em que tentava ensinar uma complicada teoria feminista para estudantes um tanto hostis em relação às leituras dos textos. Como gatilho para iniciar as discussões com seus alunos e alunas, contou determinada cena de um filme e logo percebeu o engajamento dos/as alunos/as em uma animada discussão. Tal como no exemplo de Hooks e de muitos/as outros/as estudiosos/as, lançar mão de cenas de filmes, séries televisivas, novelas, *sites*, anúncios publicitários, bem

como de cenas produzidas no cotidiano de nossa cidade, da escola, de salas de aula para questionar as posições de gênero, a sexualidade normativa, as diferenças – muitas vezes utilizadas para estabelecer e sustentar hierarquias – pode suscitar boas e oportunas discussões.

Filmes, *sites*, propagandas, dentre outros, são tomados como artefatos culturais. Artefatos produzidos na e pela cultura. Expressam, portanto, os saberes e práticas de determinada população, de determinada época. Artefatos da cultura, através das lentes dos Estudos Culturais, são materiais que, por estarem envolvidos nos processos de educação, exercem pedagogias culturais, ou seja, ensinam modos de ser e viver, bem como valorizam certos comportamentos e atitudes. Assim, destinam os espaços, as expectativas, as roupas, as posições e ações esperadas para o feminino e para o masculino, para meninos/homens, meninas/mulheres. Estes artefatos veiculam, entre relações de poder, diversas práticas e discursos – nem sempre homogêneos entre si – que, ao exercer uma autoridade de verdade, procuram ensinar o que é esperado e adequado para os corpos, para os sujeitos, para os espaços (Steinberg, 2000). Entretanto, ao mesmo tempo em que ensinam modos de ser e viver, podem abrir brechas para a crítica e a contraposição a esses mesmos modos de vida, quiçá pensar outros modos de estar no mundo. Eis aí uma boa oportunidade para discutir questões de gênero, sexualidades e violências no ambiente da escola.¹

Desse modo, na esteira de Hooks, para mobilizar as discussões que proponho neste texto, opero com um filme de curta-metragem intitulado *Essa é a minha vida* (2012). Trata-se de um dos cinco curtas produzidos em 2012 no projeto *Dar Voz aos Jovens*. Esse projeto, com o apoio da fundação Carlos Chagas, teve como proposta uma intervenção para falar de sexualidades e posições de gênero nas escolas, respeitando a diversidade de gênero e sexual. Para tanto, mediante um concurso, foram selecionados cinco roteiros escritos por estudantes do ensino médio de escolas públicas de São Paulo, com idades entre 14 e 19 anos. Após a eleição dos roteiros,

1 Ao lançar mão de um filme ou vídeo, o/a professor/a deve estar atento à classificação indicativa.

os/as alunos/as, para a realização dos curtas, tiveram apoio de oficinas coordenadas por roteiristas, cineastas e produtores².

Há várias cenas interessantes e produtivas no filme de curta-metragem que opero para retomar as discussões sobre relações de gênero, sexualidade, violência e diferenças na escola, já trabalhadas nos módulos anteriores. Cenas que possibilitam vários e distintos olhares. O olhar que trago aqui, para os excertos das cenas que recortei, é apenas um deles³.

Cabe, pois, antes de narrar os excertos das cenas, comentar que este curta, do gênero documentário, é dividido em três atos e mostra o depoimento de dois casais sobre suas vidas e seus afetos. Os casais, cujos nomes são apresentados apenas nos créditos finais, em suas falas questionam as posições de gênero e sexualidade normativas, relatam violências, dificuldades de inserção social, desejos, planos e perspectivas. Raphael e Jade estão em um parque. Bruno e Vagner, em sua casa⁴. Para este texto, opero com algumas cenas e falas do Ato 1. Passo, então, à primeira cena, recortada por mim.

Enquanto a câmera panorâmica mostra um parque onde há casais namorando, famílias passeando, crianças andando de bicicleta, pessoas sozinhas ou em grupo, pessoas observando um lago onde cisnes negros nadam, uma locução em off conta...

2 Os outros filmes de curta-metragem produzidos em 2012 no projeto *Dar Voz aos Jovens* são: *Amor Sem Regras*, *E Agora*, *Violência e Poder* e *O Amor está ao Lado*.

3 Para a análise das cenas fílmicas, adoto a estratégia metodológica que utilizo na minha pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida desde 2010 no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS), ou seja, inspirada na Etnografia de Tela, proposta por Carmem Rial (2005) e a 'cartografia', na esteira do pensamento de Deleuze e Guattari, opero com o que venho chamando de 'etnografia de cenas'. A proposta da 'etnografia de cenas' não é ser um método que se aplica, mas sim uma prática de pesquisa. Prática que não possui um roteiro de passos a se seguir, pois está sempre em processo, é provisória, é mutante, é devir. Assim, o que possui são múltiplas possibilidades de pontos móveis, de traçados que emergem conforme as cenas se desenrolam e se estratificam. Nesse sentido, há possibilidades de invenção, de criação de acordo com as necessidades que aparecem. Embora neste texto opere com cenas de um mesmo filme de curta-metragem, esta metodologia de pesquisa possibilita inúmeras articulações (uma vez que defendo que todas as cenas são possíveis de afetos) como, por exemplo, cenas de filmes articuladas com vídeos do *you tube*, de anúncios publicitários *on-line*, de cenas de novelas e seriados de TV, cenas cotidianas, dentre as múltiplas combinações possíveis. Ao propor como estratégia metodológica uma 'etnografia de cenas', busco, através de uma aproximação com a linguagem cinematográfica, com a repetida e insistente visualização da cena, realizar uma descrição criteriosa das cenas recortadas, bem como estranhar estas mesmas cenas, mapear pontos móveis, linhas de fuga, linhas feiteceiras, para, assim, desestabilizar formas e estratos, tensionar linhas de força, rachar as correspondências e traçar diagramas (outros).

4 A transcrição das falas dos excertos das cenas trabalhadas foi feita do mesmo modo como aparecem no áudio do vídeo, ou seja, não foram feitas as correções gramaticais na língua portuguesa.

- *Toda a criança, por mais inocente que seja, ela põe o Ken para ficar com a Barbie. Eu não. Eu punha a Barbie para ficar com a Barbie. Era uma Barbie com outra e o Ken ficava assistindo. Isso era meio complicado. Eu já tinha medo da minha mãe, pois quando a minha mãe vinha me ver ou entrava no quarto eu colocava a outra Barbie e jogava o Ken em cima da Barbie (risadas). Eu já tinha esse medo já, tipo, na minha cabeça alguma coisa já estava estranha...*

Quando a locução em off acaba, aparece uma tela preta em que se formam as palavras, em letras brancas, *Essa é a Minha Vida*. Ato 1. A cena retorna para o parque. Em close, Raphael fala:

- *Minha mãe comprou uma casinha de Barbie para mim, mas eu quebrei ela tudo. Eu quebrava a cabeça da boneca, minha mãe ia lá.*

A mesma voz da fala anterior interrompe:

- *Poxa, você podia ter me dado!*

A câmera foca Jade, que está ao lado de Raphael, o que faz entender que a outra voz é a sua:

- *Meu irmão ia lá colava, e eu quebrava de novo. Eu não queria saber. Eu queria saber dos carrinhos dele, dos bonecos dele. Eu pegava os brinquedos emprestados dos meninos, ia na casa deles para brincar de skate, de futebol de botão. Eu sempre me senti como um menino...*

O que leva Jade a entender que Barbie não deve ‘ficar’ com outra Barbie, mas, sim, com Ken? O que a leva a pensar que uma Barbie namorar outra é algo “estranho”, “complicado”? Qual é o problema de Raphael preferir brincar com *skate*, futebol de botão e carrinhos, à Barbie? O que justifica a insistência da mãe e do irmão de Raphael em fazê-lo brincar de bonecas e de ‘casinha’? Será que o fato de Raphael sempre ter se sentido como um menino relaciona-se com a sua preferência pelos brinquedos e brincadeiras destinados aos meninos?

Jade e Raphael falam dos brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da sua infância. Brinquedos que ainda fazem parte da vida de muitos meninos e meninas dos dias de hoje. Falam da boneca Barbie, da casa da

Barbie e do boneco criado para ser seu namorado, o Ken. A Barbie e o Ken são brinquedos que, através dos códigos de seus corpos e vestuário, pose e aparência, em geral, expressam o conformismo a atividades socialmente desejáveis para homens e mulheres, como ir para o trabalho, às compras. A Barbie é magra, tem a cintura fina, cabelos longos e bem cuidados, a face maquiada, veste roupas que estão na moda, saltos altos, um corpo que remete à erotização, a certa fragilidade e delicadeza. Assim como muitas outras bonecas, veicula em seu corpo ideais de magreza, juventude, erotização, branquidade, consumo da moda. Os Estudos Feministas e os Estudos de Gênero chamam atenção para o fato de que brinquedos como esses reproduzem e ensinam hierarquias sociais, bem como estão conectados a diferentes valores de gênero.

Nesse contexto, cabe lembrar que o termo gênero, cunhado por estudiosas anglo-saxãs no início da década de 1970, designa a construção social do sexo, edificada na cultura e na sociedade, através de relações de poder e processos de significação. Ressalto que esse conceito não trata exclusivamente das mulheres, mas dos jogos de poder que se dão entre homens e mulheres e das diversas instâncias sociais, políticas e culturais que instituem saberes sobre os corpos (Meyer, 2003).

Às meninas são destinadas as bonecas, suas roupas e corpo da moda, as casinhas, os utensílios domésticos, os produtos de maquiagem, os espaços que remetam ao interior, os centros de compras, os carros menos velozes. Brincadeiras e brinquedos que oportunizam a elas vivenciar as posições de princesas, de mães, de quem nutre e quem cuida. Já para os meninos, brinquedos e atividades que remetem às ruas, à força física, à ousadia, à lógica, à coragem. Situações hierarquicamente mais valorizadas na nossa sociedade. Cabe comentar, também, que a maior parte dos bonecos e bonecas comercializados nas lojas tem a pele clara, a face com traços ocidentais, corpos normativos.

Roland Barthes (2001, p. 40) sugere que os brinquedos são um microcosmo do mundo adulto e, assim, ao expressar os modos de viver de uma sociedade, em determinada época, ensinam às crianças os modos aceitáveis e desejáveis de se comportar, de cuidar e vestir o corpo, de

trabalhar, de desejar, de namorar. Para o autor, os brinquedos “significam sempre alguma coisa, e essa alguma coisa é sempre inteiramente socializada, constituída pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta”. Desse modo, os brinquedos possibilitam às crianças os modos desejáveis e aceitáveis de brincar e, conseqüentemente, acabam por ensinar os modos mais indicados de viver. Para Barthes (2001, p. 40), o brinquedo “fornece o catálogo de tudo aquilo que não espanta o adulto”.

Será que ainda causa espanto nos sujeitos adultos – e isto vale para a escola –, bem como na família, amigos/as, nos/as profissionais da área da saúde, o fato de algum menino preferir brincar com brinquedos de meninas e de alguma menina preferir os brinquedos dos meninos, de uma boneca namorar outra?

Raphael fala de brinquedos destinados às brincadeiras dos meninos e do desejo de sua família que esses brinquedos não fizessem parte das suas brincadeiras. Ao contrário, mesmo demonstrando seu descontentamento em brincar com a Barbie e com a casinha da Barbie, eram esses brinquedos que Raphael ganhava para brincar. Jade chama atenção para o fato de “toda a criança” saber que a Barbie deve namorar o Ken. Ela conta que, enquanto brincava, evitava que a sua mãe visse a sua Barbie namorando outra Barbie.

Essas questões mobilizam a pensar que vigora certa “ordem para as coisas” (Foucault, 1986). Ordem que determina nossos modos de ser e viver. A imposição de certos brinquedos a Raphael, o fato de a Barbie namorar o Ken faz possível pensar em uma ordem para essas e outras vidas pautada no corpo biológico, na expectativa de um gênero e no desejo sexual que deverá expressar. Corpo que, ao ser identificado como feminino ou masculino, ganha, além da expectativa de um corpo biológico de fêmea ou macho, respectivamente, a expectativa de desejar viver os prazeres do sexo com alguém de uma biologia e gênero diferente do seu. Desse modo, a esse sujeito (masculino/macho/heterossexual ou feminina/fêmea/heterossexual), que é efeito de normas, discursos, relações de poder, são destinados espaços, artefatos, brinquedos, funções, cálculos, valores e estatísticas

diferentes. Ordem que, para funcionar, divide as coisas e as pessoas a favor da heteronormatividade⁵.

As falas de Raphael e de Jade mostram o quanto dividimos os espaços, os brinquedos, as roupas, as cores, os cheiros e, ao dividir, ordenamos em de meninos e de meninas. Basta entrar em uma loja de brinquedos, em lojas que vendem roupas e perfumes, para observar que há seções distintas destinadas às meninas e aos meninos, às mulheres e aos homens. Divisão aparente, também, nas propagandas, nos programas da televisão, na organização dos espaços de muitas escolas, nos filmes, desenhos animados, nos anúncios publicitários, nos rótulos dos produtos que se valem de cores e códigos para ser endereçados ao masculino ou ao feminino, dentre outros. Essa divisão, desde muito cedo, ensina às crianças que há brinquedos, roupas, desenhos, espaços, modos de se comportar, jeitos de movimentar o corpo para o feminino e outros para o masculino. Ensina que a Barbie deve namorar o Ken e que estas fronteiras de gênero e (hetero)sexualidade não devem ser tranquilamente transpostas. Mas, cada vez mais, são.

Jade conta que possibilitava a sua boneca experimentações outras, mesmo sabendo que “isso era meio complicado”. Raphael encontrava um jeito de brincar de *skate*, de jogar futebol de botões, de brincar com carrinhos. Se brincar pode ser também experimentar, fantasiar, divertir-se, o que nos faz regular tanto as brincadeiras e brinquedos das crianças? De que modo algumas experimentações ainda causam espanto? Como a escola contribui para isso? Quando falamos, reiteramos estas posições normativas e, assim, contribuimos para aumentar a vulnerabilidade dos sujeitos que escapam destas normas? Será que não devemos abandonar o espanto quando o modo de vida bagunça essa ordem imposta ao gênero e à sexualidade?

Outra cena. Apartamento de Bruno e Vagner. Enquanto a câmera panorâmica se desloca mostrando imagens do casal abraçado na sacada, após, sentados no sofá da sala ao lado de um cachorro, um gatinho preto e outro gatinho entre as mãos, Bruno fala:

5 Em 1991, Michael Warner cunhou o termo heteronormatividade, empregando-o no texto *Introducion: fear of a queer planet*. Ele buscava se referir ao sistema binário que pressupõe dois modelos, dicotômicos, de caracterização sexual baseados na genitália e, a partir daí, estipular-se-iam comportamentos esperados para o masculino e o feminino, baseados na heterossexualidade (Santos, 2007).

- *Por mais que eu não dissesse que sou gay estava muito mais óbvio do que as palavras algumas coisas (né) e eu não sabia de fato (né) se era gay ou se eu não era porque aquele sentimento de amizade que eu tive por alguns menininhos de fato era paixão então desde pequenininho me chamavam de viadinho, de bichinha, aquelas coisas “bem legais” para quem está passando por isso e acho que é bem essa a questão, eu escondi muito a minha sexualidade, porque a forma como essas palavras eram expressadas, (né), elas não eram positivas, então, por mais que eu não soubesse o que é ser gay, eu sabia que não era algo legal, pela forma como os meninos e as meninas falavam.*

A cena retorna para o parque. Close nas mãos de Raphael que ‘amassa’ seu boné. Após, Raphael, em plano americano, ao lado de Jade, fala:

- *Todo mundo me excluía ou senão eu não podia abraçar as meninas porque elas pensavam que eu ia agarrar elas. Já teve caso de quando eu estava em Portugal que eu apanhava na escola. Eu apanhava praticamente todos os dias na escola por causa disso e foi bem difícil assim, por isso foi um dos fatores que eu decidi parar a escola.*

As palavras têm peso? Por quais modos as palavras ‘bicha’, ‘veado’ tornam-se palavras que portam um significado negativo? De que modo desejar um sujeito do mesmo sexo passa a ser considerado ‘algo que não é legal’, um sentimento que deve ser escondido? O que faz com que muitos sujeitos que escapam da heteronormatividade sintam-se excluídos? O que justifica a homofobia?

Bruno diz: “*desde pequenininho me chamavam de viadinho, de bichinha (...) eu escondi muito a minha sexualidade porque as formas como essas palavras eram expressadas (...) não eram positivas*”. Se essas palavras não são positivas e, muitas vezes, operam como xingamentos é pelo fato de indicarem algo que não é bom ser, um lugar que não se deve ocupar ou estar. Raphael conta que apanhava na escola, que não podia abraçar as meninas, pois elas pensavam que seriam agarradas. Será que essas atitudes e violências aconteciam pelo fato de Bruno e Raphael transitarem pelas posições de gênero, pelo modo como viviam a sua sexualidade?

Cabe comentar que a sexualidade é aqui compreendida como uma construção histórica, uma vez que cada sujeito é efeito da sociedade, da cultura, da época em que vive. Pensar a sexualidade como uma construção histórica abre possibilidades para assumir que os prazeres do sexo podem ser experimentados de diversos modos, o que leva a um trabalho de reinvenção de nossas concepções individuais e coletivas. Entretanto, é preciso observar o fato do “dispositivo da sexualidade”⁶ continuar atuante na nossa sociedade de um modo cada vez mais sutil e sofisticado. Valendo-se da exposição de corpos na mídia, esse dispositivo reforça um imaginário sexual bastante tradicional, ancorado na heterossexualidade compulsória⁷, e ensina os modos mais ‘legais’ de ser e viver. Elege modos de ser gay e lésbica, de ser hetero, de ser trans, de se vestir, os códigos da paquera. Institui campos de saber que, além de prescrever as práticas amorosas e sexuais que se deve experimentar, indica o corpo que deve ser produzido para vivenciar a sexualidade, define os gostos e os gestos adequados, busca normatizar o prazer. Ensina, também, a repelir e a não expressar desejo por certas práticas consideradas sujas, perversas, bizarras, anormais. Práticas que vão contra uma suposta ‘natureza’.

Daniel Borrillo (2001), dentre as diversas justificações para a homofobia, aponta o fato de se experimentar os prazeres do sexo com uma pessoa do mesmo sexo. Experiência considerada anormal, em um contexto homofóbico, uma vez que está na contramão das concepções de natureza que, aliadas a uma moralidade judaico-cristã, colam a sexualidade à reprodução.

6 Michel Foucault (2006) propõe pensar a produção e proliferação dos discursos sobre o sexo como um dispositivo, ao qual denomina “dispositivo da sexualidade”. É através desse dispositivo que se organizam as relações sociais, que se fazem os corpos sexuados, que se possibilitam certas práticas, que se tolhem outras. Para esse filósofo pós-estruturalista, não se deve conceber a sexualidade “como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar” (Foucault, 2006, p. 116-117), mas como o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

7 Adrienne Rich, poeta americana e feminista, ao criar o termo *heterossexualidade compulsória*, chama atenção à naturalização das relações sociais hierárquicas entre homens e mulheres. Para ela, ao se utilizar a heterossexualidade compulsória como uma categoria de análise, é possível pensá-la como uma instituição política, como uma crítica ao sistema de dominação e construção de valores diferenciados e hierárquicos ao se representar mulheres e homens. Heterossexualidade que também é política ao estar implicada na naturalização dos seres, na exclusão e no confinamento de um feminino, construído como oposto, complemento do masculino, inferior, porém, já que “diferente”.

Situação que culpabiliza os sujeitos que vão contra essa suposta ‘natureza’. Porém, quando se fala em sexualidade, assumindo uma perspectiva histórica e cultural, será que nos espaços públicos, e a escola é um deles, ainda podemos compactuar com a ideia de que há uma sexualidade ‘natural’, ‘normal’?

Para pensar esta questão, é preciso falar sobre a ‘norma’, o modo pelo qual ela opera, bem como os mecanismos que utiliza para estipular o que é normal ou anormal, o que é natural, ou não. Para a norma funcionar, são necessários modos de comparação, parâmetros, medidas instituídas por determinado grupo de sujeitos e que se tornam a referência desses mesmos sujeitos a si, que determinam o que será considerado ‘normal’, ‘natural’. Medidas instituídas arbitrariamente (ou não), dotadas de um forte caráter prescritivo, que se tornam o referencial e se instituem como o padrão, o modelo, a ‘norma’ a ser seguida (Ewald, 1993). Muitas vezes, marca-se sobre a norma o normal e o que escapa dessa marcação passa a ser considerado anormal. Desse modo, quando se subtrai (ou se encobre) a norma e se leva em conta apenas o normal, passa-se a não questionar o caráter construído e ‘inventado’ da norma, legitima-se o normal, ‘naturaliza-se’.

Embora a heterossexualidade seja reiterada cotidianamente por diversas redes de discursos e dispositivos como a sexualidade ‘normal’ e, portanto, ‘natural’, é possível observar que outros modos de viver a sexualidade vêm ganhando força e visibilidade. Com maior visibilidade a esses outros modos de vida, a heteronormatividade passa a ter possibilidades de ser questionada, de seu caráter de ‘natureza’ ser perturbado e, assim, as próprias identidades podem vir a ser tomadas como ficção. A escola, como uma instituição social, como um espaço laico, precisa ser capaz de questionar essas ficções.

Como, então, no espaço escolar é falado sobre gênero, sobre sexualidade? Como os espaços, as filas, os banheiros são organizados? Por quais modos são abordados assuntos como a sexualidade? De que modo se fala da homossexualidade? Como se fala das/os alunas/os que ficam e/ou namoram outras/os alunas/os? Dos/as alunos/as que experimentam outras posições de gênero? Ou esses assuntos são silenciados? Cabe lembrar que o ‘não falar’, o ‘silenciar’, o ato de ‘não ver’ também se constitui como um

modo de ‘falar’ de determinado assunto. Assim como diz Guacira Lopes Louro (2000, p. 31), “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

Bruno conta que, antes mesmo de saber se era gay ou não, outros sujeitos já diziam isso por ele. Bruno era narrado pelos outros. Eram os outros sujeitos que, ao pronunciar palavras percebidas por ele com uma conotação negativa, diziam o que ele era. Bruno diz ter “escondido” a sua sexualidade, pois percebia que o modo como desejava viver os prazeres não era considerado algo “legal”. Raphael fala da exclusão, das reações de homofobia, da violência física que sofreu por ser um transexual. Foucault (2006) nos faz pensar como a sexualidade foi-se constituindo na nossa sociedade como um dos crimes mais potentes para precarizar a vida.

Com a maior presença nas escolas de gays, transexuais, travestis, lésbicas e de outros sujeitos que embaralham as fronteiras do gênero e da sexualidade, situações de violência, não apenas física, mas de coação moral passam a ser exacerbadas, acentuando a necessidade de discutir estes temas. Será que o fato de escapar das normas de gênero e (hetero)sexualidade ainda serve de justificativa para a exclusão, a marginalidade, a vulnerabilidade social, o desprezo da família e a dificuldade em se manter na escola?

Para finalizar, uma última cena.

Apartamento de Bruno e Vagner. A câmera fixa mostra imagens de Bruno e Vagner sentados no sofá.

Bruno fala:

- *Nós temos alguns amigos e algumas amigas transexuais e uma amiga travesti e para esse público é muito mais complicado o ensino. Como que você espera que uma travesti vá crescer e conseguir um bom emprego se ela não pode frequentar a escola, se na escola ela tinha que ir vestida de menino, ou então se na escola ela sofria discriminação das meninas e dos meninos, se na escola ela não sabia qual dos dois banheiros ela podia usar e se ninguém tomar essa dor para si a cidade vai continuar do jeito que está a gente vai*

continuar esperando que estes jovens se virem sozinhos na vida. E se eles se virarem de forma negativa vão jogar a culpa na sexualidade deles.

Durante a cena, a voz de Bruno passa para uma locução em *off*, enquanto a câmera mostra imagens das mãos do casal acariciando os gatinhos e o cachorro e, algum tempo depois, brincado com um gatinho na sacada do apartamento.

Na sua fala, Bruno chama a atenção para corpos e sujeitos que, por escaparem das normas de gênero e sexualidade, são tolhidos de uma série de direitos nas escolas. Como, no caso das/os travestis e transexuais, o direito de ser aceito/a e respeitado/a perante a posição de gênero assumida, de poder usar o banheiro, sem constrangimentos e humilhações, de ser chamado/a pelo nome social.

Sujeitos como travestis, gays, lésbicas e transexuais, desde a adolescência, sofrem uma série de violências, muitas vezes, seguidas de traumas físicos e, até mesmo, de morte. Carla Almeida (2007) aponta o fato de as/os travestis e transexuais serem vistas/os, geralmente, como um incômodo nos espaços de sociabilidade e participação social do cotidiano, dentre eles, cita a escola, os locais de trabalho, as ruas, as instituições religiosas, os postos de saúde, o sistema judicial e, até mesmo, as famílias. Incômodo desencadeado pelo desafio às normas e aos padrões vigentes em relação ao corpo, às posições de gênero e à heterossexualidade. Esta autora elenca, dentre outros fatores determinantes para a marginalização e a opressão social que sofrem principalmente os/as travestis e as/os homossexuais, as imagens e ideias que os/as articulam à imoralidade, à perversão, à promiscuidade e à prática de atos violentos. Tais situações podem ser legendadas pelo comentário de Bruno na cena recortada, quando menciona que, se sujeitos que se assumem fora da heterossexualidade cometem alguma ação inadequada, ela é explicada pelo modo como vivem e expressam sua (homo)sexualidade.

Na sua dissertação de mestrado, defendida no programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) em 2009, Alessandra Bohm, ao pesquisar a baixa escolarização das travestis, aponta as grandes dificuldades da escola

em lidar com questões que envolvem o borramento das fronteiras de gênero e sexualidade.

No âmbito escolar, geralmente, são reiterados os modelos heteronormativos que acabam por apontar as travestis como seres anormais. É também no âmbito da escola que muitas/os transexuais e travestis sofrem uma série de violências físicas e morais, o que faz com que abandonem a escola, situação que reforça a sua dificuldade de inserção nos espaços sociais, no mercado formal de trabalho e a sua, conseqüente, invisibilidade.

Bohm (2009) aponta o fato de, na maior parte das escolas, as discussões sobre sexualidade se darem em oficinas e palestras pontuais, geralmente ministradas por profissionais da área da saúde ou professores/as de biologia, que abordam a sexualidade apenas através do discurso biomédico. A pesquisadora chama atenção à necessidade de se abordarem as relações entre corpo, gênero e sexualidade, levando-se em conta seu aspecto histórico e cultural, principalmente através de situações questionadas e vivenciadas pelos/as alunos/as.

Cada vez mais, modos outros de ser e viver, de produzir e vestir os corpos, de experimentar a sexualidade que escapam da heteronormatividade ganham espaço e visibilidade. Aparecem em cenas do cinema, em novelas e programas na televisão, em *sites* da internet, em lojas e bares, nas ruas e também nas escolas. Fernando Seffner (2009) não deixa esquecer que a escola é um espaço público onde estigmas, desrespeitos, violências e discriminações não devem e não podem estar presentes. A escola se faz, assim, um importante espaço para as/os alunos/as exercitarem as regras de convívio tão necessárias nos locais públicos. Para o autor, alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais, mães e responsáveis devem aprender a discutir e respeitar gêneros, religiões, raças, sexualidades e gerações diversas.

Estas são algumas das histórias narradas neste curta.

Algumas cenas da vida de Jade e de Raphael, de Vagner e de Bruno.

E na sua vida, no seu cotidiano, na sua escola quais histórias há que escapam das normatizações de gênero e sexualidade? O que contam (e/ou silenciam) alunos/as e professores/as? O que estas histórias rendem ao pensar?

Será que não é chegada a hora de assumir, na prática diária da escola e da vida, que nada há de monstruoso, de anormal, de precário no trânsito por estas fronteiras de gênero e sexualidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carla. Dando um Baile no Preconceito: Travestis, Cidadania e Exclusão Social. In: PASINI, Elisiane (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007, p. 23-27.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOHM, Alessandra Maria. *Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. PPGEduc/UFRGS, Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2009.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Espanha: Bellaterra, 2001.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. V.I, Rio de Janeiro: Graal, 2006.

HOOKS, Bell. *Reel to Real*. New York: Routledge, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 09-27.

RIAL, Carmem. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam Cols (org) *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Parâmetros, 2005, p. 107-136.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. *Heteronormatividade e educação*. 2007. (no prelo).

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009, p. 125-140.

STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O cinema como pedagogia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

AMOR Sem Regras. Direção: Lilian Rosa e Matheus Ferreira. Roteiro: Izabella Moreira, Karine Ferreira, Lilian Rosa e Matheus Ferreira. Produção: Lilian Rosa. 2012. 1 filme (09:14), cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n3B7CcCNGds>>. Acesso em: 07 set. 2013.

ESSA é a minha vida. Direção: Lucas Martins. Roteiro: Daniela Natalyne, Lucas Martins, Victor Hugo Silva. Produção: Victor Hugo Silva. 2012. 1 filme (14:29), cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dt_ragrdalY>. Acesso em: 07 set. 2013.

E AGORA? Direção: Guilherme Mendicelli. Roteiro: Bruna Azar, Guilherme Mendicelli, Ilana Julia e Luana Braga. Produção: Luana Braga. 2012. 1 filme (12:25), cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sUmnZFDx25A>>. Acesso em: 07 set. 2013.

O AMOR está ao Lado. Direção: Jeana Batista. Roteiro: Jeana Batista, Lindinara dos Santos Alves, Guilherme Barbosa e Nathasha Mirela. Produção: Nathasha Mirela. 2012. 1 filme (13:42), cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=shu6C1d9ySw>>. Acesso em: 07 set. 2013.

VIOLÊNCIA e Poder. Direção: Juliana Fernandes Vieira. Roteiro: Beatriz Ribeiro, Bruno Augusto Lima Teixeira, Juliana Fernandes Vieira, Kelly Rodrigues, Victor Hugo Costa de Melo. Produção: Beatriz Ribeiro. 2012. 1 filme (11:42), cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BYLU34HObIs>>. Acesso em: 07 set. 2013.

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE

Marta Friederichs

1. INTRODUÇÃO

A escola, desde a modernidade, constitui-se em um local de referência na educação, formação e produção de sujeitos (Bujes, 2001). Assumida como um espaço público, ela se constitui em um importante local de socialização e de convivência entre pares e diferentes (Seffner e Silva, 2013; Junqueira, 2009). Assim, alunos/as, professores/as, familiares e funcionários/as podem, por vezes, apresentar modos de vida diversos, que envolvem crenças religiosas, concepções e posições de gênero e sexualidade, possibilidades socioeconômicas, pertencimentos a raças/etnias, dentre outros. Desse modo, é preciso trabalhar para que os sujeitos que ali circulam e apresentam, muitas vezes, profundas diferenças possam aprender a negociar o seu convívio, a respeitar as diferenças, a valorizar a diversidade.

Um dos principais pontos de tensão no espaço escolar ainda é a visibilidade dos sujeitos que escapam das normas, promovendo a diversidade. Refiro-me, principalmente, a sujeitos que transitam pelas posições de feminilidade e masculinidade e aos sujeitos que experimentam os prazeres fora da sexualidade normativa, ou seja, da heterossexualidade (Seffner, 2009; Borrillo, 2001). É preciso, também, apontar sujeitos que

se expõem às *sextings*¹, pois, quando acontecem e reverberam no espaço escolar, é comum haver certa “culpabilização”, principalmente do sujeito feminino, devido à posição de gênero que ocupa (Sexting, 2012). Como, então, diante dessas situações, educar para a igualdade no espaço público da escola, valorizando a diversidade? Será que não seria interessante estender o olhar para o que vem de “fora” da escola?

Durante muito tempo, a escola foi o espaço privilegiado para estudos realizados no campo da educação, pois se compreendia que era ali que se desencadeavam os processos educativos. Hoje, porém, sabemos que é fundamental olhar além, buscando outros espaços que produzem e ensinam conhecimentos e saberes, espaços que participam na produção dos sujeitos, que ensinam modos de ser e estar no mundo.

Rosângela Soares e Dagmar Estermann Meyer comentam a importância de pensarmos a relação entre artefatos culturais e educação nos processos de organização das relações sociais e na produção dos sujeitos, uma vez que “o currículo se desvincula e se projeta para além da escola” (Soares e Meyer, 2003, p. 139). Ao estender o olhar “para além da escola”, observamos que há várias instâncias que educam e “moldam” os corpos, que ditam comportamentos e formas de ser, demonstrando que há “pedagogia” em muitos espaços. Para Henry Giroux e Peter McLaren (1995, p. 144), “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”.

Dentre esses processos educativos, encontram-se as chamadas pedagogias culturais, veiculadas através de artefatos culturais. São tomados como artefatos culturais revistas, programas televisivos, sites, audiovisuais, anúncios publicitários, blogs, dentre outros. Esses materiais expressam saberes e práticas de determinada população, de determinada época e cultura (Steinberg, 1997). Portanto, os artefatos culturais se têm apresentado

1 A prática do *sexting* consiste na utilização de meios de comunicação para envio e compartilhamento de fotos, vídeos e/ou textos eróticos entre pessoas. A palavra é inglesa e consiste na junção dos termos *sex* (sexo) com *texting* (ato de enviar mensagens de texto). Nestes, meios de comunicação estão inclusos, desde celulares e *tablets* até quaisquer computadores e *notebooks* que tenham acesso à web. O envio pode se dar por redes ou mídias sociais, como o *facebook* e o *twitter*, por e-mail, por aplicativos de troca de mensagens, como o *whatsapp*, ou pela rede de telecomunicações, através das mensagens de texto.

como uma potente possibilidade de expressar relações entre corpo, gênero e sexualidade. Desse modo, não apenas exercem uma pedagogia, ao veicular as posições de gênero e sexualidade dos sujeitos ali retratados, como se constituem em potentes instrumentos para se tensionar e analisar essas mesmas posições de gênero e sexualidade que, muitas vezes, estabelecem hierarquias, binarismos, tautologias entre masculinidades e feminilidades, entre possíveis modos de ser, viver e experimentar os corpos.

Entretanto, esses processos educativos, principalmente nas escolas, nem sempre são reconhecidos, valorizados e problematizados. Até mesmo em determinadas áreas que se ocupam, por exemplo, de questões vinculadas a gênero, raça e sexualidade, ainda são assumidas apenas concepções biologicistas e já naturalizadas sobre o que se espera de meninos e meninas.

Faz-se importante comentar que, para produzir recursos didático-pedagógicos a fim de discutir questões de gênero e sexualidade no ambiente da escola, a/o educador/a poderá lançar mão, além dos artefatos culturais, de cenas de sua vida e de outras vidas, como também dos próprios materiais didáticos. Esses materiais são possibilidades para produzir recursos a fim de discutir questões de gênero, sexualidades e diversidade no campo da Educação². Desse modo, ao analisar um processo educativo, é fundamental “pensar” como os sujeitos estão representados nos livros didáticos, nos cartazes que estão nas paredes, nas páginas da internet mais acessadas pelas alunas/os, na arquitetura escolar, nos sujeitos que ocupam o espaço escolar.

Para Foucault (2006), entre o que se vê e o que se diz, entre as palavras e as coisas, há uma brecha que possibilita o pensar. Na esteira de Nietzsche (2010), para pensar, precisamos lutar contra o já estabelecido, contra os temores. Pensar tem a ver com embates, questões, dúvidas. É mergulhar em uma relação que escapa dos clichês, dos moralismos, do senso comum. Pensar é uma arte de si. Pensar para criar. Pensar para desacomodar as posições normativas que envolvem relações de gênero, sexualidade articuladas à raça/

2 Como já alertado no capítulo anterior, deve-se sempre observar a classificação indicativa do filme a ser utilizado em escola.

etnia e às classes sociais. Posições que, muitas vezes, suscitam diferentes modos de violência no cotidiano escolar.

A partir deste campo de definições, resalto que este texto não visa apenas instigar professores/as a identificar e trabalhar com questões de diversidade de gênero e sexualidade na escola. Procura, principalmente, problematizar essas mesmas questões, sensibilizando os/as professores/as para a abordagem das mesmas em suas práticas pedagógicas. Ao operar com processos educativos, que acontecem não apenas através do ensinamento formal da escola, mas também através dos espaços que exercem pedagogias culturais, além de buscar o reconhecimento da diversidade e a educação para a igualdade, é preciso fazer pensar as posições de sujeitos que estão no material didático utilizado na escola, como também nos filmes, novelas, seriados da televisão, no cinema, nos sites da internet que interessam alunos/as, funcionárias/os, professores/as ou estão nas suas falas.

2. OS PROCESSOS EDUCATIVOS E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE

João Silvério Trevisan (2007) aponta que principalmente a partir da década de 1990, através da organização social de movimentos de gays e lésbicas, que já aconteciam desde a década de 1960, passou-se a ressaltar a importância política de se conquistar visibilidade para os sujeitos que não cabiam na heteronormatividade³. Tal fato alavancou as políticas públicas, as diretrizes escolares. Pautas e discussões que, mesmo através de uma óptica um pouco diferente, também vinham sendo travadas pelo movimento feminista que, ao buscar igualdades de direitos no trabalho, no exercício da sexualidade, chamava atenção ao fato de as mulheres pouco aparecerem

3 Em 1991, Michael Warner cunhou o termo heteronormatividade. Ele buscava se referir ao sistema binário que pressupõe dois modelos, dicotômicos, de caracterização sexual baseados na genitália e a partir daí estipulam-se comportamentos esperados para o masculino e o feminino, ancorados na heterossexualidade compulsória. Portanto, este é um conceito que está relacionado com a heterossexualidade como um padrão de sexualidade, com a força de uma norma, próxima do que é supostamente “natural” ser (Santos, 2007). A heteronormatividade “atua através de um *sistema de relações de poder* que produz tanto práticas quanto instituições que, ao assumirem e legitimarem a suposta naturalidade da norma heterossexual e das relações heterossexuais, instituem determinados modos de ser que não precisam estar ditos de forma explícita, mas que operam em distintas redes na cultura (nas relações sociais, nos currículos, nas pedagogias culturais). Enfim, a heterossexualidade está na ordem das coisas” (Santos, 2007, p. 05).

nos relatos históricos e, quando mencionadas, eram narradas através da óptica de um sujeito masculino. Michelle Perrot (1995) nos conta que “as [mulheres] que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas” (Perrot, 1995, p. 13, acréscimo meu).

Uma das críticas do feminismo, dos estudos de gênero e dos movimentos de gays e lésbicas à perspectiva histórica é o fato de o pensamento e o conhecimento ocidental terem-se estruturado a partir do masculino. Esta perspectiva baseia suas análises principalmente na experiência dos “homens”, “brancos”, “heterossexuais”, “judaico-cristãos”, “ocidentais”, “burgueses” descartando as demais possíveis narrativas. Assim, esses sujeitos se tornaram representativos da humanidade, sendo difícil dissociar, linguística e ideologicamente, a experiência desses “homens” da experiência da humanidade (Harding, 1987; Louro, 2004). Desse modo, o que se busca é o tensionamento desse sistema de valores e paradigmas.

Como um exemplo tomado da atualidade, temos o caso de eventos e lançamentos da indústria de *games*, nos quais é possível perceber a pouca visibilidade das personagens femininas. Quando elas aparecem, comumente as suas poses destacam os seios, os glúteos, as curvas das pernas, ou seja, são apresentadas em poses sensuais e bastante erotizadas. Se nossos alunos e alunas são consumidores da indústria de *games*, o que será que pensam deste modo de mostrar as personagens femininas? Como veem sua pouca visibilidade e/ou sua condição objetal?

É importante salientar que a sociedade não produz um único jeito de ver a realidade, há discursos que se contrapõem entre si, porém, há discursos que predominam, expressando os interesses de grupos dominantes. Discursos que “ordenam as coisas” e, nessa “ordem”, a experiência das mulheres e de sujeitos que escapavam da heteronormatividade e/ou possuíam outras cores de pele tinha pouco valor. Desse modo, através de representações, estipularam-se “verdades”, para ordenar a sociedade, docilizar os corpos. Saberes, tensionados por relações de poder, instituíram hierarquias para os sexos, gêneros, etnias e sexualidades. Ao que era desviante da norma,

sobrava a resistência, a dominação e/ou o silêncio da violência (Foucault, 2005).

Há muitos anos, as mulheres, as/os travestis, os gays, as lésbicas, os/as transexuais e transgêneros ligados/as a movimentos sociais vêm lutando para que a história seja narrada levando-se em conta as suas experiências, que ficaram por muito tempo invisibilizadas das disciplinas do conhecimento e da arte ocidental. Com isso, buscam quebrar a hegemonia de vários discursos que alicerçaram a sociedade patriarcal e instituíram a biologia como a fundante das diferenças sociais entre os sexos, responsável por binarismos e hierarquias.

Será que na escola podemos compactuar com as “verdades” que ensinam apenas este modo “heteronormativo”, “masculino”, “branco”, “ocidental” de conhecer? Ou devemos problematizar o fato de certos sujeitos serem invisibilizados/silenciados nestes relatos históricos? Será que não podemos lançar mão de materiais didáticos, de nossas próprias experiências e/ou artefatos culturais (para produzir recursos didáticos pedagógicos) para tensionar esta (in)visibilidade?

Estudos recentes⁴ mostram as diferenças de salário e de inserção no mercado de trabalho entre homens e mulheres, sendo às mulheres reservados menores salários, menos atividades de liderança e chefia. Sabe-se que as mulheres recebem uma remuneração menor dos que os homens em postos de trabalho semelhantes (estima-se que cerca de 30% a menos) e que as mulheres negras recebem menos que as mulheres brancas⁵. Um estudo feito em maternidades mostrou que havia um índice maior de mortalidade de mulheres-mães e crianças negras do que brancas, sem que diferenças em relação à classe social fossem determinantes.

Segundo uma pesquisa divulgada em 2013 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a possibilidade de um adolescente negro ser vítima de homicídio é 3,7 vezes maior do que um branco. Pelo levantamento,

4 Ver estudos: Brasil, 2012; Araújo, Costa, Hogan et al., 2009; Sexe, 2014; Alves, Vidoto, 2012; Junqueira, 2009.

5 A cor da pele também usada como signo de valorização ou desvalorização dos corpos. Cabe ressaltar que, muitas vezes, o fato de uma pessoa ser considerada branca não seja problematizado, que passe despercebido, uma vez que ser branca na nossa sociedade não é o problemático, pois é a cor normativa.

a expectativa de vida de um homem brasileiro negro é menos que a metade de um branco. Esta pesquisa também mostra que no Brasil mais de cinco mil mulheres foram assassinadas em situações de violência de gênero (feminicídio) em 2012 e foram documentados mais de 300 assassinatos de gays, travestis e lésbicas neste mesmo ano. Cabe destacar, também, que os sujeitos femininos são as maiores “vítimas” das *sextings*.

Durante a cerimônia de entrega do Oscar de 2015, a atriz Patrícia Arquete, no seu discurso de agradecimento, questionou as diferenças de salários pagos a atrizes e atores. Logo após a divulgação dos/as indicados/as ao Oscar de 2016, uma nova crítica se alavancou: “o Oscar esta branquinho demais”. Onde estava a indicação de atores e atrizes negros/as premiados neste mesmo ano pelo sindicato dos atores? O que fez com que não se indicassem esses/as atores e atrizes para o Oscar? Na esteira destes questionamentos, na França, foram as autoras de desenhos em quadrinhos que denunciaram sua pouca visibilidade.

Dados estatísticos e reportagens veiculadas em jornais, sites da internet e programas de televisão, que mostram que na nossa época e sociedade sujeitos femininos e homossexuais ainda ocupam o polo de menor valor. Ainda mais quando articulado a uma pele mais escura. Processos de diferenciação social que produzem exclusões e invisibilidade, fato que atribui o status de minoria a alguns grupos. Ao pensar estes dados estatísticos, como trabalhar para o respeito à diversidade na escola? Como instigar o pensar sobre estas questões? Uma vez que, na nossa cultura, categorias sociais como “mulher”, “gay”, “lésbica”, “negro/a”, “travesti”, “transgênero” e “transexual” permanecem em polos de menor valor como, então, pensar em igualdade?

Na matemática, a igualdade significa quantidades idênticas de coisas, correspondências exatas. Mas a igualdade como conceito social é menos precisa. Embora sugira uma identidade matemática, na prática significa “estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios” (Scott, 2005, p. 16). Portanto, a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-

la em consideração. Para Scott (2005, p. 16), a “igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver”.

Precisamos conseguir olhar a diferença sem ter a necessidade de enquadrá-la em classificações binárias e em escalas hierárquicas que atribuem valores aos corpos conforme a cor da pele, o sexo anatômico, a posição de gênero assumida, a sexualidade experimentada. Apenas assim poderemos trabalhar para combater as desigualdades e quaisquer outras formas de discriminação, visibilizando (e não hierarquizando) as diferenças na escola.

3. TRABALHAR COM ARTEFATOS CULTURAIS NA ESCOLA PARA VALORIZAR A DIVERSIDADE

Se desde a década de 1960 as discussões e provocações feministas passam a estar com mais força na teia social, hoje, passados mais de meio século, o que faz com que ainda se tenha muito que discutir? Como instigar alunos/as, professores/as, funcionários/as a “pensar” sobre isso?

Em 20 de setembro de 2014, na sede geral das Nações Unidas, foi lançada a campanha *He for She*. Esta campanha foi promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) e tem por objetivo engajar os sujeitos em modos de ser e viver que promovam o empoderamento do feminino e desvalorizem atitudes e comportamentos machistas. No Brasil, a campanha é veiculada pelo canal de televisão GNT, com o título *Eles por Elas*. Ela convoca, principalmente, homens e meninos a assumir um compromisso com a igualdade de gênero, o que deve ser um compromisso de todos os sujeitos⁶. O vídeo com o *making of* da campanha no Brasil (GNT, 2015) traz algumas falas de sujeitos que experimentam espaços destinados ao gênero que não é o seu. Traz a fala de uma moça que diz: “*Eu queria começar a lutar boxe já há uns cinco anos atrás e meus pais não queriam que eu lutasse*”.

6 Embora o canal GNT seja endereçado principalmente ao público feminino.

No dia 20 de dezembro de 2015, Lola Aronovich, publicou em seu blog *Escreva Lola Escreva*⁷, um *post* com o título: “*Nenhuma mulher pode não querer ter filho*” (Nenhuma, 2015). Neste *post*, a blogueira fala sobre a sua opção de não exercer a maternidade e publica também algumas das difamações que sofre de um grupo apelidado na rede como “*ascus*”. Ela publica a fala de um de seus agressores: “*Nessa patacoada de feminismo patusco e mixuruca que [ela] baba todos os dias na internet é uma compensação para o fato de que não conseguir ter realizado o mínimo que se espera de uma mulher. Ser mãe, cuidar e educar uma pessoa [...]*”⁸. Como blogueira, feminista, mulher que escolheu não ser mãe, Lola sofre diversos tipos de xingamentos, insultos, injúrias, calúnias, difamações e até ameaças de morte.

Lanço mão de dois artefatos culturais, um vídeo publicitário e um blog, em que há a fala de uma participante da campanha *Eles por Elas* e uma fala publicada por uma blogueira, a fim de mencionar apenas um ponto que, a meu ver, pode fazer a diferença quando se trabalha com artefatos culturais na escola⁹.

7 *Escreva Lola Escreva* é um dos blogs feministas mais acessados do país e está *on-line* há mais de oito anos.

8 Acréscimo meu.

9 Há diversas possibilidades para se trabalhar com artefatos culturais. Por exemplo, na minha tese de doutorado, intitulada *Quanto mais quente melhor: corpos femininos nas telas do cinema*, na qual trabalhei com cenas de filmes do cinema, elaborei, como estratégia metodológica, uma “etnografografia de cenas” (Friederichs, 2015). A etnografografia de cenas é uma composição entre a “etnografia de tela”, proposta por Carmem Rial (2005), e a “cartografia”, na esteira do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004). A etnografia de tela, para Rial (2005, p. 27), é uma abordagem dos estudos da mídia bastante utilizada por antropólogos/as mais ligados/as às tecnologias de imagens, entretanto, não restrita à antropologia visual, uma vez que, também, vem sendo utilizada por pesquisadores/as de diversos campos de estudos, como, por exemplo, dos estudos culturais, da literatura, do cinema, da educação, dentre outras. Assumida como uma prática de trabalho de campo, envolve uma longa e extensa coleta e análise de dados, que possibilita aos/as pesquisadores/as um exercício de pensamento sobre o objeto de estudo. São essas concepções da etnografia de tela, proposta por Rial (2005), que articulei à cartografia para propor a etnografografia de cenas. Usei a cartografia não em seu sentido de dicionário, como a ciência que elabora cartas, mapas e gráficos geográficos através de coordenadas localizáveis em uma tentativa de mapear o “real”, mas próxima a um contexto filosófico. Contexto que segue na esteira dos pensamentos de Deleuze e Guattari (2004). Pensamentos que instigam pelas forças e intensidades de linhas abstratas potentes em atualizações dos diagramas, dos poderes. Ao falar da obra de Foucault, Deleuze (2005, p. 33) o descreve como um “novo cartógrafo”, uma vez que traçou diagramas de força, de poderes e saberes, traçados históricos que fazem (e fizeram) funcionar as sociedades ocidentais. É com o apoio destas ideias que a cartografia possibilita deslocar o foco do centro para olhar as margens, as periferias, as fronteiras. Assim como Peter Pal Pelbart (1993, p. 100), para articular à etnografia de tela e elaborar uma etnografografia de cenas, busquei pelas “cartografias que enriqueçam, diversifiquem e multipliquem os modos de subjetivação, as maneiras de existir, de estar no mundo, de fabricar mundos”. Como a cartografia, o que proponho com a etnografografia de cenas não é ser um método que se aplica, mas sim uma prática de pesquisa. Prática que não possui um roteiro de passos a se seguir, pois está sempre em processo, é provisório, é mutante, é devir. Assim, o que possui são múltiplas possibilidades de pontos móveis, de traçados que emergem conforme as cenas se desenrolam e estratificam-se em um determinado momento. Nesse sentido, há possibilidades de invenção, de criação de acordo com as necessidades que aparecem. Uma vez que a “etnografografia de cenas” procura não ser um método que se aplica, mas sim uma prática, não possui um roteiro de passos a se seguir, pois está sempre

Ao trabalhar com blogs, páginas da internet, vídeos, filmes, campanhas publicitárias televisivas e/ou impressas, por exemplo, cabe comentar que estes artefatos culturais, além de expressar modos de ser e estar no mundo, comumente veiculam falas. Ao lançar mão destas falas para tensionar as posições de gênero ocupadas, a sexualidade assumida, faz-se importante lembrar que estas falas são constituídas por tramas de discursos, como, por exemplo, discursos religiosos, patriarcais, biomédicos, do senso comum. Contudo, essas falas, ao mesmo tempo em que possibilitam um espaço crítico capaz de perturbar estes mesmos discursos, elas podem também reiterá-los. Ao chamar atenção para estes discursos, mapeando pontos, traçando linhas que não são fixas, é possível estabelecer, criar, um espaço de questionamentos. Pois, se é no interior das práticas, dos discursos e das normas que se alavancam os movimentos de contestação, a subversão de certos discursos que se tramam nas falas poderia abrir brechas para se questionar e contestar discursos, práticas e normas.

Para Foucault (1986, p. 56), o termo discurso pode ser entendido não apenas como um conjunto de signos ligados a conteúdos, mas como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Para este autor, “os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais do que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse ‘mais’ que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala” (Foucault, 1986, p. 56). Entretanto, Foucault nos alerta que os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, podendo (ou não) se justapor, ignorar, excluir. Desse modo, não devemos

[...] dissolver o discurso num jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos mostra uma face legível que apenas teríamos de decifrar; ele não é cúmplice do nosso conhecimento; não há uma providência pré-discursiva que o volte para nós. É necessário conceber o discurso como uma violência

em processo, é provisória, é mutante, é devir. Como defendo que todas as falas são possíveis de afetos, o que possibilitam são múltiplas possibilidades de pontos móveis, de traçados possíveis de deslocamento enquanto se analisa as falas (o objeto). Nesse sentido, há possibilidades de invenção, de criação de acordo com as necessidades que aparecem.

que fazemos às coisas, em todo o caso como uma prática que lhes impomos (Foucault, 2002, p. 14).

Ao operar com a ideia de que os discursos não são simplesmente um conjunto de signos, Foucault nos faz pensar “além” dos signos. Assim, possibilita brechas, quebras, fissuras nas relações de correspondência entre signos e significados. Foucault (2006, p. 112) nos incita a pensar os discursos não de um modo contínuo, estático, uniforme, homogêneo, mas como uma multiplicidade de relações que podem até mesmo se contrapor, uma vez que “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita”. Operar com a ideia de discurso, nessa perspectiva, é aceitar que, entre e no discurso, há brechas, há possibilidades de se acabar com as correspondências. Ao tomar as falas desta moça e do sujeito que tenta desqualificar a blogueira, é possível analisar os rastros dos discursos que as compõem.

Que vozes falam que uma mulher deve ter filhos, que apenas se realiza sendo mãe? Quem cuida e educa os/as filhos/as é a mãe? A mãe é necessariamente uma mulher? Será que uma “boa” mãe, um “bom” pai, permitem que a sua filha frequente uma academia de boxe? Se essa mesma filha desejasse estudar *ballet*, haveria tanta resistência? Uma mulher que luta boxe é “menos” feminina? O que faz com que seja menos desejado para uma mulher não ser feminina? Como nestas falas estão ordenados os corpos? Que vazios, que brechas outras são possíveis de encontrar nestas falas? Como olhar de outro modo para o que estas falas dizem?

Ao assumir, pois, que estas falas, veiculadas nestes artefatos culturais, são tramas de discursos, penso ser possível envolver alunos/as, professores/as em debates que façam questionar esses mesmos discursos, a sua historicidade. Assim, abrem-se espaços para tensionar o que parece tão dado, tão naturalizado, como, no caso destas falas, não desejar que a filha lute boxe, que todas as mulheres desejem a maternidade. Desse modo, procura-se instigar questões com comprometimento ético e político, propondo atitudes que valorizem a diversidade, que questionem estes modos tão

naturalizados de vida, que mostrem que há diversos modos de ser e viver e que devem ser respeitados.

4. PARA FINALIZAR

Alunos/as gays, lésbicas, transexuais, transgêneros, que têm seus vídeos de *sextings* divulgados na rede, alunas que ousam com uma roupa mais curta, por exemplo, sofrem diversos modos de violência no espaço público da escola. São, muitas vezes, impedidos/as de frequentar este ambiente ou, em casos mais extremos, há o suicídio (ou tentativas de) por não suportar as violências sofridas na escola (Seffner, 2009; Almeida, 2007; Borrilo, 2001). A escola e os cursos de formação docente têm grande responsabilidade na promoção desse debate e no combate a toda e qualquer forma de violência, cabendo-lhes a tarefa de problematizar tais questões (Cunha, 2013). Portanto, é dever, não apenas da escola discutir o tema, mas também dos cursos de formação de professores/as, propondo formas de pensar e combater tais modelos de violência presentes na nossa cultura (Felipe, 2012, 2009). Neste sentido, é preciso desenvolver ações, desenvolver recursos didático-pedagógicos e formar/qualificar profissionais que promovam a igualdade e o combate a todas as formas de violência.

Cada vez mais, modos outros de ser e viver, de produzir e vestir os corpos, de experimentar a sexualidade, que escapam da heteronormatividade, ganham espaço e visibilidade. Aparecem em cenas de diversos filmes do cinema, nas páginas de alguns blogs, em novelas e campanhas na televisão, em sites da internet e, também, nas escolas.

Fernando Seffner (2009) não deixa esquecer que a escola é um espaço público onde estigmas, desrespeitos, violências e discriminações não devem e não podem estar presentes. A escola se faz, assim, um importante espaço para os/as alunos/as exercitarem as regras de convívio tão necessárias nos locais públicos. Para o autor, alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais, mães e responsáveis devem aprender a discutir e respeitar gêneros, religiões, raças, sexualidades e gerações diversas. Assim, ao operar com a possibilidade

de usar artefatos culturais como recursos didático-pedagógicos, vejo potencialidades para o campo da educação, a fim de tensionar conceitos, posições de sujeitos que parecem tão dadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carla. Dando um Baile no Preconceito: Travestis, Cidadania e Exclusão Social. In: PASINI, Elisiane (Org). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007, p. 23-27.

ALVES, Everton; VIDOTO, Thais. Mortalidade materna no Paraná: o que mostra a produção científica nos últimos 10 anos? *Uningá*, Paraná, n. 11, p. 76-82, jul. 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/evertonfernandoalves/mortalidade-materna-no-paran-o-que-mostra-a-produo-cientfica-nos-ltimos-10-anos>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ARAÚJO, Edna; COSTA, Maria da Conceição; HOGAN, Krishna; ARAÚJO, Tânia Maria de; DIAS, Acácia Batista; OLIVEIRA, Lúcio Otávio. A utilização da variável raça/cor em Saúde Pública: possibilidades e limites. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 13, n. 31, p. 383-394, out./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832009000400012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Espanha: Bellaterra, 2001.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasil: SDH, 2012. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/571?show=full>>. Acesso em: 26 out. 2018.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CUNHA, Aline Lemos. Justiça com as próprias mãos: grupos de discussão e trabalhos manuais com mulheres negras atendidas pela Maria Mulher – os limites da/na legislação e a possibilidade de construir coletivamente alternativas viáveis para a superação de situações de opressão. *Relatório Final de Pesquisa*, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvin, 2004.

NENHUMA mulher pode não querer ter filho. *Escreva Lola escreva*. 29 dez. 2015. Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2015/12/nenhuma-mulher-pode-nao-querer-ter-filho.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FELIPE, Jane. “Vinde a mim as criancinhas”: pedofilização e a construção de gênero nas mídias contemporâneas. In: Pelúcio, Larissa, et al. (org.). *Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

____. Proposta pedagógica. Educação para a igualdade de gênero. In: *Educação para a igualdade de gênero*. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de: Edmundo Cordeiro. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2011.

____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos & Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRIEDERICH, Marta. *Quanto mais quente melhor: corpos femininos nas telas do cinema*. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GNT. Confirma o making of da campanha Eles Por Elas. GNT, jun. 2015. Disponível em: <<http://gnt.globo.com/especiais/eles-por-elas/videos/4275654.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

HARDING. Sandra. *The science question in Feminism*. Ithaca. New York: Cornell University Press, 1986.

JUNQUEIRA, Rogério (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento. Texto apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH) realizado de 16 a 19 de junho de 2004, em Brasília, DF, Brasil.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas. v. 4, p. 09-28, 1995.

RIAL, Carmem. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam (org). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Paramond, 2005. p. 107-136.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009. p. 125-140.

___; SILVA, Rosimeri Aquino da. A norma é para cumprir ou para transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. In: CAREGNATO, Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Diversidade cultural: Viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação*. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013. p. 203-216.

SEXE, salaires et performances. *Le Monde França*. 10 jan. 2014. Disponível em: <<http://ecosport.blog.lemonde.fr/2014/01/10/sexe-salaires-et-performances/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Sexting no Brasil – uma ameaça desconhecida. Pesquisa realizada por: eCGlobalSolutions; eCMetrics; TelasAmigas; CLIPS. 2012. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/ecglobal/relatorio-sexting-brasilpt>> Acesso em: 08 fev. 2015.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30 2005.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H et. al (org). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, PMPA, 1997. P. 98-145.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Compartilhamos, a seguir, algumas das atividades propostas durante as duas edições do curso.

TAREFA A

Assista ao vídeo *Reação de um garoto ao conhecer um casal gay* (Reação, 2011) e leia o texto *Corpo, escola e identidade* (Louro, 2000).

A partir do vídeo e da leitura, elabore um texto de uma página, buscando responder às seguintes questões:

- Como você compreendeu os conceitos de gênero e sexualidade a partir das leituras e discussões realizadas até o momento?
- Que questões e reflexões foram suscitadas a partir destas leituras e deste vídeo?

TAREFA B

Após a visualização do Power Point *Educação, gênero e sexualidade: uma aproximação teórica*, você deverá participar do fórum de discussão.

Neste fórum, discutiremos heteronormatividade e homofobia – a partir das leituras realizadas e dos vídeos assistidos –, procurando refletir sobre como a escola e a sociedade, de um modo geral, têm lidado com as diferenças relativas à orientação sexual. Que diferenças mais têm gerado preconceito e discriminação?

Você deverá participar do Fórum através de:

- uma postagem com uma reflexão a partir das questões propostas e
- postagem comentando a reflexão de um colega.

TAREFA C

A partir da leitura do texto base, *Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade/violência no contexto escolar*, publicado no presente livro (Serpa, 2016), e do material de apoio *Combater o bullying é uma questão de justiça: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social* (Martins; Issler; Carvalho, 2010), responda as seguintes questões no moodle:

- O que é bullying? Como podemos identificá-lo?
- O que diferencia o bullying de outras violências?
- O que faz com que alunos/as vítimas de bullying não procurem ajuda na escola?
- A partir desses questionamentos, relate se isso ocorre e como ocorre no contexto da escola na qual você faz parte. Descreva cenas cotidianas que demonstrem tal realidade.

Assista ao vídeo sobre o *bullying* (Caminhos, 2011) e participe do fórum de discussão, relacionando o texto estudado, à situação apresentada no vídeo e à realidade vivenciada por você no contexto escolar em que você participa.

TAREFA D

De acordo com o texto publicado no presente livro, *Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade/violência no contexto escolar* (Serpa, 2016) responda no moodle as seguintes questões:

- O que é a homofobia?
- O que favorece a manifestação de comportamentos homofóbicos na escola?
- Quais são as dificuldades da escola em lidar com essa realidade?
- Como a escola pode enfrentar a questão da diversidade sexual? Quais ações ela pode desenvolver?

Assista aos vídeos sobre o programa *Perspectivas* (2010a, 2010b, 2010c) e participe do fórum de discussão no moddle, debatendo sobre a realidade da homofobia mostrada no programa e como ela se relaciona com as questões pontuadas no texto e no contexto e vivenciadas por você na escola.

TAREFA E

Você deverá participar do chat aberto pelo tutor/a do seu polo a fim de discutir a leitura do texto publicado no presente livro, *Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola* (Andrade, 2016), tomando como referência os questionamentos abaixo:

- A leitura do texto me fez pensar em alguma coisa que eu não havia pensado antes?
- Me fez pensar de outro jeito sobre algo em torno do qual já me questionava anteriormente?
- O texto contribui para pensar as temáticas de gênero e sexualidade na escola e na esfera social mais ampla? Por quê?

Serão 2 *chats*, de 40 min cada, que se repetirão em turnos diferentes.

TAREFA F

Assista aos vídeos (Kids, 1998; Diretora transsexual de escola fala sobre o preconceito - Agora é tarde, disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IQe33Ki6FpQ>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=7rTHhNMg-y0>> e se posicione como professor/a e cidadão/ã sobre as situações.

Um vídeo sugestão para guardar e ver quando quiser: *Escola sem preconceito* (2013).

Os vídeos desconstroem alguns modos de pensar gênero e sexualidade que nos parecem naturais. Que reflexões foram possíveis a partir do vídeo? Como você explica os modos como as crianças reagiram diante dos

casamentos gays? E como seria recebida, na sua escola, a candidatura de uma diretora que se nomeia como “transmulher”? Escreva um texto de uma página sobre estas reflexões.

TAREFA G

Após a leitura de duas reportagens (Matsuki, 2014; Marca, 2015) e de assistir ao vídeo (Canal, 2014), você deverá participar do fórum de discussão.

Neste fórum, os tópicos de discussão irão partir das seguintes questões:

- Como são (ou não) apresentadas as mulheres nos diversos artefatos culturais que circulam pela sua escola?
- Os sujeitos femininos têm as mesmas oportunidades que os masculinos?
- Os femininos foram/são mais vulneráveis à violência?
- Como você faz seus/suas alunos/as pensarem sobre isso?

Você deverá participar do Fórum através de:

- 1 postagem no fórum discutindo os questionamentos feitos pela professora;
- 2 postagens comentando a postagem de 1 ou 2 colegas.

TAREFA H

Planejamento de uma atividade para ser realizada na escola

Após algumas semanas discutindo sobre relações de gênero, corpo, sexualidade, educação, diversidade e violência, convido você a pensar e a planejar a proposição de uma atividade (intervenção pedagógica) em uma escola.

Nesta atividade, alguns dos temas acima mencionados deverão ser problematizados com os/as professores/as e/ ou funcionários/as e/ou com o grupo de alunos/as. Para tanto, defina:

- a atividade será aplicada a professores/as e/ou funcionários/as e/ou para um grupo e/ou turma de alunos/as;
- qual(quais) tema(s) será/serão abordado(s) e/ou quais questões levantadas;
- qual é o seu objetivo com a intervenção pedagógica;
- você irá utilizar algum artefato cultural de apoio, poderá ser uma revista, filme, anúncio publicitário, livro didático, uma série televisiva, um desenho animado, um *site* de jogos, dentre outros. É importante levar em consideração a faixa etária do grupo com que você irá trabalhar;
- o modo pelo qual esta atividade será documentada: se utilizará filmagens, fotografias, narrativas, dentre outros/as.

O material produzido para o planejamento desta atividade deverá conter: um breve texto com o roteiro da atividade a ser realizada; os seus objetivos com esta atividade; grupo que será convidado a participar; principais temas para discussão; artefato cultural utilizado (ou não); modo de documentação e justificativa da escolha da atividade.

Atenção: para finalizar esta atividade (Tarefa 1 Módulo 6) você deverá retomar os comentários da Tarefa 4 do Módulo 5 que será devolvida pelo/a tutor/a do seu polo até o dia 23 de julho.

O material deverá ser postado no próprio Ambiente Virtual do Moodle até o dia 26 de julho. O trabalho deverá ser em formato doc. O arquivo deverá se chamar *nomesobrenomedo/a aluno/a_modulo6_tarefa1*.

O trabalho poderá ser realizado e, durante o seminário integrador, apresentado individualmente, em duplas ou em trios.

Cada cursista deverá informar a/o tutor/a do seu polo se a tarefa é realizada de forma individual, em dupla ou em trio. Quando dupla ou trio,

informar ao/à tutor/a o nome do/a(s) colega(s). Porém, cada cursista deverá postar no moodle o seu arquivo.

Como esta atividade servirá de roteiro para a atividade (intervenção pedagógica) a ser realizada durante as próximas semanas, informe-se com a escola (ou instituição) onde você pretende realizá-la se é necessário o agendamento prévio da atividade, bem como se é exigido algum documento de apresentação para a autorização da realização da atividade. Se for necessário, providencie!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Sandra. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. In: SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri; FRIEDERICHS, Marta; SILVEIRA, Catharina (Org.) *Gênero e diversidade na escola: sexualidade, violência, olhares sobre práticas contemporâneas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

MARCA de esmalte provoca polêmica entre consumidoras por propaganda 'machista'. *Notimérica*. 25 mar. 2015. Disponível: <<http://br.fashionmag.com/news/Marca-de-esmalte-provoca-polemica-entre-consumidoras-por-propaganda-machista-,475029.html#.V4b1ALgrLIU>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MATSUKI, Edgar. Após caso de sexting, professora do DF cria projeto e ganha prêmio. *UOL*, Brasília, 9 dez. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/apos-caso-de-sexting-professora-do-df-cria-projeto-e-ganha-premio.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MARTINS, Sidmar Dias; ISSLER, Daniel; CARVALHO, Reinaldo Cintra. *Bullying: Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça/ Complexo Educacional FMU, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cnj.jus.br%2Fimages%2Fprogramas%2Fjustica-escolas%2Fcartilha_bullying.pdf&ei=rFtXUpX9B8XvqwGL8YAY&usq=AFQjCNEZkGeshkyVgZDbkdS0oozm-Jz1hg&sig2=vCjXg1e6yoU65MRIK1pA_w&bv=bv.53899372,d.aWM>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SERPA, Monise. Entendendo os mecanismos de produção da diversidade e da desigualdade/ violência no contexto escolar. In: SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri; FRIEDERICHS, Marta; SILVEIRA, Catharina (Org.) *Gênero e diversidade na escola: sexualidade, violência, olhares sobre práticas contemporâneas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

CAMINHOS da escola: desafio bullying. 2011. 1 filme (48:19), cor. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2NEcjFA_JUg>. Acesso em: 07 set. 2013.

CANAL E Notícia: Mulheres Inspiradoras – CEF 12 – CRE Ceilândia. 2014. 1 filme (4:40), cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3S2ycq0q4ho>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

ESCOLA sem preconceito. Direção: Pedro Nunes. Produção: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero da UFPB. 2013. 1 filme (1:13:20), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wgyuYC62oMc>>. Acesso em: 07 set. 2013.

KIDS react to gay marriage. 1998. Produção: Fine Brothers Entertainment. 1 filme (15:58), cor. Disponível em: <<http://www.lux.iol.pt/internacionais/criancas-reacao-pedido-casamento-homossexual-video/1506748-4997.html>>. Acesso em: 07 set. 2014.

PERSPECTIVAS – Homofobia e Escola [01/03]. 2010a. 1 filme (8:55), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GAbw9WP9cBQ>>. Acesso em: 07 set. 2013.

PERSPECTIVAS – Homofobia e Escola [02/03]. 2010b. 1 filme (8:39), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=u45yczm2in4>>. Acesso em: 07 set. 2013.

PERSPECTIVAS – Homofobia e Escola [03/03]. 2010c. 1 filme (9:05), cor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UaO6O63BDaM>>. Acesso em: 07 set. 2013.

REAÇÃO de um garoto ao conhecer um casal gay. 2011. 1 filme (1:14), cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-4-UXtROdGo>>. Acesso em: 07 set. 2013.

EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA DE PROFESSORAS/ES DOS TEMAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE: BREVES COMENTÁRIOS

Gabriela Sevilla
Catharina Silveira

Muito se fala hoje na necessidade e na importância do oferecimento a professoras e professores daquilo que se nomeia como formação continuada. O curso a distância chamado de “Gênero, sexualidade e violência nas escolas: olhares contemporâneos”, cujo contexto concretiza esse livro, fez parte dessa demanda atual.

Nosso curso pretendia fortalecer o processo de formação continuada de professores/as da Educação Básica, ao introduzir e/ou potencializar as discussões frente às temáticas de gênero e sexualidade, e(m) suas relações com a violência, nas preocupações dessa docência, sensibilizando-os/as para a abordagem das mesmas em suas práticas pedagógicas. Foi ofertado a professoras e professores da Escola Básica e pública, a partir do cenário de proposição e financiamento de cursos destinados à qualificação docente por

parte do então Governo Federal¹, no formato da Universidade Aberta do Brasil e da Rede de Educação para a Diversidade.

Como professoras e estudantes da rede pública de ensino, festejamos a oferta de cursos como esses e o que ela representa em termos de investimento na Educação e promoção do debate na escola sobre temas como gênero e sexualidade. A partir disso, no espaço desse texto, nosso propósito é refletir sobre as expectativas por parte das professoras cursistas² daquilo que venha, possa(m) ou deva(m) ser essa(s) formação(ões) continuada(s) destinada(s) à docência da Escola Básica, quando os temas são o gênero e a sexualidade. Fazemos isso retomando algumas passagens do referido curso no qual atuamos como tutoras a distância, procurando demonstrar como lidamos com as expectativas das professoras cursistas e como tentamos redirecionar algumas questões a partir da nossa proposta pedagógica.

Para tanto, apoiamo-nos no referencial dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas, na direção do que essa perspectiva nos ensina como questionamento das certezas ou das verdades frente a abordagem das referidas temáticas.

1. A POLÍTICA PÚBLICA GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi uma política pública de formação voltada para as/os profissionais em educação possibilitada por uma parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade

1 Foram oferecidas duas edições do curso: em 2014 e outra em 2015. Ver mais sobre no texto de apresentação deste livro.

2 Neste texto nomearemos todos os cursistas do GDE de *professoras cursistas*, mesmo que haja professores homens, entendendo que tal escolha importa na medida em que evidencia o maior número de mulheres no Magistério, o que segundo várias/os autoras/es tem explicado alguns dos desafios da escola contemporânea (Carvalho, 1998; Vianna, 2001; Louro, 1989; Meyer, Klein, Dal'Igna e Alvarenga, 2014; Silveira, 2014).

e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) com um objetivo considerado ousado, segundo suas/seus idealizadoras/es, de “contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual” (Freire, Santos, Haddad, 2009, p. 9) à luz dos direitos humanos, visando combater a discriminação.

O projeto piloto do GDE iniciou em 2006 em seis municípios brasileiros ofertado a professoras/es do ensino fundamental. A partir da avaliação dessa primeira experiência, foi realizada uma reestruturação da sua proposta pedagógica, e o curso foi ampliado para toda a educação básica. A partir de 2008, este curso começou a ser implementado pelas instituições públicas de ensino superior que passaram a integrar a rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC – por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB (Heilborn e Rohden, 2009, p. 11).

Com esse tipo de iniciativa, naquele momento o governo federal visava fortalecer o papel de educadoras/es e demais profissionais da área da Educação (supervisores/as, orientadores/as, diretores/as, e demais sujeitos que trabalham na escola) como promotores/as da cultura de respeito e garantia dos direitos humanos, para fazer da escola um espaço de valorização da diversidade em detrimento da reprodução de preconceitos. A iniciativa apoiava-se na perspectiva que entende que a mudança das práticas dentro – e também fora – das escolas não decorre somente da promulgação de leis, mas sim de efetivas reflexões e ações por parte dos sujeitos sociais envolvidos, no caso, aquelas/es que integram e direcionam a comunidade escolar.

A política proposta, portanto, visava incrementar ações que, entre outras, estavam alinhadas à construção de uma sociedade mais democrática e justa, no que tange às relações de gênero e sexualidade (Freire, Santos, Haddad, p. 10, 2009). Desde nosso ponto de vista, a importância desse modo de formar professoras e professores torna-se ainda mais visível quando pensamos que, apesar de constar na Constituição e em diversos

documentos assinados pelo Brasil³ e de ser uma demanda dos movimentos sociais, os temas de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais e o combate a qualquer tipo de discriminação dificilmente eram, em um Brasil temporalmente não muito distante, e já retrocedem na conjuntura política contemporânea⁴, abordados pelas políticas públicas em caráter reflexivo-formativo, cujo objetivo é o de educar a sociedade para pensar de uma outra forma.

A promoção de políticas públicas educacionais como o GDE (em conjunto com outras políticas e programas) busca contribuir para a formação de cidadãos sensibilizados para o combate aos preconceitos e para a consolidação de uma sociedade que valoriza a diversidade, refletindo sobre a constituição das diferenças e a efetivação dos direitos de todas/todos.

2. UM POUCO SOBRE O CURSO QUE OFERECEMOS OU NOTAS SOBRE AS EXPECTATIVAS

Formar um/a profissional que esteja aberto/a à atualização permanente, capaz de aprender autonomamente e de integrar vários campos do conhecimento, com habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe. (Brasil, p. 263, 2009)

3 Com esta ação, as Secretarias envolvidas atendem ao que estabelece a Constituição Federal em seus artigos 1º, 3º, 4º e 5º. Além do que é determinado constitucionalmente, o Brasil é signatário de inúmeras declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (Durban, África do Sul, 8/9/2001), da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, entre outras. De modo mais geral, as metas que orientam este curso estão expressas nos seguintes documentos: i. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003.ii. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.294, de 20 de dezembro de 1996), em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003); iii. Plano Nacional de Política para as Mulheres. iv. Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004 (Brasil, p. 52/53, 2009).

4 No momento da construção deste texto, o Brasil vive uma mudança da política educacional devido à alteração do governo federal, e pelo que tem sido apresentado até o momento, entendemos que esse tipo de viés na promoção das políticas públicas não será prioritário.

Este modelo pedagógico pressupõe o engajamento da/do cursista no processo de construção do conhecimento, por meio do estudo individual e das tarefas coletivas que promovem uma aprendizagem cooperativa proporcionada pelo diálogo no ambiente virtual⁵. Ao longo do curso de aperfeiçoamento sobre o qual estamos refletindo e que origina este livro, as professoras cursistas realizaram leituras, tarefas individuais e atividades em grupo, como a participação em fóruns e *chats*. Nosso curso esteve organizado em módulos⁶, e em cada um deles oportunizavam-se diferentes atividades e estudos às professoras cursistas. Havia em cada módulo do curso um texto inicial que servia de base para o tema abordado. Esses textos, que estão publicados neste livro, apresentavam conceitos tais como corpo, gênero, sexualidade, pedagogias culturais, norma, heteronormatividade, *bullying* homofóbico, entre outros, e explorava-os em direção às questões escolares e às situações da sala de aula, de acordo com o objetivo do módulo no qual se encontrava. Cabia a nós, tutoras, conversarmos com as professoras cursistas, por meio de mensagens, fóruns e *chats*⁷, sobre as aprendizagens possibilitadas pelos estudos do módulo.

Nossa proposta era sensibilizar as professoras cursistas para estes temas, desenvolvendo conceitos e noções básicas acerca dos temas de gênero, sexualidade e violência e(m) suas imbricações. A equipe de professoras proponentes do curso organizou a formação a partir desses textos-base e possibilitou, ainda, o acesso das professoras cursistas a diferentes tipos de referências (outros textos e reportagens, glossários, vídeos, propagandas de TV...), que serviriam de oportunidades de reflexões e aprendizagens. Durante cada módulo do curso, seguiam a leitura desse texto-base, tarefas que demandavam da professora cursista engajamento nas discussões e produções que pudessem evidenciar suas aprendizagens. Na figura de tutoras a distância, nossa responsabilidade era mediar, em grande parte, a relação

5 O ambiente virtual utilizado foi o MOODLE. Trata-se de uma plataforma de aprendizagem virtual utilizada pela UFRGS que oferece uma série de opções de atividades e ferramentas que podem ser utilizadas na educação a distância.

6 Estamos utilizando de referência a organização da segunda e última edição do curso ofertado pelo GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da UFRGS.

7 O *chat* é uma atividade síncrona e ofertamos um em cada módulo. O Fórum é atividade assíncrona em que as cursistas de cada polo, as/os tutoras/es e professoras interagem por meio de postagens e comentários sobre estas postagens realizadas a partir de tópicos lançados por quem planeja a atividade e de forma pública.

entre as professoras cursistas e o encadeamento das atividades planejadas pelas professoras proponentes, respondendo às dúvidas, orientando e estimulando-as à participação nas discussões e à realização das tarefas, mantendo contato constante para evitar atrasos e evasões, comuns neste tipo de formação que ocorre virtualmente. Tínhamos a responsabilidade de tecer críticas, sugerir revisões e ou incorporações às produções de cada professora cursista, a fim de possibilitar crescimento teórico, promovendo aprendizagens.

O formato GDE entende que o/a tutor/a a distância é o maior elo entre as professoras cursistas e a equipe do curso, criando laços e fidelizando a docência ao processo formativo. Fomos, ao longo do exercício de tutoria, dando-nos conta de que um dos nossos principais desafios era exatamente o de realocar a expectativa das professoras cursistas. Percebemos isso já na atividade de apresentação, quando da exposição dos motivos de seus engajamentos ao curso.

Os textos de apresentação foram nos mostrando que as professoras cursistas objetivavam aprender receitas, respostas prontas e/ou manuais de como proceder em suas salas de aula e/ou contextos educacionais com os temas do gênero e da sexualidade em suas relações pedagógicas com alunos e alunas.

Meu objetivo no curso é me sentir preparada para responder os questionamentos diariamente feitos pelos meus alunos com relação à sexualidade e diversidade. (Professora cursista A – Fórum público na plataforma Moodle)

Pode-se pensar que é óbvio que a professora busque o curso para se preparar. Contudo, e é isso que buscamos problematizar no escopo deste texto, ao passo que líamos as postagens das nossas professoras cursistas, ao irmos dialogando virtualmente com elas e conhecendo-as, fomos nos dando conta de que a noção de preparação com a qual lidavam era a de quem almeja e entende possível aprender, de antemão e de uma vez para sempre, formas corretas e não corretas de lidar com esses temas.

Espero me instrumentalizar através deste curso, para atuar com maior propriedade quanto as questões de gênero na Escola. Vejo que há diversidade na sala de aula, e penso que através do curso aprenderei a lidar com esta no ambiente educacional. (Professora cursista B – Fórum público na plataforma Moodle)

A exposição de uma “receita sobre como fazer” não se sustenta na medida em que este Grupo de Estudos, composto pelas professoras proponentes e grande parte da tutoria que construiu e trabalhou na formação que origina este livro, embasa suas pesquisas fundamentalmente nos Estudos Pós-Críticos e Pós-Estruturalistas. Do que significam (e demandam) essas perspectivas teóricas, importa-nos aqui apontar que elas sustentam operar com a noção de que “as identidades de gênero e sexuais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (Guacira Louro, 2007, p. 6).

Isso significa, em linhas gerais, que em cada contexto no qual nossas professoras cursistas estão inseridas emergem questões e situações, consideradas “problemas”, específicas daquele local e dos sujeitos ali envolvidos, questões essas vinculadas à diversidade sexual, desigualdade de gênero, preconceitos, homofobia, violências, etc., e todas elas vinculadas, por sua vez, a uma pluralidade de questões específicas tais como crenças religiosas, classe, pertencimentos sociais, raça/etnia, etc., cada uma com suas especificidades, que também se relacionam entre si. Toda esta complexidade justifica a apreensão de nossas professoras cursistas por uma solução e, ao mesmo tempo, aponta para a inexistência de respostas pré-preparadas, haja vista a necessidade de se considerar cada situação para a construção das intervenções docentes.

Como não existem, desde a perspectiva teórica que adotamos, receitas mágicas e nem uma explicação única para as situações que os sujeitos experimentam, tivemos, como tutoras, que lidar com as expectativas das professoras cursistas explicando nossas intenções ao trazer para o debate mais problematização e questões do que propriamente respostas prontas,

além das orientações e garantias legais, que através da legislação vigente no país justificam e legitimam a abordagem desses temas na escola.

Os desafios e as dificuldades de ser professor/a-educador/a atualmente e o discurso de “não saber” e “não estar preparado” para lidar com certos temas, em especial os relacionados a gênero e diversidade sexual, são abordados por outras/os autoras/os. Dagmar Meyer e Jeane Félix, ao discutirem o enunciado da não preparação profissional de formadores, refletem que, ao posicionarem-se como despreparadas/os para lidar com temas como esses, os sujeitos “pode[m] estar dizendo que estas são questões muito complexas para ele/a[s], pois envolvem valores, crenças e subjetividades” (Félix e Meyer, 2012, p. 124)”. Por sua vez, as pesquisas de Fernando Seffner têm-se dedicado a mostrar como os temas de gênero e sexualidade estão presentes na escola e no cotidiano escolar de professores/as e alunos/as e enfatizam a necessidade de se refletir sobre o papel dos/as professores/as neste contexto considerado de incertezas, argumentando que essa temática compõe uma parte importante da vida contemporânea. As dificuldades de se posicionar frente aos temas do gênero e da sexualidade foram evidenciadas pelas professoras cursistas que procuraram o nosso curso. Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela Soares (2014), ao também abordarem uma experiência de formação EAD de professores/as, destacam, entre outras questões, como esses temas estão vinculados ao que se percebe como disputas e problemas no contexto escolar, vinculadas a uma ideia de crise da escola e mudança das identidades juvenis. Dessa forma, as autoras apontam que problematizar e pensar essas questões é muito importante se quisermos construir a coexistência da diversidade, um desafio cada vez mais atual na escola e na sociedade em geral. Foi a esse desafio que tentamos sensibilizar as professoras cursistas, como tutoras da formação a distância.

Priscila Dornelles e Dagmar Meyer (2013) sinalizam que assumir abordagens teóricas que desconfiam das verdades absolutas e que questionam as teorias que tentam dar conta de “tudo” demanda disposição para lidar com o desconforto de operar com a incerteza, com a dúvida e com a provisoriade, uma vez que elas são mais “problematizadora[s] do que propositiva[s], privilegia[m] mais o fazer perguntas do que a elaboração de

respostas” (p.51). Dessa forma, como essas autoras, investimos na proposição da formação docente, objetivando instigar as professoras cursistas a acionar uma inventividade pedagógica atenta aos temas contemporâneos aos seus/suas alunos e alunas. Ao longo da formação, portanto, fomos buscando desfazer a expectativa das docentes cursistas de *aprender a fazer*, para assumir uma postura de *testar fazer* de acordo com cada contexto-situação. Isso nos demandou, como tutoras, mostrar no processo formativo a produtividade de desconfiar das certezas, a tecer questionamentos, de buscar, como ensina Michel Foucault (1984), pensar diferentemente do que se pensa.

Fizemos isso usando a estratégia de recolocar as perguntas que eram frequentes no início do curso. Aqui, deparávamo-nos com o desafio importante ao trabalho de tutoria, que é a questão do diálogo estabelecido entre tutores/as e cursistas. Como os cursos GDE-UAB fazem uso do ambiente virtual, lidamos com as potencialidades, os limites e com os desafios da formação online. Dessa forma, o fato de serem mensagens de texto que predominam nessa relação modifica as “falas” que, dessa forma, não são acompanhadas de expressões faciais, gestos e tom da voz. As palavras escolhidas e os recados devem ser bastante cuidadosos para evitar mal-entendidos e obstáculos à aprendizagem. No caso do nosso curso e da nossa perspectiva teórica específica, há um desafio a mais, qual seja o de trabalhar com temas que muitas vezes são envoltos em crenças e dogmas e sobre os quais as pessoas já possuem pré-noções, traduzidas muitas vezes em preconceitos nem sempre produzidos na intencionalidade de assim se colocarem, mas na emergência daquilo que se desconhece ou não se reconhece como efeito desses dogmas ou crenças. Ao tentarmos problematizar e desnaturalizar esses efeitos, podem ocorrer embates ou desconfortos. Por essa razão, o modo de promover questionamentos deve ser ainda mais cuidadoso.

Para tanto, usamos como estratégia pedagógica a reformulação das perguntas tão frequentes no começo do curso e possibilitadas em um registro de pensamento que é o da resolução: o que fazer com meu aluno “afeminado”, o que eu digo para os pais? por que minha aluna se comporta assim? – questionavam as professoras cursistas. E, nós tutoras, devolvíamos, então, em outros termos tais questões: Por que estamos tão preocupados

com isso? Por que descrevemos os alunos dessa maneira? Por que tais comportamentos são percebidos como indesejados na escola e fora dela?

Quando falamos que foi com cuidado que desenvolvemos a estratégia de devolver as perguntas com outros questionamentos, referimo-nos principalmente à estratégia de colocarmo-nos também neste lugar de quem se vê, como professoras que também somos, nas escolas e nas salas de aula, tendo de dar conta desses temas a exemplo do excerto abaixo, que mostra umas das intervenções que realizamos como tutoras. Mostrar nossas tentativas, nossos deslizos com nosso próprio alunado foi, então, um cuidado que produziu empatia e, de alguma forma, deixou as/os cursistas mais seguros para enveredar pelos caminhos instáveis de quem se arrisca a tentar.

Olá pessoal. Venho estudando o conceito de gênero há uns 6, 7 anos. Quanto mais estudo, mais encontro meus limites como educadora. Volta e meia me pego diferenciando minhas propostas, minhas intervenções entre meninas e meninos. Volta e meia me pego em saias justas para responder às minhas meninas e aos meus meninos sobre sexualidade. Para mim, a cada reflexão, a cada novo texto lido, surgem mais perguntas, mais questionamentos e eles inundam meus planejamentos, meu fazer docente. Não me sinto paralisada, pelo contrário. Sinto-me em movimento, um constante movimento de desconfiar do que eu faço, buscando fazer diferente, fazer melhor. Tropeço, erro, refaço, tropeço novamente. Vamos a alguns exemplos. Meus alunos e alunas são pequenos – 3 a 4 anos – adoram ser ajudantes da professora. Esses dias, dei-me conta que eu estava, durante a organização da ida para a pracinha, solicitando apenas aos meninos que pegassem a bola. Esses dias, durante o almoço, travou-se uma conversa: “Profá, né que homem não usa maquiagem?”. Respondi: “Usa, sim! Lembra que eu falei que o marido da Profá faz teatro? Ele usa muita maquiagem lá no palco!”. Vejam, o exemplo aparentemente “arejado” mostrou a noção de que homem pinta-se se tiver uma li-

cença para isso... Consegui refletir rapidamente e emendar: “Qualquer menino pode usar maquiagem, se quiser.” Mas vejamos, embora estude gênero, sou desta cultura, não estou fora das lógicas vigentes. Padrões culturais também me moldaram e seguem me moldando e é na reflexão, em uma “certa vigilância teórica” que consigo ir realizando uma docência sensível às questões de gênero... Desejo seguir inundada de questionamentos, de dúvidas que me coloquem a pensar... (Tutora A – Fórum público na Plataforma Moodle.)

Jeane Félix, nessa mesma direção, expõe sua experiência com a formação de docentes assinalando que a estratégia de mostrar aos professores e professoras seus próprios impasses é produtiva e é inerente ao movimento de quem desejava protagonizar intervenções que não silenciem frente às questões do gênero e da sexualidade.

Compartilhava [com professoras e professores] minha experiência, ponderando que, mesmo após anos de trabalho com esses temas, há momentos em que eu também tenho dúvidas, também não sei qual a melhor forma de agir, talvez porque não exista “uma” forma de intervir, mas múltiplas e diversas possibilidades que só poderão ser colocadas em funcionamento em contextos específicos (Félix, 2015, p. 228).

Mostrar, portanto, às professoras cursistas que não há de antemão um fazer pedagógico acertado demandou intervirmos sobretudo nos fóruns e nos *chats*, ferramentas que possibilitam a leitura das postagens dos colegas, criando um diálogo formativo. Nesses espaços, tivemos a oportunidade de estabelecer relações entre o que diziam e, no coletivo, foi sendo possível desestabilizarmos a busca pelas soluções e certezas no que se refere ao tratamento e às vivências do gênero e de sexualidade nas escolas.

Contudo, não prescrever não significava que nada havia a ser ensinado por nós tutoras e aprendido pelas professoras cursistas. Durante o percurso formativo, salientávamos o papel da escola pública e laica, as legislações e documentos dos quais o Brasil é signatário, argumentávamos a autorização e a exigência da abordagem do gênero e da sexualidade, sustentadas desde 1998 no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), e discutíamos pressupostos para garantia de direitos humanos e nossa responsabilidade para com a promoção do acesso universal à escola.

A semântica da palavra *expectativa* indica que a expressão está relacionada com a “espera de alguma coisa, espera que repousa numa promessa ou numa probabilidade” (Dicionário Aurélio). Foi preciso, nessa direção, arrefecer a expectativa das professoras cursistas que esperavam como *promessa* do curso o aprendizado de saber *como fazer* a fim de estabelecer relações menos desiguais de gênero e de sexualidade na escola para, diferente disso, promover entre elas a expectativa que repousa na convicção de que o *tentar fazer*, amparado pelos estudos e pelas reflexões que propõem os Estudos de Gênero e Sexualidade, tem grande *probabilidade* de ser bem sucedido.

Dessa forma, ensinamos com a preocupação, alinhada às prerrogativas do GDE, de não nos colocarmos como a última palavra sobre o assunto, transmitindo verticalmente conhecimentos fixos às/aos educadoras/es. Nossa preocupação era a de fomentar o debate. Para Sérgio Carrara (2009), a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião nesse debate. A fim de instigar as professoras cursistas para esse desafio em seus contextos escolares, problematizamos as colocações, acompanhamos os trabalhos, entrevistamos com a intenção de que essas profissionais se engajassem na postura da interrogação e da reflexão docente, uma vez que seria ela que permitiria que, em cada turma, em cada escola, em cada sala de aula, as professoras cursistas buscassem fazer a leitura do que naquele contexto se passava e construíssem intervenções possíveis. Nossa preocupação era a de possibilitar a formação de inventividades pedagógicas e argumentos

mais autorais, buscando fazer valer a construção de uma opinião embasada nos conceitos apresentados e estudados no curso e, para tanto, buscamos resgatar, a cada debate, as leituras fundamentais da formação para fomentar a criticidade e a consistência do debate virtual que se estabeleceu.

Avaliamos que o diálogo entre as colegas, tutoras/es e professoras possibilitou um processo de reflexão em que alguns pressupostos foram revistos e aprofundados e a autocrítica se estabeleceu por meio da troca de compreensões e percepções dos textos, conceitos e por meio de exemplos do cotidiano escolar e da análise de artefatos culturais. Tínhamos, como tutoras, a expectativa de que a abordagem do nosso curso mostrasse às professoras cursistas a potência de interrogar seu próprio contexto escolar e fazer docente, com o objetivo de traçar estratégias didático-pedagógicas comprometidas com a intervenção em situações que funcionam promovendo e/ou dificultando processos de escolarização de determinados sujeitos ou grupos e como extensão dos processos sociais mais amplos que esses vivenciam. Tivemos algumas pistas, como a que reproduzimos a seguir, de que tal expectativa foi alcançada.

No decorrer das aulas, peço aos meninos e às meninas para desenvolverem as mesmas tarefas em aula e, para os mesmos, formarem grupos mistos. Procuo encorajar as capacidades das meninas com a mesma intensidade com que faço com os meninos. Porém, confesso ter usado diferente tom de voz para falar com os meninos em relação às meninas. Isso ocorreu de forma natural, pois a menina é considerada mais sensível e frágil do que o menino na sociedade em que vivemos. Atualmente, através das leituras realizadas e da reflexão sobre a minha prática pedagógica, considero fundamental que todos/as os/as estudantes sejam tratados/as da mesma maneira. (Professora cursista C – Fórum público na plataforma Moodle)

3. PARA SEGUIR APOSTANDO NA SENSIBILIZAÇÃO...

Escrevemos esse texto, entendendo-o como uma oportunidade de compartilhamento da reflexão que construímos com a proposição deste curso, aos moldes UFRGS-FORPROF-UAB-Brasil. Realizamos o mesmo, acreditando que as iniciativas públicas de investimento em formação continuada de professoras e professores são fundamentais para o fomento de práticas escolares qualificadas. E, tendo em vista que os investimentos em formação continuada realizada a distância assumem relevância na medida em que proporcionam um número maior de profissionais acessando a oferta, investimos na construção desta breve reflexão como forma de contribuir com o debate da educação a distância relacionado aos temas do gênero e da sexualidade.

Nosso objetivo, neste curto espaço, foi o de mostrar o desafio que enfrentamos ao oferecer às professoras cursistas um percurso formativo que as sensibilizasse para lidar com esses temas sem, contudo, ser possível oferecer a elas estratégias prontas, projetos pedagógicos de sucesso garantido ou um *como fazer* definitivo e bem sucedido. Nossa estratégia pedagógica foi a de promover estudos e fomentar o debate, instigando o professorado a insistir nas leituras dos contextos-situações de gênero e sexualidade com as quais se deparam tanto para seguir apostando nas intervenções já realizadas, quanto para incrementá-las ou repensá-las, em movimentos constantes de planejamento e reflexão, levando sempre em conta que

abordar gênero e sexualidade, em quaisquer espaços educativos, demanda abertura para lidar com as diferenças e singularidades, compreendendo que há muitas e distintas possibilidades de ser sujeito de gênero e de sexualidade. (Félix, 2015, p. 229).

Finalizamos, entendendo ter alcançado as nossas expectativas ao, de certa forma, ressignificar a expectativa das professoras que cursaram a formação. Não nos iludimos, no entanto, pensando que tal formação foi suficiente e que garante àquelas que passaram por ela fazer diferenças em

seus contextos escolares. Não acreditamos que de uma vez para sempre se dê a base sólida que sustenta um trabalho promotor de igualdade de gênero e promoção de respeito à diversidade sexual, sem violência, nas escolas. Bernardete Gatti (2003) chama de simplista a perspectiva que acredita que a transmissão à docência de informações, de novos conceitos ou outros modos de lecionar é suficiente para convencer professores/as a abandonar suas práticas usuais e/ou adicionar a essas novas sugestões. Para a autora,

essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem.

Dialogando com o que sinaliza a autora, acenamos que a formação proposta pelo GEERGE trabalhou com a noção de sensibilizar professoras/es. Com isso, neste texto, queremos mostrar que acreditamos e trabalhamos pela construção de um testar-fazer docente por esses temas, acreditando que se nada é de uma vez para sempre, as possibilidades de mudanças são sempre contínuas, e o nosso trabalho de problematização e sensibilização também.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Manual Operacional Rede de educação para a diversidade. MEC/UAB. 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. *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. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e as relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.1, n.2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago. 1996.

DORNELLES, Priscila Gomes; MEYER, Dagmar E. E.. Corpo, gênero e sexualidade na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: DORNELLES, Priscila Gomes e GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. (Org.). *O Recôncavo Baiano sai do armário*. 1 ed. Cruz das Almas: UFRB, 2013, v. 1, p. 31-53.

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 2, p. 223-231, maio a ago de 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>>.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Nilcéia.; SANTOS, Edson; HADDAD, Fernando. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. 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. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GATTI, Bernadete A. formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/2003.

HEILBORN, Maria Luisa; ROHDEN, Fabiola Rohden. Gênero e diversidade na escola: a ampliação do debate. *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. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/gde-2009-livro-de-conteudo.pdf/view>>. Acesso em: 05 out. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; GOELLNER, Silvana; FELIPE, Jane. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 01, p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1989. p. 443-481.

MEYER, Dagmar Estermann et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-904, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36751>>. Acesso em: 05 out. 2018.

___; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; Luiz Fernando Alvarenga. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, vol. 19, núm. 2, maio-agosto, 2011, pp. 561-572. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação a distância. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 135-151. Editora UFPR.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. Escola e docência no Programa Saúde na Escola: uma análise cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu [online]*. 2002, n.17-18, PP. 81-103. ISSN 0104-8333. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Acesso em: 05 out. 2018.

É MELHOR SER INCLUÍDO OU NÃO SER PERCEBIDO? DIFÍCEIS DECISÕES NO DIA A DIA DAS SALAS DE AULA

Yara de Paula Picchetti
Fernando Seffner

1. INTRODUÇÃO: O QUE ACONTECE VAI ALÉM DO QUE SE VÊ

A turma realiza a atividade de montar bonecas e bonecos de massinha, solicitada pela professora. As crianças estão animadas e empenhadas na montagem. O boneco de Joana¹ fica pronto e quando ela o levanta para mostrar às amigas que estão próximas, a perna do boneco despenca e cai na mesa. A menina ameaça começar a chorar. A professora vai a sua direção e pega o boneco que Joana está entregando com o braço estendido:

– *Caiu a perna!* – diz Joana.

A professora a acalma:

– *Não tem problema, fazemos um bonequinho de inclusão!*

1 O nome é fictício, a fim de preservar de exposição os sujeitos de pesquisa.

- *Não sei se é bem isso que tu está² estudando, mas está vendo aquele meu aluno de camiseta verde? Quem sabe tu fica de olho nele no recreio? Não sei se isso está dentro da sua pesquisa, mas ele é todo feminino, gosta de tudo que é de menina. E os outros chamam ele de tudo quanto é coisa, não tanto mais agora, porque eu não deixo, sou rígida com essas coisas. Mas hoje mesmo antes de descer [era festa à fantasia de comemoração do dia das crianças] eu maquiei todas as gurias e ele ficou morrendo de vontade.*

Estivemos na escola e conversamos hoje com as cinco professoras que vêm acompanhando as oficinas de estudo e desenho de estratégias de inclusão em gênero e sexualidade, coordenadas por uma equipe técnica da Secretaria de Educação do município. Ficou bastante evidente que a equipe deixou pouco espaço para as professoras estudarem ou manifestarem suas percepções acerca do que é inclusão e de como se gera o fenômeno de que alguns não estão ou não são “incluídos” por conta de seus atributos ou preferências de gênero e sexualidade. Ou seja, elas não tiveram a oportunidade de uma reflexão mais profunda sobre a norma, a construção do que é um sujeito supostamente normal do ponto de vista dos pertencimentos de gênero e sexualidade, e de como se geram essas identidades situadas nas margens, a assombrar a norma e serem por ela discriminadas. A equipe, ainda segundo as professoras, pressiona muito para que elas criem estratégias de inclusão e apresentem os resultados destas políticas de inclusão, o que é um dos objetivos pedagógicos da atual gestão, que quer, segundo uma das professoras, *mostrar serviço*. Por conta disso, as professoras fizeram uma longa lista de quem elas consideram que está excluído, deve ser incluído e como deve ser incluído. Ocorre que para além de questões de gê-

2. Optamos por manter a linguagem coloquial da fala.

nero e sexualidade, elas se deram conta dos atravessamentos de raça, classe econômica, pertencimento religioso, local de moradia, configuração familiar, padrão estético etc. Com isso, a lista ficou cada vez maior, chegando quase a abranger todos os alunos e alunas de uma determinada turma, na qual, no dizer de uma das professoras *todos são muito problemáticos, muito pobres, filhos e filhas de famílias desestruturadas, não recebem atenção devida em casa, têm muitas carências, não dão valor ao estudo, não tem noção de futuro*. Frente a um problema de tal magnitude, elas logo concluíram que a escola não tinha força para incluir estes alunos, pois os problemas deles vêm todos de fora, da família, da sociedade, do país. Em sintonia com isso, uma das professoras resumiu afirmando em alto e bom som *o Brasil é um país de excluídos*. Mais uma vez ficou claro para nós que a atual insistência do discurso educacional com o tema da inclusão, associado a certa urgência em *ver os resultados concretos dos processos inclusivos*, pode levar a impasses pouco produtivos.

Iniciamos com três trechos extraídos de situações que aconteceram durante a realização de nossas pesquisas conduzidas em contexto escolar, para elucidar o que gostaríamos de discutir neste texto, a saber, as vicissitudes pelas quais passam os discursos educacionais que elegem o tema da inclusão como pedra de toque das tarefas políticas e pedagógicas do atual momento. O primeiro aconteceu durante uma observação etnográfica em sala de aula, o segundo é a fala de uma professora ao ouvir da pesquisadora que seu tema de pesquisa era gênero e sexualidade no ambiente escolar, e o terceiro é fruto de rotinas de diálogo com professores e professoras que estão ativamente envolvidos – e de modo explícito – com propostas de inclusão e que manifestam o desejo de querer conversar sobre o assunto.

Os temas da inclusão, sexualidade e gênero já são bastante conhecidos pelas professoras, seja por estarem presentes em suas práticas na relação

com o alunado, seja por povoar os discursos educacionais nas revistas especializadas da área e em recentes políticas públicas, além de serem os preferidos para os momentos de abertura do ano letivo. Mesmo assim, sabemos que a prática não é fácil, pois há muitos meandros envolvidos e os efeitos obtidos em algumas intervenções nem sempre são os planejados, o que faz com que as professoras, muitas vezes, fiquem inseguras em suas próximas atuações.

Por outro lado, há uma questão a assombrar todas as professoras e gestores, que diz respeito a um vago sentimento de “aonde todos estes processos inclusivos vão nos levar?”, ou seja, o que é exatamente “incluir todos”? Todos “merecem” ser incluídos? Não era melhor separar os diferentes em grupos distintos, para que cada um se sentisse à vontade com os iguais? O que pretendemos aqui é incrementar o debate sobre estes temas, trazendo questões que possam auxiliar as professoras a refletirem sobre o assunto e fortalecerem sua prática profissional. É sabido que a escola se organiza, tradicionalmente, em torno de um difuso paradigma de homogeneidade: alunos e alunas aprenderiam mais ou menos ao mesmo tempo, em ritmo semelhante, completariam as tarefas em sintonia, e os que se afastam disso são reprovados ou expulsos ou se evadem. Com o discurso da inclusão, tudo isso se desarruma um bocado e provoca ansiedades.

A inclusão escolar, no âmbito da sexualidade e gênero, compreende a escola como espaço público de direito de todas e todos e toma a educação como um bem público, ou seja, cada um deve ter acesso a ela porque isso é muito importante para o país e para a sociedade, tanto quanto para o indivíduo. Ninguém pode ficar de fora dos processos educacionais, e isso explica porque a educação é, inclusive, obrigatória. Assim, a família não pode, simplesmente, decidir que o filho ou a filha não vai estudar. Porém, ao se especificar os sujeitos que se deseja incluir, estes são considerados o público-alvo das intervenções, o que traz adversidades, e a inclusão não se concretiza como gostaríamos.

Retomamos o título deste texto: nem sempre ser nomeado como alguém que precisa ou deve ser incluído é bom para a pessoa, que talvez prefira simplesmente passar despercebida, sem ser nomeada, num saudável

anonimato da igualdade. Às vezes, passa-se a impressão de que todo o processo consiste em identificar os cadeirantes, os negros, os homossexuais, arrancá-los de fora da escola e jogá-los para dentro de seu espaço físico, tomando apenas algumas medidas paliativas para que possam nela permanecer. O aluno “incluído” se torna foco da atenção e fica marcado perante os outros estudantes. Ou seja, não se torna, de fato, parte do coletivo escolar em um regime de igualdade, mas é sempre reconhecido a partir de seu déficit, de sua falta. Sendo assim, a noção de que a inclusão é um processo social e político se perde, substituída pela ideia de que alguns são os portadores da falta, do problema, do déficit, e devem ser incluídos, ou seja, devem se tornar “normais” como os outros.

Para discutir esta questão, vamos utilizar, neste texto, as noções de norma e heteronormatividade, tendo como foco a construção de uma educação composta por uma coletividade heterogênea, diversa, na qual, no fundo, “ninguém é normal”, embora haja a ficção de que alguns o sejam, e, por conta disso, recebem benefícios. Nosso objetivo é avançar na discussão sobre uma inclusão que viabilize um espaço escolar legítimo a todas e todos, e onde todos tenham que se modificar para construir um local amigável e de respeito com as diferenças, e não apenas aqueles/as que são apontados como “os que precisam ser incluídos”. Para alguns sujeitos, este local já é legítimo desde sempre, pois eles são construídos como “os normais”. Para outros, a frequência ao espaço escolar se torna legítima apenas depois de marcados pelo seu atributo “de inclusão”. É isto que pretendemos tensionar neste artigo.

2. UM BONEQUINHO DE INCLUSÃO

No primeiro trecho que trazemos na abertura deste texto, narramos a cena em que a palavra “inclusão” é utilizada para adjetivar o boneco de massinha que estava sendo construído pela criança. A expressão “aluno de inclusão” é largamente adotada no cotidiano da escola para referir-se aos estudantes que demandam das profissionais escolares uma atenção maior

ou diferenciada. Para o pensamento pós-estruturalista, as palavras têm um papel fundamental na instituição de sentidos, na marcação de lugares, na maneira como os próprios sujeitos e os outros percebem as identidades. Assim, a partir desta expressão podemos pensar em possibilidades de compreensões vigentes sobre o processo de inclusão na escola, como estão sendo designados lugares para alguns perante o coletivo de estudantes e quais os efeitos disto, tanto sobre os que são chamados de “alunos de inclusão” quanto sobre os que, supostamente, já estariam incluídos (e que se compreende, não precisariam fazer nada, a não ser aceitar os “colegas com problemas”).

Para esta discussão, vamos iniciar com a noção de norma. A norma estabelece as condições de (a)normalidades em dada população, determinando-se aspectos que classificam sujeitos em normais e anormais, aqueles que vivem vidas viáveis e os que vivem vidas que se considera pouco viáveis. Um dos aspectos da norma é sua presença e atuação silenciosas. Praticamente não se fala dos “normais”, mas se fala de modo abundante dos supostos “anormais”. Assim, seu silêncio restringe-se a quando não é provocada, quando seu modelo é seguido quase que de modo inercial. Neste caso, ela atua de modo que sua presença passe despercebida, conferindo naturalidade a identidades sintonizadas com seus preceitos. Dessa forma, seu silêncio é conferido a quem cumpre seus padrões. São identidades que não precisam ser nomeadas e especificadas o tempo todo, pois são referência, não há nada de “errado” com elas.

Por outro lado, o que foge aos padrões da norma é evocado a partir de sua marcação. Torna-se “o diferente” (da normalidade) e é lembrado o tempo todo pelo “desvio” à norma que carrega consigo. No caso apresentado da feitura de bonecos, temos o “aluno com perna” sem uma designação específica e o “aluno sem perna” como “aluno de inclusão”, marcado pela sua condição na própria forma como se referem a ele. Assim, “algumas identidades são ‘tão normais’ que não precisam dizer de si; enquanto outras se tornam ‘marcadas’ e, geralmente, não podem falar por si” (Louro, 2000, p. 67). Principalmente, a partir do movimento social, sujeitos que anteriormente eram invisibilizados pela figura de sujeito

abstrato ou narrados apenas pela voz de profissionais passam a ter espaço para dizer de si e negociar com as instâncias que antes detinham o poder de lhes representar. É marca do aprofundamento do regime democrático mais e mais pessoas reivindicarem ter vidas viáveis, mesmo que seus modos de ser não se configurem em sintonia completa com a norma.

O sujeito abstrato que despontou nas declarações de direitos humanos como universal configurou-se homem, branco, heterossexual, de classe média e cristão. Sujeitos representantes de outros segmentos perceberam que o sujeito abstrato não era, então, universal, mas sim uma reiteração da norma. Ou seja, um grupo específico que se fez representar pelo modelo universal. A partir disso, muitos grupos sociais lutaram e ainda lutam para alcançar sua participação política, já tendo alcançado algumas de suas reivindicações.

Porém, o que aconteceu com os sujeitos que recém adquiriram o status de sujeito de direitos? O que aconteceu com a norma? Uma das produções deste processo foi a transposição destes indivíduos, antes politicamente invisibilizados e patologicamente marcados para o campo da normalidade, alargando os limiares da norma. Portanto, alargou-se o que se considera socialmente normal, conferindo a estes sujeitos uma visibilidade positivada, com crescente redução da associação destas identidades a patologias. Porém, neste processo, ocorreu a especificação um a um dos sujeitos a serem incluídos na normalidade, atualizando a antiga separação normais/anormais no processo de hierarquização entre os sujeitos referência e os sujeitos marcados como “diferentes”. Mesmo que esta diferença não seja mais majoritariamente ou, pelo menos, não explicitamente vista como negativa, dificilmente é vista como socialmente desejável.

Para Bobbio (1992), nas últimas décadas, os direitos humanos passaram da referência ao homem abstrato para a referência ao cidadão, exigindo uma nova especificação que responda à seguinte questão: “que homem, que cidadão?” (Bobbio, 1992, p. 62). O autor observa uma tendência de multiplicação dos direitos humanos por especificação, principalmente, no âmbito dos direitos sociais. No contexto de final da segunda grande guerra e de crescimento de grupos contestatórios lutando por reconhecimento,

os direitos começam a reportar-se aos sujeitos singulares, tomados na diversidade de marcadores sociais, que revelam diferenças específicas: uns são brancos, outros são negros; jovens ou velhos; homens ou mulheres; heterossexuais ou homossexuais; de tal ou qual pertença religiosa; querem casar ou permanecer solteiros; de tal ou qual classe econômica; de muitas etnias e costumes culturais etc. Os direitos humanos passam, então, de uma ênfase aos direitos de liberdade (como liberdade de religião e de opinião) para ater-se aos direitos políticos e sociais, que requerem maior especificação dos indivíduos, fazendo referência a contextos sociais determinados. Além disso, também requerem maior regulação estatal, ampliando os poderes do Estado (Bobbio, 1992, p. 72).

Assim, surge espaço político para que os sujeitos organizem-se e solicitem políticas que atendam a suas demandas, que, nas escolas, tomam a forma de práticas para a inclusão da diversidade. O que preocupa é que as práticas para diversidade podem, com facilidade, tomar configurações que acentuam a marcação pela norma, como ocorreu no trecho narrado. Os sujeitos eleitos para a inclusão se tornam marcados pela dissidência da norma e, a partir disso, reduzidos a seus atributos.

Pierucci (1990) chama atenção para o perigo de olhar para os grupos humanos como dotados de especificidades irreduzíveis, seja com base em dados biológicos ou dados culturais irreduzíveis. Para o autor, o discurso da diferença é palatável aos setores mais conservadores da sociedade, que podem apropriar-se do argumento de que os indivíduos são dotados de diferenças, para justificar as desigualdades. Enfim, alguns serão incluídos, mas não se terá igualdade, pois inclusão pode não levar à igualdade, ao reconhecimento do igual valor moral de todos os indivíduos, mesmo que marcados por diferenças.

Acrescentaríamos que, em uma sociedade que compreende as identidades como fixas, imutáveis, até mesmo herdadas e em um momento histórico de exacerbação das individualidades como o que vivemos, não somente os setores conservadores podem apropriar-se do argumento da diferença de modo a esvaziar seu caráter histórico. Mesmo que não seja para, diretamente, justificar as desigualdades, o efeito de marcação dos

dissidentes da norma pode, de alguma forma, atualizar as desigualdades. Se as diferenças tomam formas essencializadas, perde-se o caráter histórico e social que produz estas diferenças e as hierarquias a elas subjacentes. Perde-se de vista que a necessidade dos processos de inclusão se faz justamente devido a essas diferenciações (desigualdades) produzidas na história, e não simplesmente devido à deficiência “em si” ou à diferença “em si”. Ao invés de ser o reconhecimento de que determinados segmentos têm sido preteridos no plano social, é o atributo de cada indivíduo que o torna sujeito de inclusão.

Escapa-se o propósito com que as políticas compensatórias foram criadas, e a inclusão é fixada e reduzida na diferença. Assim, o atributo que faz do indivíduo um sujeito de inclusão se torna sua única característica e seu principal motivo de permanência no espaço, contribuindo em sua marcação. A diversidade tem-se constituído como oposição à hegemonia e não de maneira relacional. Subjacente a isto, se dá o funcionamento da norma, reatualizando a separação normal/anormal. A diversidade está no foco e é dita. Um dos efeitos deste processo é sua marcação. Desse modo, o que vemos com frequência é a inclusão sendo compreendida como uma atenção especial voltada para o aluno que se pretende incluir; enquanto que, em uma inclusão compreendida como um processo com foco nas relações escolares – cujo objetivo é a conquista de espaço para a frequência escolar de todo e qualquer estudante –, a atuação da norma pode ser minimizada. Para Lopes (2008), incluir em um mesmo espaço físico não garante que o estudante seja incorporado ao coletivo e que, assim, pode-se dar uma exclusão mesmo neste contexto, pois ainda este aluno em algum momento é narrado pela voz de profissionais e *experts* a partir de seu atributo “de inclusão”.

A inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar

e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949).

Na próxima seção, iremos discutir como a atuação da norma na marcação dos sujeitos se dá, especificamente, no campo da sexualidade e gênero.

3. SEXUALIDADE E GÊNERO EM FOCO

No segundo trecho que abre este capítulo, trazemos a fala de uma professora, logo após ter ouvido da pesquisadora que sexualidade e gênero é o tema de sua pesquisa. É comum que, ao mencionar este tema, venha em nossa cabeça o que disside da norma. Neste caso, como no anterior, a norma não evoca aquele que cumpre seus padrões, mas o que foge destes é o que é posto em evidência. As identidades gays, lésbicas, transexuais e travestis, em sua luta nos últimos anos contra o preconceito, a violência e a falta de participação política, tornaram-se as identidades faladas neste campo, reforçando este cenário. Mas isto tudo tem a ver com a norma, ou, neste caso, com a heteronormatividade, que é como chamamos a atuação e os efeitos da norma em sexualidade e gênero.

A heteronormatividade refere-se tanto à hegemonia da heterossexualidade e marginalização de outras orientações sexuais, quanto a expressões de gênero que fogem do que é socialmente esperado para homens e mulheres. Formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade são associadas à heterossexualidade em nossa cultura, operando-se, portanto, um padrão heteronormativo. Assim, a normalidade/referência é a heterossexualidade e as práticas a ela identificadas, e o anormal/diferente são as identidades e práticas que dissidem da heterossexualidade. Mesmo que sejam constantes as vigílias

e os investimentos na sua produção e manutenção, a heterossexualidade pouco é nomeada, pois, enquanto referência, é pressuposta. É aí que reside o silêncio da norma no funcionamento da heteronormatividade: seu padrão heterossexual é, compulsoriamente, produzido e, desse, modo não é preciso dizer sobre ele, mas sim tratá-lo como já sabido por todos. O silêncio da norma consiste no não questionamento, na insuspeição da hegemonia da heterossexualidade.

Por outro lado, há uma intensa ênfase no que escapa à heteronormatividade, pois a norma dá visibilidade ao que dela desvia e não ao que a ela adere. No trecho em questão, um garoto atravessa as fronteiras de gênero, identificando-se com elementos considerados do mundo das garotas. Os colegas o percebem como alguém que foge ao padrão heteronormativo e o perturbam por isso. Chama atenção a rigidez com que a maquiagem é percebida, pois mesmo em um dia de festa à fantasia, em que estes padrões, normalmente, são flexibilizados, a maquiagem ainda é considerada algo feminino.

O aluno aparece aos olhos dos atores escolares através de dissidência da norma. Este trecho pode ser elucidado por dois caminhos: pousando nossos olhares, curiosamente no aluno que foge à norma, descrevendo seus comportamentos, tentando entender porque ele age de tal e qual maneira, o que seria, de certa forma, uma reiteração da norma por marcar o aluno enquanto desviante; ou podemos nos ater nos efeitos que os atravessamentos de gênero provocam nas relações escolares e as violências sofridas não só por este aluno, mas, provavelmente, por todos que, em algum momento, protagonizaram dissidências da norma neste espaço. Ou seja, para além de nos fixarmos no aluno que “foge” à norma, podemos pensar porque isso incomoda os demais, a ponto de não aceitarem seu modo de ser.

Foucault (1999) defende que há uma explosão discursiva em torno da sexualidade nos últimos séculos, multiplicando-se aparelhagens para o exercício de poderes e produção de saberes em torno do sexo. Para o autor, enquanto o casal monogâmico heterossexual se torna cada vez mais legítimo e dele menos se fala (Foucault, 1999, p. 39), há uma disseminação das sexualidades múltiplas como maneira de interpenetração do poder no

âmbito da sexualidade e como forma de especificação dos indivíduos, o que é explicitado a partir de algumas perguntas retóricas feitas pelo autor:

O que significa o aparecimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer é sinal de que a regra perde em rigor? Ou será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle direto? (Foucault, 1999, p. 41)

É nesse contexto de controle e organização pelo poder e pelos saberes médicos que podemos compreender a classificação das práticas sexuais e dos sujeitos a elas identificados, fazendo surgir a nomeação da homossexualidade e do homossexual no século XIX (Miskolci, 2009). Trata-se da incorporação das perversões e novas especificações do indivíduo, em que o homossexual torna-se um personagem (Foucault, 1999, p. 43). Como umas das figuras representantes do prazer perverso, o homossexual sofreu intenso processo de psiquiatrização, no sentido da incorporação das perversões aos mecanismos de poder, inscrevendo-as em um sistema de saber e especificação de individualidades.

Desse modo, pela via do diagnóstico, saberes médicos e psicológicos tornaram patologia a não aderência aos padrões hegemônicos de sexualidade e gênero. Com o aporte de outros campos de saber, como a pedagogia e o judiciário, tornaram estas identidades marcadas, possibilitando condições para a abjeção no campo social. A partir de políticas e práticas sociais de reconhecimento da diversidade, há uma crescente mudança do lugar de abjeção para o de uma visibilidade mais positivada, que tem proporcionado, cada vez mais, espaços para que tais identidades e práticas possam dizer de si, com mais autonomia e participação política.

Nos últimos anos, houve um intenso aumento de visibilidade e de discursividade acerca das diversidades sexuais e de gênero, que passa pelas paradas de orgulho, pela mídia em geral e pela agenda das políticas públicas. Assim, abre-se espaço para a ampliação dos discursos não patologizantes e de

valorização cultural destes segmentos sociais, percebidos cada vez mais como vidas viáveis, como portadores de projetos de felicidade, embora diferentes da norma. Mas ainda assim tal visibilidade configura-se a partir de um lugar marcado, marcado pela norma. Estão se alterando os significados envolvidos a estas identidades e práticas, associando-as a mensagens de tolerância e respeito, mas ainda estão marcadas. Marcadas como aquelas que têm um atributo específico e que, por isso, por exemplo, precisam ser “incluídas”.

Seffner (2013) discute os desdobramentos de uma cena escolar em que a diferença é vista como um atributo e não pela ótica da relação. Na cena narrada pelo autor, os alunos de uma turma de 9º ano de ensino fundamental utilizam-se do bordão do cartaz “Valorize a diferença” para ficar repetindo “Valorize o Artur”, tornando o colega que é mais afeminado alvo de gracejos. A valorização da diversidade convivendo com a atuação da norma elucida essa situação paradoxal (Seffner, 2013, p. 156-157), marcando a diversidade pela norma. No outro extremo, temos a terceira cena narrada na abertura deste texto, em que, ao fazer uma lista dos não incluídos, se chega à conclusão que todos são excluídos, perdendo de vista que inclusão e exclusão constituem uma relação, e não atributos fixos. Alguns são considerados excluídos, justamente, porque outros são tidos como incluídos, e assim um não vive sem o outro.

Neste ponto, chegamos a um paradoxo. Se, por um lado, a partir da especificação do indivíduo, pôde-se perceber que o homem abstrato privilegiava um padrão hegemônico de sujeito que detinha o poder de representar a si e aos outros e o fortalecimento identitário foi o caminho para o reconhecimento de diferenças e particularidades de segmentos sociais, propiciando participação social e expressão política; por outro, tal especificação trouxe o reforço de categorizações, com marcação destes indivíduos que agora só conseguem existir socialmente a partir de seus atributos “de inclusão”. Dessa maneira, em paralelo aos esforços que vêm sendo despendidos na atualidade, abrangendo a inclusão social e a garantia de direitos, pode ser potente um empenho que coloque em xeque padrões hegemônicos e normalizações no campo da sexualidade e gênero.

Uma analítica da normalização põe em questão as classificações e os enquadramentos (Louro, 2001), focando nos processos normalizadores que produzem, simultaneamente, o hegemônico e o subalterno (Miskolci, 2009) e tem como um de seus objetivos vislumbrar condições para que possam proliferar modos de existência para além dos já dados. Trata-se, cada vez e mais, de focar nos processos que produzem estas posições de sujeito – alguns são chamados de normais e outros de não normais; uns são, desde sempre, incluídos e outros precisam ser sujeitos de inclusão – e menos em fazer listas de não incluídos.

4. CONCLUSÃO: E A ESCOLA, COMO FICA?

Percebemos a atuação da norma na escola quando a diferença não é considerada, quando se adota um padrão que pretende homogeneizar o alunado. Um exemplo são as figuras veiculadas nos livros didáticos, que, muitas vezes, trazem apenas um tipo de criança e família. Sem a representatividade de uma gama de diversidade de características e marcadores sociais, sabemos que estamos deixando a norma agir silenciosamente, representando apenas aquele sujeito abstrato de outrora, que, como discutimos, na verdade é o representante das parcelas hegemônicas da população, do padrão da norma. Hegemonia que, na atualidade, materializa-se em identidades heterossexuais, brancas, de classe média, em que os homens e as mulheres seguem um estereótipo de gênero.

No entanto, o trabalho pedagógico com estes temas precisa ser um pouco mais astuto do que apenas nomear os “sujeitos da diversidade” ou os “alunos de inclusão”. Ao fazer uma intervenção escolar, podemos pôr foco nas identidades, a fim de contemplar sujeitos com desvantagens sociais. Porém, é preciso estarmos atentos a, pelo menos, dois efeitos deste tipo de prática. O primeiro é sobre a marcação desses sujeitos, que podem ser vistos na escola apenas a partir de seu atributo “de inclusão”, ficando aprisionados em suas identidades e podendo, até mesmo, ser alvo de gracejos dos colegas por isto. O outro ponto é que caímos no risco de darmos atenção

apenas às identidades eleitas, e, com isto, ainda não estarão contemplados todos os meandros que envolvem sexualidade e gênero. O/a professor/a pesquisador/a que tiver um olhar mais amplo perceberá que sexualidade e gênero permeiam todas as relações, não somente os sujeitos marcados. Tendemos a olhar para os alunos gays quando falamos de sexualidade, mas este é um tema pertinente a todos os alunos e alunas. Como a sexualidade se expressa na escola não se refere somente às identidades homossexuais. Também podemos atentar para a forma como a própria heterossexualidade é construída, incentivada e dada como correta.

Operar com estas noções possibilita construir a escola como espaço público, lugar de intensa negociação e aprendizado com as diferenças, onde cada um se percebe como sendo diferente e tendo que negociar a convivência com estas distâncias. Não uma escola em que alguns vão apenas permitir que outros sejam incluídos, mas uma escola em que todos vão se deslocar de seus lugares identitários para construir um cenário de constante negociação dos marcadores que nos produzem como diferentes e originais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: A invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, n. 54, p. 96-119, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25922/000289562.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*, Rev. Social, USP, São Paulo, p. 7-33, 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v2n2/0103-2070-ts-02-02-0007.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

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, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

A ESCOLA DA VIOLÊNCIA E VERÔNICA EM UM ENSAIO DO SUPLÍCIO

Rosimeri Aquino da Silva

Travestis expressam em seus corpos dissidências das pedagogias naturalizadas de gênero e de sexualidade. E sobre dissidentes podem pesar severas punições, como já nos indicava a sociologia de Émile Durkheim. Consideramos como dissidentes aqueles e aquelas que ousam romper convenções e conceitos morais em uma multiplicidade de instâncias da vida social. A referência ao pensador clássico parece carregar a poeira de um saber ultrapassado, próprio de outra época e, portanto, sem utilidade para a compreensão de diversas conflitualidades que povoam cenários sociais contemporâneos, especialmente aquelas decorrentes da heterossexualidade compulsória. Afinal, se vivemos em um tempo plural, de múltiplas possibilidades, algumas das transgressões experimentadas pelas travestis podem contribuir para a ruptura de uma tradição, oriunda de diversos saberes (inclusive oriundos do campo humanístico), que há muito nos formata.

Entretanto, as imagens de uma travesti chamada Verônica Bolina (Machado, 2015) veiculadas em diversas mídias no ano de 2015, em que ela aparece algemada, com as roupas rasgadas e o rosto desfigurado, parecem remeter a uma espécie de “espetáculo punitivo”. Um espetáculo, uma dramatização do poder e da violência, no qual, em termos foucaultianos,

é necessário tornar infame aquele que é vítima e produzir certa dose de sofrimento para que, assim, a “justiça seja feita” e ostente o triunfo da lei (Foucault, 2005).

Foucault, no primeiro capítulo do livro *Vigiar e Punir*, descreve o suplício de Damiens, ocorrido no século XVIII. O “caso Verônica” ocorreu em abril de 2015. Entre esses dois acontecimentos há uma verdadeira imensidão de tempos, de espaços, de sujeitos, de contextos. Damiens, acusado de tentativa de parricídio, é condenado à morte; ele sofre torturas, esquartejamento e é queimado em praça pública. Verônica, acusada de tentar assassinar uma vizinha idosa, de mutilar a orelha de um carcereiro e de se masturbar na cela, diante de outros encarcerados, foi espancada e teve o rosto deformado na prisão. Se a punição dos criminosos, como afirma Foucault, desde a Idade Média até a Idade Moderna foi modificada, porque o poder também sofreu mutações, então, o passado e o presente, em que a violência reina, parecem entrecruzar-se na história dos acontecimentos de agora e na compreensão teórica que deles se tenta fazer.

Nos dias atuais, assistimos a uma espécie de reatualização de discursos conservadores, a priori, próprios de décadas passadas. Eles versam, em termos gerais, contra os direitos humanos, as políticas públicas e o reconhecimento da população LGBTT. Direitos Humanos protegeriam exclusivamente criminosos; determinadas políticas públicas, como as cotas para estudantes negros na universidade, estabeleceriam privilégios ao invés do merecimento pelo esforço individual. Por fim, esses discursos negam o reconhecimento dos direitos da população LGBTT, justificando que esses direitos atentariam contra a família, as crianças e a sociedade, além de serem poderosos estimulantes de um comportamento anormal e antinatural. Nesse contexto, parece-nos pertinente a evocação de um pensamento que nos alertava, há mais de 100 anos, sobre as aversões, as ridicularizações e as penas que sofreríamos por não nos vestirmos de acordo com as normas, não acatarmos as regras, não nos submetermos às convenções sempre coercitivas da sociedade: reação, impedimento, anulação, reestabelecimento da forma “normal”, expiação (Durkheim, 2007, p. 32).

O passado compõe com o presente nas formas de ser, de pensar e de interpretar o agora, através dos sentidos de uma época que já passou – especialmente no uso de argumentos que, para muitos, soam como obsoletos, anacrônicos, inadequados para a compreensão das mudanças e conflitualidades dos dias atuais. Concepções conservadoras assumem formas discursivas reiteradas que buscam solidificar-se, “(...) contaminando a própria vida, barrando as forças do novo” (Rago, 2016, p. 4).

Pesquisas do campo sociológico e educacional reconhecem que estão ocorrendo profundas mudanças no cenário das relações sociais da atualidade entre as classes sociais, as raças e etnias, as gerações e, especialmente, entre as identidades de gênero e de sexualidade. Mudanças que também “traduzem demandas por mais espaços de participação social” (Adorno, 2009, p. 10). No mesmo contexto, inúmeras pessoas que compõem grupos sociais tradicionalmente tidos como minoritários experimentam, cotidianamente, as violências da atualidade, em uma gama de aspectos que vão desde a violência doméstica até a violência das instituições em geral. São pessoas submetidas a históricas relações de dominação, exclusão e injustiças. Entre elas estão negros, pobres e LGBTTs. Instituições policiais, escolares e hospitalares, por exemplo, podem participar de forma efetiva na naturalização dessas violências no exercício de suas atribuições.

O argumento citado acima pode ser exemplificado na análise das condutas policiais que violam direitos fundamentais de qualquer pessoa, independente das controvérsias que isso possa gerar, visto que, em muitas ocasiões, essas violações parecem ser legitimadas. Uma hipótese importante é a de que as instituições policiais, encarregadas da proteção e do estabelecimento da lei e da ordem permanecem operando segundo o mesmo modelo de atuação que existia há três ou quatro décadas. O Sistema de Segurança formado por polícia, justiça penal e sistema penitenciário manteve práticas tradicionais de controle social ainda fundamentadas “(...) na manutenção de um cordão sanitário em torno das classes perigosas” (Adorno, 2009, p. 11). Em outras palavras, práticas de violências difusas e seletivas parecem instituir-se, em grande medida, como norma social, ao

invés de exceções e casos pontuais do desempenho de algumas autoridades policiais (Rondon Filho, 2011; Santos, 2008).

A violência é um fenômeno de difícil conceituação, embora se manifeste em várias instâncias da vida social e não se constitua em um fenômeno recente. Uma tentativa de compreendê-la reside na hipótese de que não existe a violência, num sentido único e essencial do termo e sim práticas sociais de violência, manifestadas de diferentes maneiras. Estudiosos desse fenômeno caracterizam-no como algo complexo, formado por múltiplas variáveis cujas ligações não são simples ou diretas. Obviamente, alguns fatores podem contribuir significativamente para o seu incremento: a escassez de empregos e qualidade de vida das pessoas mais pobres, assim como diferenças econômicas, geracionais, políticas, sexuais, religiosas, étnicas e raciais pautadas no acirramento de conflitos (Santos, 2008; Martins, 2008). Tecendo uma possibilidade de conceituação para a fenomenologia da violência, Santos (2008) utiliza a noção de microfísica do poder de Foucault: uma rede de poderes que permeia as relações sociais, marcando as interações entre os grupos e as classes. A microfísica do poder é compreendida como microfísica da violência, produzida como dispositivo de poder-saber, como prática disciplinar e regulatória cujas ações causam danos sociais dotados de racionalidades específicas, prescrições de estigmas e exclusões efetivas e simbólicas. A violência, nessa conceituação, é uma relação social que faz o uso da força, da coerção (real ou virtual) e do não reconhecimento do outro, constituindo “(...) o oposto das possibilidades da sociedade democrática” (Santos, 2009, p.16).

O acesso à informação e ao conhecimento, permitido pelas tecnologias atuais, tem alguns efeitos diversos no que tange às relações de gênero e sexualidade: passamos a conhecer novas culturas, comportamentos alternativos, estilos de vida não convencionais, novas identidades sexuais, sexualidades que não desejam nenhum tipo de enquadramento moral, entre outras. Essas “novidades” (Silva, 2006) – embora sempre tenham existido, porém nas sombras, nos guetos, no não dito – podem contribuir para uma compreensão ampliada da vida, para o entendimento de uns e de outros, para a esperança de uma cultura de respeito, de reconhecimento e

de paz. Entretanto, outros efeitos se configuram: o medo, a intolerância, o preconceito, a abjeção, a “ruptura nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro” (Santos, 2009, p. 13), a saber, a violência.

A não submissão às regras hegemônicas do gênero e da sexualidade biológica vem penalizando travestis de diferentes maneiras: exclusões familiares, escolares, profissionais e o descaso das autoridades em relação às suas denúncias. E se sobre essas dissidentes da heteronormatividade pesam interditos que poderiam ser traduzidos em não acolher, não amar, não cuidar, não oferecer oportunidades, uma multiplicidade de outras violências como agressões físicas, violação de direitos, tortura, homicídios, o encarceramento no sistema prisional também compõe narrativas da vida de muitas delas. Cabe ressaltar que, quando são presas, as travestis vão para prisões masculinas, em uma clara ação do Estado de desconsiderar suas identidades de gênero. Poderíamos pensar essa atitude estatal das instâncias da Segurança Pública como análoga a outras instituições, as escolares e as da saúde, quando, por exemplo, professores e outros profissionais se recusam a chamar suas alunas ou pacientes travestis pelos seus nomes sociais, embora a orientação legal, em alguns casos, seja outra (Ferreira, 2015).

Travestis transgridem as regras hegemônicas de gênero, pois seus marcadores identitários se estabelecem objetivando representar um determinado gênero feminino através dos cabelos compridos, das roupas, dos adereços, dos gestos e dos comportamentos tidos como próprios das mulheres em geral. Todos esses investimentos, aliados às modificações corporais resultantes do uso de hormônios e silicone se dão em um corpo cujo sexo biológico é masculino. Tais procedimentos são utilizados pelos conservadores homofóbicos como justificativa para o estranhamento, a repulsa e, não de forma excepcional, para as atitudes violentas de grande parcela da sociedade que considera o sexo biológico diretamente relacionado à identidade de gênero. A partir de uma percepção heteronormativa, as travestis podem ser vistas como monstruosas. São corpos abjetos para muitos porque elas não são nem homens nem mulheres, mas pessoas que se constituem prioritariamente pela ambiguidade de sua constituição identitária. Corpos que espantam, assustam, chocam, e que podem desestabilizar certezas que há

muito versam sobre a polaridade masculina e feminina. Híbridas e ambíguas, elas confundem e embaralham a noção hegemonicamente construída dos padrões de gênero tradicionais. Representações monstruosas, atribuições patológicas e reações de intolerância em relação às travestis são estratégias dos discursos e movimentos heteronormativos que geram toda uma reação social de violência e de discriminação em relação a elas, muitas vezes “justificadas” pela confusão e impacto causados por esta figura que mescla “impureza” e indefinição (Bohm, 2009; Butler, 2012; Louro, 2004).

Algumas mutações contemporâneas, da ordem do gênero e da sexualidade, expressadas, por exemplo, nas lutas sociais em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, contribuíram para o reconhecimento da população LGBTT. Nesse contexto, é correto afirmar que ocorreram conquistas nas políticas públicas destinadas a ela: na educação, na saúde, na previdência social, na justiça. Documentos, Planos Nacionais, Leis, Parâmetros, Decretos, Portarias, entre outros, ilustram esses reconhecimentos desde o final da década de 90 (Ser-Tão, s.d). Todavia, é notório que junto a essas conquistas vieram contraposições explícitas, em que a violência ganha destaque. Mais cidadania, numa perspectiva foucaultiana, significa mais regulação (Silva, 1998). A vigilância das condutas, especialmente, no âmbito da sexualidade, as disputas sobre sua “verdade”, normalidade e direitos inauguraram, nos últimos anos, um período de acirramento político na sociedade brasileira (Louro, 2001).

É possível afirmar que sobre a violência há uma difusão do entendimento que lhe atribui um caráter democrático (especialmente nos meios de comunicação), ou seja, todas as pessoas estariam expostas a ela. A violência não escolheria classe, gênero, orientação sexual, idade. Não haveria mais espaços seguros para a população no seu conjunto e sim uma espécie de “cultura do medo”. No entanto, tal compreensão não nos permitiria perceber a seletividade de determinadas práticas violentas, cujos alvos preferenciais, conforme apontam estudos, são jovens, negros e pobres (Waiselfisz, 2015)¹.

1 De acordo com esse estudo, as mortes no Brasil, através do uso de armas de fogo, atingiram o percentual de 460%, de 1980 a 2012, entre os jovens negros da sociedade brasileira. As mortes se concentram nas faixas dos 15 aos 29 anos e 95% são do sexo masculino. A seletividade racial é verificada no seguinte dados: em 2012 morreram 2,5 negros a mais do que brancos, de 2003 até os dias atuais as taxas dessas mortes apontam um crescimento.

Os fenômenos da violência contemporânea adquirem muitas formas, entre elas a violência de gênero e de sexualidade. São múltiplas violências que contribuem para a configuração do que os estudos sociológicos do campo da Sociologia das Conflitualidades denominam de um “processo de dilaceramento da cidadania” (Santos, 2009; Barreira, 2008). O rosto da travesti Verônica Bolina foi descrito e veiculado em diversas mídias como desfigurado, destruído, dilacerado. Em uma apropriação do argumento dos sociólogos antes referidos, pode-se dizer que se trata do rosto de uma cidadania dilacerada. Podemos, também com base nos estudos citados no parágrafo anterior, afirmar que Verônica se caracteriza como alguém propensa a ser um alvo das violações das mais diversas, afinal, ela é negra, pobre e jovem. Somado a esses marcadores, é uma travesti, que na composição da comunidade LGBTTT, é o grupo social que mais sofre violência (Brasil, 2012).

As imagens veiculadas de Verônica mostram que ela sofreu espancamento, tortura e, talvez, outras violações realizadas pelas autoridades policiais responsáveis por ela, reforçando representações que, historicamente, vêm se desenhando sobre as instituições policiais brasileiras. A saber: autoritárias, arbitrárias e extremamente violentas, cujas práticas violadoras recaem sobre as populações pobres.

Chama atenção o tipo de violência empregada para o apagamento e a descaracterização da feminilidade de Verônica no que diz respeito à sua composição estética, corporal e de identidade de gênero, a saber, o corte de seus cabelos. Por que cortaram seus cabelos? As travestis das décadas de 70 de Porto Alegre narram que era comum, nas delegacias de polícia, terem seus cabelos cortados, suas roupas femininas rasgadas e seus corpos colocados à disposição para o divertimento de outros encarcerados (Silva, 2006). Essa atitude sugere uma finalidade: apagar os traços que importam dentro de uma constituição de identidade travesti. Ela pode ser pensada como uma prática de extrema violência, que visa ao enquadramento de Verônica a um visual masculino. É interessante perceber que a prática de cortar cabelos de mulheres era algo comum nos campos de concentração, nos hospitais psiquiátricos, nas prisões, nos conventos. O propósito poderia ser, por

exemplo, o de higienização ou utilização dos cabelos para outros fins. Mas também podemos inferir que essa prática ainda visaria, simbolicamente, aniquilar um tipo hegemônico de feminilidade, assim como foi feito com Verônica.

Se houve uma comoção nacional por parte dos defensores dos direitos humanos e sexuais, no sentido de reagir contrariamente às violações cometidas contra Verônica ao criar o movimento midiático *Todos somos Verônicas* também, no contraponto a ela, não faltaram argumentações justificando as violências por ela sofridas: ela espancou uma idosa, ela tentou matar uma idosa, ela agrediu policiais e outros presos etc.

A partir dessas considerações, cabe questionarmos: é possível estabelecer alguma empatia com uma pessoa descrita como autora desses crimes? Betts (2002, p. 141) argumenta que “o humano é o efeito da combinação de três registros: a materialidade do corpo, a imagem do corpo e a palavra que se inscreve no corpo”. Assim, é possível categorizar como humana uma travesti espancada, humilhada, espetacularizada nas mídias? Além da violência física, ao entrar na prisão, ela tem seu nome social e sua composição estética desconsiderados, são violados seus direitos enquanto ser humano. Qual é a importância desse ser humano para a sociedade? Ou melhor, é uma vida que importa? (Butler, 2010). Por outro lado, diferentes questionamentos são necessários com vistas às ações empreendidas no ofício de professor, a saber: é possível estabelecer equivalências entre a violência vivida por Verônica no sistema prisional e a violência presente em outras instituições, como na escola, por exemplo? Que relações podemos estabelecer entre a violência policial, dramatizada e veiculada em diferentes mídias, e a microviolência do espaço escolar?

1. A ESCOLA DA VIOLÊNCIA E A NECESSIDADE DE UMA CULTURA DA PAZ

Na escola, a violência também adquire alguns contornos, a denominação genérica “violência na escola” pode encobrir microviolências cotidianas

produzidas pelas pessoas que nela atuam como algo naturalizado nas relações interpessoais, mesmo quando elas se fundamentam em humilhações, descréditos, intolerâncias, preconceitos. Se a escola (Carvalho, 2004) pode ser o pior lugar para uma criança negra estar, entendemos que essa instituição pode ser também bastante hostil para crianças pobres e crianças que experimentam transitar em outra identidade de gênero que não a do seu sexo biológico. A ampla gama de violências vividas pelas travestis nas instituições em geral não isenta a escola. Pelo contrário, muitas narram situações de extrema hostilidade vividas nessas instituições em um tempo em que elas ainda não se identificavam como travestis, mas seus gestos delicados, femininos, suas não afeições aos jogos e às brincadeiras violentas dos outros meninos, suas predileções pelos “brinquedos de meninas” as denunciavam.

Cabe pontuar que as agressões contra elas poderiam vir de qualquer participante da comunidade escolar: pais, colegas, professores, supervisores, funcionários. O repertório de suas lembranças dos tempos de estudantes é ilustrativo: humilhações, solidão, isolamento, sentimento de inadequação, vontade de estar em outro lugar, tapas e pontapés nos banheiros, tentativa de abuso sexual, ausência de apoio às suas queixas por parte dos professores, desrespeito, piadas, deboches, exposição pública de “seus defeitos” em sala de aula, choro, medo, surras por qualquer motivo, abandono da escola. Podemos aliar a essas lembranças o estudo compulsório de conteúdos heteronormativos em todas as disciplinas, nas quais o silenciamento e a invisibilidade de outras identidades sexuais (como as das travestis) se constituíam e ainda hoje se constituem como regra hegemônica.

No mesmo prisma, as diversas violências que ocorrem nas instituições escolares também acontecem em outros âmbitos do social: lesão corporal, roubo, tráfico de drogas, violência doméstica (casos trazidos por alunos e professores), insegurança, roubo de carros, assalto, assassinato (Santos, 2009). Os fenômenos da violência na escola caminham junto a uma espécie de descrédito geral nas instituições públicas, cujas falas se estabelecem como consensuais. Afirma-se que as instituições estão em crise. Nessa perspectiva, a escola, assim como as instituições de segurança, viveriam situações de

grande fragilidade, numa sugestão de que pouco se tem a fazer visto sua permanência. É interessante perceber algumas das proximidades entre essas instituições, especialmente quando são apontadas por especialistas as razões da crise: formação inadequada dos profissionais, distanciamentos entre os setores/áreas, atuação em realidades e ou comunidades “difíceis”, condições socioeconômicas dos espaços onde as escolas se localizam, distanciamento entre teoria e prática. O uso desproporcional da força e o abuso de poder, observados os aspectos relativos, podem ser pensados como análogos nos respectivos ofícios de professores e de policiais.

As escolas públicas também são representadas como precárias, visto suas instalações sem manutenção, as verbas irrisórias destinadas para alimentação e limpeza, e os salários vergonhosos destinados aos seus servidores. Costuma-se, na linguagem comum, afirmar que prisões são escolas de criminosos, pois nelas atuam organizações responsáveis por grande parte das violências contemporâneas. Enviar para o sistema prisional pequenos infratores seria como iniciá-los na carreira do crime, em uma instituição falida, superlotada, dotada de prédios inadequados, de práticas de tortura, maus-tratos, corrupção. É uma instituição não respeitável “tanto do ponto de vista humanitário quanto da perspectiva da manutenção da segurança” (Batista, 2008, p. 159).

Se entre a violência física e a violência simbólica existem óbvias diferenças, por que os conflitos que ocorrem no contexto escolar são vistos, cada vez mais, como “casos de polícia”? Essas são apenas diferenças sutis? E a paz, trata-se apenas de um conceito abstrato, um slogan, ou ela é possível? Se existem instituições educacionais que ensinam técnicas de como ferir uns aos outros, e

(...) até mesmo como destruir civilizações inteiras, no oposto, num número certamente menor existem iniciativas educacionais contrárias, a saber, ações certamente minúsculas que visam à interação entre os seres humanos nos níveis individuais e estatais em bases sustentáveis (Martins, 2011, p.11)

Na impossibilidade de obtermos respostas definitivas para as diversas questões trazidas nesse texto, para concluir propomos uma agenda de pesquisas e ações educativas:

- Desconstruir a naturalização da violência através de dados quantitativos e qualitativos que demonstrem sua seletividade;
- Pluralizar o conceito de violência, a saber, violências ou práticas de violência;
- Relacionar as diferentes práticas de violência com o racismo, o preconceito contra os pobres e contra a comunidade LGBTT;
- Evitar conhecidas estratégias de desvio de assuntos tabus, tais como encaminhar “problemáticos” para especialistas, ou julgar-se não preparado(a) para trabalhar assuntos que envolvem gênero e sexualidade;
- Demonstrar, através de pesquisas qualificadas de âmbito nacional e internacional, que as visibilidades e os avanços de direitos de minorias (especialmente as sexuais) vêm implicando um acirramento entre seus defensores e posturas políticas conservadoras;
- Se as violências são compreendidas como excesso do poder, buscar o entendimento de que onde existe poder, existe resistência. Empreender esforços para a desconstrução das escolas da violência com vistas à construção de uma cultura da paz;
- Buscar a compreensão de que as imagens da travesti Verônica Bolina, dois dias após a sua prisão, ilustram e constituem um cotidiano despedaçado que acomete um determinado e largo recorte da população brasileira, de que aquelas imagens podem ser traduzidas como um ensaio de novos suplícios.

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. Políticas Públicas de Segurança e Justiça Penal. *Cadernos Adenauer IX. Segurança Pública*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009, n. 4, p. 9-20. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/9411-1442-5-30.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BARREIRA, César. *Cotidiano despedaçado: cenas de uma violência difusa*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BETTS, Jaime. Parecer ou não ser, eis a questão. *Seminários Espetaculares*. Rio Grande do Sul. Casa de Cultura e Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Seminários Espetaculares. Porto Alegre, Corag. 2002.

BOHM, Alessandra; SILVA, Rosimeri Aquino da. *Biopolítica e corpos infantis*. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/BIOPOL%C3%8DTICA-E-CORPOS-INFANTIS.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. *Os “monstros e a escola”: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.612, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, n. 222, 21 nov. 2011. Seção 1, p. 67-68. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/32418559/dou-secao-1-21-11-2011-pg-67>>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasil: SDH, 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BUTLER, Judith. *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Ver um estudo sobre o chamado “fracasso escolar” de crianças negras. *Cadernos Pagu*, n.22, p. 247-290, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2007.

FERREIRA, Guilherme Gomes. *Travestis e prisões: experiência social e mecanismos particulares de encarceramento no Brasil*. Curitiba: Multideia, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: historia da violência nas prisões*. Petrópolis, Ed. Vozes. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para educação. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Porto Alegre: Autêntica, 2004.

MACHADO, Livia. Verônica negou agressão em áudio em troca de redução de pena, diz MP. *GI*, São Paulo, 18 abr. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/04/veronica-negou-agressao-em-audio-em-troca-de-reducao-de-pena-diz-mp.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

RAGO, Margareth. *A história do presente em Michel Foucault*. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/ST%2012/Luzia%20Margareth%20Rago.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

RONDON FILHO, Edson Benedito. *Fenomenologia da Educação Jurídica na formação Policial-Militar*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Linha de pesquisa: dimensões e fenomenologia da violência. In: MARTINS, José Renato Vieira; SOUSA, Nair Heloísa Bicalho; MARTON-LEFÈVRE (orgs.) *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008.

_____. *Violências e conflitualidades*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SILVA, Rosimeri Aquino da Silva. *Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta um estudos sobre uma sala de aula singular*. 2006. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8969/000592468.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mortes matadas por Armas de Fogo: mapa da violência 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

EM TEMPOS FASCISTAS, É PRECISO CONVERSAR COM BORBOLETAS?

Gregory da Silva Balthazar

1. INTRODUÇÃO

Ovo. Existe um ovo entre nós. Ovo este “capaz de crescer nocivo”, como disse Shakespeare (*Júlio César*, II. 1). É um ovo de serpente. Não propriamente como viveu Júlio César na peça de Shakespeare. Aqui, tal como me refiro ao ovo, diz, especialmente, da leitura que Ingmar Bergman fez dessa pequena metáfora política da peça shakespeariana em seu filme (*The Serpent's*, 1977). É o ovo do fascismo emergente entre nós. O ovo não está longe de nós. O ovo é insidioso. O ovo é micropolítica. Mas o que isso quer dizer? Ora, o fascismo de que aqui falo não é a serpente, já adulta ou em seu estágio molar, como os fascismos macropolíticos que assolaram a Europa nas primeiras décadas do século XX – a exemplo de Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália, Franco na Espanha e Stalin na Rússia. O fascismo como ovo é molecular, como afirmaram Deleuze e Guattari (2012). Em seu nível molecular, estamos falando do fascismo que se enraíza na miudeza de nossas vidas, em nossos ditos e atos mais singelos.

No Brasil, observamos um forte avanço de políticas ultraconservadoras, lideradas, sobretudo, por políticos ligados a setores religiosos. O amplo movimento pela exclusão do termo gênero dos Planos Nacional, Regionais

e Municipais de Educação é um exemplo singular. Nele, há, como sustentou Marcia Tiburi (2015), uma “perversa lógica da inversão”, em que os discursos fascistas ressignificam, de forma negativa, o conceito gênero. O gênero, sob a égide do termo *ideologia de gênero*, assume um caráter autoritário, como se crianças e jovens, concebidos como naturalmente dispostos à heterossexualidade, fossem se tornar vítimas de uma prática de inversão sexual promovida por uma *ditadura gayzista*. O fascismo operou, nesse exemplo, em seu nível molar, como uma pequena serpente, organizando-se em forma de política estatal e, assim, suspendendo direitos de uma parcela da população em nome da manutenção de certo regime de verdade sobre o gênero e a sexualidade. Conforme Deleuze e Gattari (2012, p. 100), o fascismo molar só é possível como fenômeno a partir de uma organização orgânica dos focos moleculares ou micropolíticos, sendo eles que “pulam e saltam de um ponto a outro, em interação, antes de ressoarem todos juntos no Estado [fascista]”.

Em outros termos, é o fascismo molecular, este ovo entre nós, que dá corpo a políticas estatais autoritárias e excludentes. É, como afirmou Foucault (2013, p. 105), “o fascismo que habita em todos nós, que persegue nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar essa coisa que nos domina e nos explora”. Com efeito, é o nosso amor pelo poder que nos faz, muitas vezes, viver uma vida fascista, fazendo-nos sujeitos de regimes de verdades que buscam governar nossas existências dentro de certos marcos normativos de gênero e sexualidade. Isto é, somos constantemente convocados por diferentes instâncias do social a nos fazer sujeitos de algumas verdades, ensinando-nos saberes e valores que disciplinam e nos fazem disciplinarizar nossos corpos. Com isso, vestígios ínfimos do fascismo passam a habitar nosso corpo, naturalizando-se e fazendo-nos sujeitos dessas verdades que buscam cingir nossas existências. O fascismo é sedutor: “o fascismo vem para a cama, se diz amor e sexo e faz gozar” (Júnior, 2009, p. 115).

Flertamos com o fascismo. Gozamos com o poder. Fazemo-nos sujeitos que sustentam e promulgam discursos homo/lesbo/transfóbicos e sexistas. Nesse prisma, é da micropolítica autoritária que o fascismo se

alça como política estatal. É de nosso desejo de manutenção do mesmo, de manutenção da ordem do discurso, que a anulação do outro, da alteridade nele existente, se faz ato. Nessas relações, tornamo-nos agentes do fascismo, propagando, nós mesmos, o autoritarismo que amarga a miséria de nossas vidas. E é, acredito, em seu estágio molecular que o fascismo se faz uma urgência a ser enfrentada em nosso presente, pois, como disse Dr. Vergerus no filme de Bergman, o fascismo “é como o ovo de uma serpente. Através das finas membranas, você pode, claramente, discernir o réptil já perfeito”. Em outros termos, o ovo, o fascismo em nós, já dá a ver a serpente; enfrentá-lo é, justamente, pensar diferentemente daquilo que se é e, talvez, impedir nesse mesmo ato que o ovo choque e dê vida à serpente do fascismo molar.

Nesse contexto, objetivo, com o presente texto, pensar nossa relação com as imagens, nos diálogos que travamos com elas, como uma possível forma de resistência aos fascismos microfísicos. Aposto aqui na potência da imagem em nos convidar a uma estetização de nossa existência, possibilitando-nos, de certa forma, a contribuir na edificação do que Foucault chamou de uma ética do eu. Para tanto, o presente texto terá dois movimentos: primeiramente, explorarei uma relação com as imagens intermediada pela verdade, relação, esta, amplamente ensinada na escola e em outras instâncias da sociedade. Nesse sentido, busco, nesse primeiro momento, evidenciar que as formas como educamos nosso olhar nos constituem enquanto sujeitos dessa ordem do discurso fascista. Por conseguinte, investirei em uma noção de imagem afastada da verdade, em que a imagem pode, em certa medida, nos convocar a escolhas éticas e, talvez, a nos recolocarmos de forma crítica no jogo das verdades de gênero e sexualidade.

2. CAÇAR BORBOLETAS

O historiador da arte Georges Didi-Huberman (2012) observou como aparentemente as imagens nunca se fizeram tão presentes em nossas vidas, seja no âmbito cotidiano, estético, político, histórico ou tecnológico. A escola se tornou um exemplo singular da presença quase onipresente das imagens

em nosso cotidiano, tendo em vista particularmente o amplo conjunto de imagens que circulam no ambiente escolar: dos desenhos nas margens dos cadernos às imagens que enfeitam as paredes da educação infantil. Para Inés Dussel (2009, p. 185), a pedagogia moderna, em sua intersecção com as imagens, tornou-se uma peça fundamental para a emergência das “tecnologias visuais da verdade” em um investimento paulatino para transformar indivíduos em sujeitos videntes, a partir da equivalência entre verdade e ver: “em uma articulação que segue operando com firmeza em nossas formas de conhecer”. Cabe, então, questionar: qual relação com a imagem está aqui em jogo e especialmente quais são seus desdobramentos em nossas subjetividades de gênero e sexuais?

No tocante à imagem, está colocada certa ontologia do sujeito vidente, marcada pela figura do *caçador de borboletas*. A metáfora do caçador-espectador de imagens-borboletas foi uma figura de linguagem criada por Didi-Huberman para exemplificar a ação de nossa vontade de saber sobre as imagens. A imagem, para Didi-Huberman (2015), é fugaz. Como borboleta, a imagem é viva e, muitas vezes, escapa-nos. Em seu voo, vemos seus traços coloridos e, no tempo de um piscar de olhos, ela bate suas asas e se afasta de nós. A imagem-borboleta é aparição. É um paradoxo entre algo que ganhamos, no momento em que a imagem está diante de nós, e algo que perdemos, quando se aparta de nosso olhar e nada sobra além do vazio. Paradoxo do ato mesmo do olhar. Nele, o ato de ver se bifurca entre o que olhamos, a dimensão visível da imagem, e aquilo que na imagem nos olha, os vazios que nela habitam (Didi-Huberman, 2010).

Para Fabiana Marcello (2008, p. 343), o visível diz, nessa cisão, do contato primário do olhar com o volume material das imagens, naquilo que nelas podemos tocar ou apanhar: “a visão, no primeiro momento imediato, estaria relacionada ao ato de absorver o volume visível das coisas, e, portanto, de tê-las de algum modo”. Para além do tangível na imagem, dessa dimensão visível que nos concede algo, há, como colocou Didi-Huberman (2010), um vazio que nos olha, nos concerne como uma perda e, em certo ponto, nos constitui como sujeitos. É nesse momento, no momento da perda, em que algo na imagem nos escapa, que nos voltamos à imagem como caçadores:

(...) se formos um caçador nato, fetichista, ou angustiado com a hipótese de a perder, tentaremos, logo que possível, apanhá-la. Corremos, visamos, lançamos a rede: apanhamo-la. (...). Sufocamos a maravilha num bocal de éter. Voltamos para casa. Delicadamente prendemos a falena com alfinetes numa superfície de cortiça. Envidraçamo-la. Vemos agora perfeitamente a rearticulação das formas, a organização das simetrias, o contraste das cores (...). Mas apercebemo-nos – rapidamente ou passado muito tempo, apesar da alegria do troféu e da frescura sempre viva das cores – que *falta o essencial a esta imagem: a sua vida*, os seus movimentos, os seus batimentos, os seus percursos imprevisíveis e até mesmo o ar que dava um meio a tudo isso (Didi-Huberman, 2015, p. 296, grifos meus).

No momento em que a borboleta se afasta, algo em nós se perde. Do estranhamento da perda na ordem do saber, de nossa vontade de saber, emerge a angústia frente ao desconhecido do vazio. Aqui, o desejo de permanecer no reconfortante terreno do visível se enraíza em nós. É nossa formação como sujeitos videntes, em que as imagens correspondem exatamente à verdade do mundo que nos cerca, que buscamos a todo custo preencher os buracos e fazemos, nesse mesmo ato, da experiência do olhar um exercício de tautologia: é uma vitória do saber sobre o olhar, na afirmação fechada por uma vontade de saber que vê na imagem nada além do que ela mesma. Assim, a relação que aqui se estabelece com as imagens diz da “razão ou mesmo [do] saber ligados à busca de uma verdade objetiva e característicos de uma vontade de verdade [que] buscam uma verdade previsível, sem riscos inesperados” (Marcello, 2008, p. 346).

A correlação direta entre imagem-verdade promovida por nossa vontade de saber busca a segurança daquilo que ante a imagem já sabíamos, da imagem como mera reprodução da realidade que nos rodeia. Morte. Nada mais do que a morte da imagem. O ato de matar, de tentar se apropriar da

vida da imagem, é, em si, a busca do saber, mas sem levar em conta sua relação imediata com o poder. Exercemos poder sobre as imagens e desejamos, no ato de ver, manter essa relação de forma hierárquica: nós-caçadores frente à imagem-caça. A escola contemporânea nos educa, como sujeitos do olhar, a tomar algo na relação com as imagens, sua aparente essência de verdade, mas nunca, nessa relação, perder ou ser colocado frente à incerteza capaz de abrir um espaço de problematização da ordem do discurso.

Nada mais sintomático dessa relação que tento explicar do que os diferentes projetos de leis municipais, regionais e nacional do movimento *escola sem partido*. Nele, a escola é concebida unicamente como um lugar de disseminação de saberes, em um tom bastante tecnicista – se pensarmos no projeto pedagógico dos governos militares no Brasil – do que seja educação. O debate político e a convivência da diferença, tão necessários à manutenção da democracia, não têm aqui espaço. O currículo escolar deve servir exclusivamente para instrumentalizar as crianças e os jovens para o vestibular, logo, para prepará-los para o mercado de trabalho. Ovo, novamente. O fascismo molecular atua aqui na manutenção da ordem do discurso, buscando ensinar o já sabido, afirmar o já dito e reforçar os modos de se fazer sujeitos em nossa cultura: em nosso cotidiano, “as falas autoritárias são como cacos colados à força para formar uma imagem mental sobre o mundo ao redor, um objeto, algo que se poderia tentar conhecer, mas que não é preciso conhecer, porque está dado de antemão, na ficção do autoritário, já conhecido” (Tiburi, 2015, p. 26).

Não é preciso se deixar apreender pela imagem. Diante dela, o fascismo embrionário só busca reafirmar a ordem do discurso. Mas o que isso diz do gênero e da sexualidade? Ao estudar as imagens em escolas de educação infantil, Susana Rangel Cunha (2009) mostrou, por exemplo, como as imagens que circundam esse universo infantil são portadoras de uma gramática binária, educando os indivíduos infantis a se tornarem sujeitos das formas instituídas de viver o gênero e a sexualidade. Nesse mesma linha, Guacira Louro (1999, p. 41) apontou como:

[...] as atividades escolares operam com uma representação única que corresponde à representação acionada pela mídia, consagrada pela igreja e pela lei. Não por acaso essa representação hegemônica carrega os traços da classe média branca urbana e, nela, pai e mãe, bem como seus filhos e filhas reafirmam as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade.

O que isso quer dizer? Diz, como apontou Didi-Huberman (2012), que, ao mesmo tempo em que as imagens se fazem constantemente presentes em nosso cotidiano, nunca elas foram tão censuradas e destruídas. Ora, observamos, no contexto brasileiro, constantes protestos contra imagens de telenovelas, de séries de TV e de filmes que apresentem experiências de gênero e sexualidade que transbordam os marcos normativos da ordem do discurso. O fascismo em nós destrói imagens, tentando trazer o conforto das imagens que reforçam os regimes de verdade que concedem o status de natural a certas experiências de gênero e sexual. A escola, portanto, é permeada dessas imagens dissecadas e sem vida, imagens que são, muitas vezes, escolhidas por sua relação quase sempre inquestionável com as verdades de nosso tempo.

O que isso produz? Produz, de algum modo, sujeitos de gênero e sexualidade *normais*, mas não é isso que fundamentalmente importa em nossa discussão. Importa, para nós, algo singular nesse processo, a saber, a incapacidade de pensar diferentemente nessa relação com as imagens intermediadas pelo saber, cujo objetivo único seria aceder à verdade. Dentro de uma educação que nos constitui como caçadores, buscamos nas imagens *uma imagem toda*, isto é, uma imagem que aparentemente nos diz tudo, nos dá certeza daquilo que somos. Na crença da *imagem toda*, há, como mostrou Didi-Huberman (2012a), um caráter fetichista, em que pensamos apreender tudo na relação que estabelecemos com a imagem. Por isso mesmo, a imagem se faz, nos termos de Nietzsche, uma força reativa, de manutenção da vida tal como ela é, o que nada mais é do que uma forma de negação da vida em nome da verdade.

Foucault (2013a) disse, certa vez, que só escrevia para pensar diferentemente daquilo que era, para fazer de si mesmo outra coisa. A impossibilidade desse exercício de transformação de si mesmo por meio do pensamento significava, para Foucault, a morte. Ora, novamente retornamos à morte. A imagem, como borboleta, morre sob nossa vontade de saber, em nosso esforço de transformá-la em uma fonte de manutenção das verdades de nosso tempo. Nesse mesmo processo, nós morremos por meio do nosso próprio desejo de certeza, pelo nosso próprio desejo de ser sempre a mesma coisa, desejo pelo poder que nos domina e nos faz corpos dóceis. Nesse movimento, o fascismo se faz força reativa que habita em nós, constituindo-nos como força de negação e de anulação de tudo aquilo que não diz de nós.

Ganha força, nesse processo, a banalização da violência que presenciamos no Brasil, com todo o investimento molecular de refrear ou até mesmo revogar direitos das mulheres e LGBTs (mas não só, de outras *minorias* sociais também); assim como de uma violência molecular marcada, sobretudo, pela ampla autorização que as pessoas se dão de proferir discursos de ódio e, quiçá, chegar a usar violência física. Lembro, por exemplo, como as discussões acerca do beijo gay na TV aberta estiveram no centro de todo um movimento amplo de violência contra as comunidades LGBTs, em que um conjunto considerável da população se vê autorizada – nessa cultura da morte do pensamento pela verdade – não só a proferir discursos homo/lesbo/transfônicos, como a se organizar para barrar os espaços políticos de manifestação de tais experiências em lugares como a escola ou a família. A defesa da *família tradicional brasileira* – dessa família marcada pela raça, pelo gênero, pela sexualidade, pela classe e pela religião – é perpassada, portanto, pelo controle das imagens a que podemos ou não ter acesso, de quais imagens dizem a verdade de nós e quais não são merecedoras de atenção. Não quero dizer, com isso, que nossa relação como caçadores de imagens seja a única razão para o fascismo em nós. Desejo, tão somente, pontuar como nossa constituição como sujeitos do olhar se faz basilar na manutenção dessa cultura fascista que se enraíza em nossa sociedade. Mais do que isso, busco, antes de tudo, traçar a possibilidade de conversarmos com borboletas como uma forma de resistência ao fascismo que se enraíza em nossa cultura. E é sobre isso que me debruçarei nesse momento.

3. CONVERSAR COM BORBOLETAS

No Brasil, a figura autoritária do fascismo cresce. O fascista deseja apenas reafirmar aquilo que é; logo, observam-se as razões da hegemonia de certa relação com a imagem. Quando o fascista se coloca diante da imagem, deseja tão somente ver nela o conforto das certezas. Deseja caçar a imagem, fazê-la objeto analisável, apreensível em sua totalidade. O fascista anatomiza as imagens, buscando nada mais do que a verdade de si que nelas residem. Para isso, precisa inclusive exercer certo poder sobre as imagens, preenchendo todos seus vazios por meio da produção de um saber sobre ela. Mas algo aqui acontece. Pouco a pouco a borboleta, outrora cheia de vida, esmaece frente à figura do fascista. Sob o olhar autoritário, nada resta além de uma vontade de saber sobre uma imagem abandonada de vida. Logo, as imagens, sob o olhar do fascista, reforçam seu fechamento à possibilidade de pensar diferentemente daquilo que se é, o que nada mais é que o fechamento ao outro e a todas as dimensões que, nele, ultrapassem as verdades absolutas que constituem o olhar fascista. Como caçador de borboletas, o olhar do fascista é marcado por uma vontade de saber tudo o que conhece, dizendo, sobretudo, de sua necessidade de poder sobre o outro para negar, inclusive por meio da destruição, tudo o que no outro não diz de si mesmo.

Para Marcia Tiburi (2015), o fascista tem, na negação do outro, a produção de sua verdade, isto é, a negação do outro serve, de algum modo, para a afirmação do regime de verdade que sustenta o sujeito fascista. Há, portanto, a construção de uma inteligibilidade de si mesmo calcada na interrupção do exercício do diálogo com outras dimensões de ser sujeito, dimensões estas que ultrapassam as verdades absolutas nas quais o fascista afirma a si mesmo. Como enfrentar, portanto, essa interrupção de algo tão necessário ao pensamento democrático como o diálogo?

Os caminhos para a promoção do diálogo como potência ética são certamente muitos. Gostaria, neste texto, de focar em um caminho específico: do diálogo com as borboletas. Lembro, para tanto, de uma questão colocada por Georges Didi-Huberman (2013, p. 22) ao falar sobre o historiador da arte Aby Warburg: “falar com borboletas’ durante horas não

era, decididamente, interrogar a imagem como tal, a imagem viva, a *imagem-pulsção* que a afixação praticada por um naturalista só faria necrosar?”. A pulsção da imagem diz, em Didi-Huberman, de sua aparição, aparição que, como a borboleta, constitui um movimento de saltos, repetições e dilaceramentos na e da própria imagem.

Se não formos um caçador nato e se ainda não pensamos em tornar-nos especialistas ou em possuir o que quer que seja, vamos, mais modestamente, querer *seguir* a imagem com nosso olhar. *Pomo-nos, portanto, em movimento: emoção*. Corremos, sem rede, todo o dia atrás da imagem. *Admiramos nela precisamente aquilo que nos escapa*, o batimento das asas, os padrões impossíveis de fixar, que vão e vêm, aparecem e desaparecem ao sabor de um percurso imprevisível. Emoções singulares. Mas a noite cai. É cada vez mais difícil discernir a imagem. Ela desaparece. Emoção. Esperamos. Nada. Voltamos para casa. Acendemos a vela por cima da secretária e, de repente, a imagem reaparece. Emoção. Ficamos quase felizes. Mas compreendemos rapidamente que a imagem não nos amava, que ela não nos seguia, que não andava à nossa volta, que, certamente, nos ignorava por completo. O que ela deseja é a chama. É à volta da chama que ela vai e vem, é dela que ela se aproxima, se afasta, se reaproxima mais um pouco (Didi-Huberman, 2015, p. 197, grifos meus).

Como borboleta, a imagem não pode ser, por nós, apreendida em sua completude, pois algo nela nos escapa. Ao admitir a impossibilidade de fixá-la, de prendê-la em uma caixa de vidro, a imagem-borboleta, sua aparição, se faz um sintoma. Com efeito, o sintoma da imagem é o que nela nos atinge como sujeitos videntes, concernindo e perseguindo-nos do ponto que nos olha. Explico: o sintoma da imagem perturba as formas estabelecidas do olhar – sobretudo, o da ontologia do sujeito do olhar marcada pela figura

do caçador, focado, tão somente, na dimensão visível da imagem –, fazendo, nesse processo, algo esquecido da imagem aparecer e nos olhar no tempo de um bater de asas. É o vazio que nos encara como aparição, constringendo-nos ao tomar algo de nós.

O convite de Didi-Huberman (2010, p. 34) é que compreendamos que visível e vazio estão, de certa forma, sempre imbricados na cisão do ver, sendo, justamente, assumir esse paradoxo o que nos permite “experimentar o que não vemos”. Cotejando o pensamento de Didi-Huberman, Fabiana Marcello (2008, p. 344) pontuou como o olhar não é uma questão de escolha entre o que se ganha e o que se perde, mas essa dimensão da imagem que nos olha talvez seja o que nela tenha “potência de nos olhar com mais intensidade, portanto de nos mobilizar mais violentamente”. Estar aberto ao vazio, a perder algo diante da imagem, pode talvez fazer a imagem-borboleta pulsar viva e, ao bater suas asas diante de nós, fazer aparecer, mesmo que por um átimo de segundo, a multiplicidade de suas cores. Correr atrás da borboleta e, em algum momento, estar disposto a lhe perder é, como sustentou Didi-Huberman (2012, p. 224), uma escolha de “abrir o próprio ver a uma movimentação do saber e a uma orientação da escolha ética”.

A ética da imagem não esvanece na ontologia do caçador, tão enraizada na cultura contemporânea, sendo ela que realiza, de algum modo, a cisão do ver. O que isso quer dizer? Diz, como coloquei, que não podemos escapar do paradoxo do olhar, mas diante da imagem temos, então, uma escolha a fazer: “fazê-la participar, ou não, de nossos propósitos de conhecimento e de ação” (Didi-Huberman, 2012, p. 226). Ora, a escolha de que Didi-Huberman fala é o momento em que tomamos ou não a imagem como objeto que nos consola ou que nos inquieta, objeto que reafirma o que já sabíamos ou uma forma de problematizar as respostas já dadas. A possibilidade de nos abirmos à ética da imagem, portanto, reside nesse momento de escolha, no ato de nos abrimos para as dimensões da imagem que nos desafiam a pensar diferentemente daquilo que somos.

Perante a imagem, estamos ante a escolha de nomear a qualquer preço o que sabemos de antemão ou, no ato mesmo de nomeação, nos deixar apreender por aquilo que na imagem não sabemos nomear, não sabemos

identificar. Conversar com borboletas diz, de certa forma, dessa escolha diante da imagem: “abramos os olhos para experimentar o que não vemos” (Didi-Huberman, 2010, p. 34). Ou seja, o diálogo com a imagem nos possibilita uma escolha ética, no momento em que optamos por não viver, junto à imagem, uma experiência marcada pela evidência (a evidência do visível procurada pelo caçador), mas uma experiência de ser olhado pelo vazio que pulsa na imagem e faz do ver um ato de perda. Diante da imagem-borboleta, impõe-se, sobre nós, um sentimento de impotência de ver uma *imagem toda*, pois ela, no bater de suas asas, nos escapa e nos coloca ante um problema: a imagem não é toda, não é equivalente à verdade, mas é cheia de vazios. Mais do que ser apreendido pela dimensão ética da imagem, é preciso responder eticamente a ela, possibilitarmos-nos a olhar a imagem de outro modo, enfim, em fazer do ato de ver lacunar como a imagem: “imagem-lacuna, o fragmento – deteriorado, ou seja, insusceptível de ser integralmente reconstituído – de um aspecto do real” (Didi-Huberman, 2012a, p. 109).

Com o intuito de pensarmos as questões concernentes ao gênero e à sexualidade, lembremo-nos dos desdobramentos das imagens da performance de Viviany Belebony, realizada na 19ª Parada do Orgulho LGBT de São Paulo. Na tentativa de questionar os regimes de verdade sobre gênero e sexualidade de nosso tempo, a potência crítica da arte de Viviany foi sumariamente aniquilada pela banalidade do mal em nossa sociedade, do fascismo que habita em todos nós. Muitos indivíduos, convocados pelo discurso de ódio disseminado na mídia e nas redes sociais, disseram sim à atomização de seus corpos, em um esvaziamento de pensamento, inscrito sobre o termo *crisofobia*, que anula o sofrimento do outro e faz da imagem do corpo de Viviany algo a ser combatido, corrigido ou, no limite, destruído. Não falo só do fascismo que habita as casas das *famílias tradicionais brasileiras*, mas de como os próprios sujeitos que destoam do centro subjetivo de nossa sociedade são, muitas vezes, conquistados pelo fascismo e dele professam a destruição daquilo que em si e nos outros existe de singular. Isto é, como muitos indivíduos, dentro da vasta gama de posturas de sujeitos na sigla LGBT, acabaram assumindo a lógica de distorção oportunizada pelo que

Marcia Tiburi (2015, p. 60) chamou de “consumismo da linguagem”: o esvaziamento político da linguagem que – ao banalizar a liberdade de expressão, eliminando suas necessárias bases éticas – dá vazão a uma inversão da violência, fazendo, por exemplo, uma inversão da crítica de Viviany à violência sofrida pela comunidade LGBT e, assim, criminalizando a imagem de seu corpo como um ato de violência contra as cristãs e os cristãos. O que está posto nessa postura? Ora, está posto a dimensão do visível, do saber nomear a qualquer preço, em que uma imagem sucumbe à vontade de saber do olhar autoritário do fascista. Assim posto, o fascista deseja ver tão somente o que na imagem sabe nomear, sendo, portanto, na ideia de uma correlata relação entre a imagem e os regimes de verdade sobre gênero e sexualidade – sobretudo da heteronormatividade – que a imagem do corpo de Viviany se torna uma ameaça à ordem do discurso e, por isso, precisa ser combatida, destruída.

Ao nos dispormos a conversar com borboletas, o binômio imagem-verdade é fraturado em nome de uma escolha diante da imagem: nos abrimos para a imagem como aparição que, em algum momento, tocou o real e, por isso mesmo, pode nos possibilitar nos reinscrevermos nos jogos de verdade de nosso tempo. Explico: abrir-se à dimensão ética da imagem de Viviany não reside no ato fascista de nomear tão somente o já sabido, mas de deixar que os vazios da imagem, suas lacunas, afrontem as certezas que sustentam nossa construção ontológica como sujeitos de gênero e sexualidade. É na perda da certeza do já sabido diante da imagem que sua ética se abre para nós, isto é, olhando-nos a imagem nos provoca a pensar naquilo que não sabemos e, talvez aí, possamos escolher questionar as verdades que nos constituem como sujeitos de gênero e sexualidade. Não é dizer meramente: a arte de Viviany é uma crítica ao sofrimento da comunidade LGBT, pois aqui também operamos no campo da verdade. Antes disso, é pensar como a imagem de Viviany prolifera, como um bater de asas, aparições e desaparecimentos diante de nosso olhar, instantes em que toca mais de um real (não somente aquele em que a imagem emerge) e, dessa constante pulsão cheia de disputas, sobrevive e se faz viva de novo e de novo. Em nossa disponibilidade de conversar com borboletas, podemos,

então, ser tocados pela multiplicidade de sentidos, tocados pela imagem, abrindo-nos, também, à possibilidade de pensar diferentemente do que os regimes de verdade de nosso tempo nos possibilitam.

Na contemporaneidade, somos educados, por diferentes instâncias, a nos tornamos sujeitos de certa ontologia do olhar, marcada pela equivalência da imagem com a verdade, em uma relação de caça a tudo aquilo que na imagem pode, em algum sentido, reafirmar o que em nossa sociedade é tomado como *a verdade*. Nesse processo, a escola tem se ocupado, por muito tempo, em educar os indivíduos que por ela passam dentro dessa ontologia do caçador, uma vez que nos disciplinam, em um mundo cercado por imagens, a ver nas imagens tão somente os modos de retificação da ordem do discurso de gênero e sexualidade.

Contudo, a escola ocupa um lugar singular para a edificação desse outro modo de relação com as imagens. Mesmo em tempos fascistas, a escola já avançou muito em termos de valorização da diversidade de gênero e sexualidade, tornando-se, em muitos sentidos, um possível espaço de questionamento das formas, aparentemente, fixas de nos tornarmos sujeitos de gênero e sexualidade em nossa cultura. Observamos, nesse sentido, como os próprios indivíduos que habitam a escola têm se mobilizado nesse sentido, como, por exemplo, nas ocupações das escolas da rede pública estadual de São Paulo no final de 2015 e início de 2016. Nesse episódio, as e os jovens que ocuparam as escolas organizaram um currículo particular, em que as artes e os direitos humanos encontraram um espaço privilegiado; em um sentido, talvez, de que tais temas poderiam, no contexto vivido por tais estudantes, fortalecer o movimento político do qual partilhavam. A escola aqui se tornou um espaço fértil para a reorganização das formas como somos constituídos como sujeitos do olhar, uma vez que não estava engessada por um currículo que visava à formação de caçadores e, sim, à estimulação do diálogo político. Ora, conversar com borboletas é esse ato político de abertura a uma constante problematização de nós mesmos na relação com as imagens, em um sentido de que nos dispomos a um não saber diante de seu olhar, assim, sendo colocado frente a uma escolha. A escolha é ética, escolha entre o conforto da certeza do fascismo ou o desconforto da incerteza – e

a problematização por ela instigada – de não sabermos nomear tudo o que a imagem é e o que ela diz de nós. Ensinar indivíduos a conversar com borboletas é, acredito, investir em uma educação capaz de problematizar (e talvez de fraturar) as normas que visam nos constituir como sujeitos das normas de gênero e sexualidade de nosso tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário contemporâneo, observamos um recrudescimento de um fascismo micropolítico, mobilizado por um grande número de indivíduos que, no limite, são incapazes de se abrir à relação com o outro e à possibilidade de, nessa mesma relação, ser mobilizados a pensar diferentemente do que se é. Com efeito, o fascismo que habita os corpos dos indivíduos tem ganhado, em nossos dias, uma envergadura molar, mobilizando e mobilizado por figuras políticas que exercem, no âmbito da política estatal, uma série de entraves à conquista de direitos de diversos setores da sociedade.

A escola se tornou, em meio a esse cenário, um espaço de disputa, em que a vocalidade política de minorias de gênero e sexuais – até há pouco vista já como estabelecida – se vê, novamente, ameaçada por uma expansão dos discursos de ódio. Nas redes sociais e fora dela, indivíduos se sentem tranquilos, mais uma vez, a proferir discursos de ódio e, em algum limite, a exercer diferentes formas de violência contra os sujeitos que, em certo sentido, vivem suas experiências de gênero e sexualidade na fronteira da ordem do discurso. O controle das imagens que adentram o espaço escolar – mas não só, diferentes instâncias da sociedade, como o espaço doméstico – tem sido sintomático dessa disputa de quem tem ou não direito de fala e visibilidade em nossa sociedade.

A escola é convocada, nesse contexto, a educar os indivíduos dentro de certa lógica ontológica de visibilidade, em que as imagens corresponderiam, de modo inequívoco, à *verdade* sobre as experiências de gênero e sexualidade. Isto é, as imagens seriam objetos plenos de sentido, *imagem toda* visível em sua plenitude e, assim, retificadora dos regimes de verdade que visam educar

nossos corpos dentro de certas normas de gênero e sexualidade. Ora, a ontologia do caçador de borboletas nos enquadra em certa lógica do olhar que nos torna, de certo modo, mais suscetíveis a dizer sim a uma existência fascista, uma vez que, diante da imagem, aprendemos, tão somente, a afirmar o que já sabíamos de antemão, logo, a afirmar (e retificar em nós mesmos) certos regimes de verdade sobre gênero e sexualidade dos quais nos fazemos sujeitos.

Frente a esse contexto, propus pensar, com o presente texto, em outra relação possível com a imagem, relação esta não intermediada pela lógica da caça e, sim, pela lógica do diálogo. Com efeito, nos colocaríamos diante da imagem não para reafirmar o que já sabíamos, mas, antes, para nos abriremos ao olhar da própria imagem e ser, por ele, concernidos pela instabilidade das certezas que achamos que possuímos. Ante a imagem, haveria uma escolha a fazer, uma escolha pelo diálogo – por olhar e ser olhado – podendo, nesse mesmo ato, nos desfazer de nossa vontade de saber e das formas como ela nos vincula de modo acrítico a certas verdades de nosso tempo. Dito de outro modo, dispormo-nos a conversar com a imagem-borboleta é possibilitar à imagem se abrir em sua dimensão ética, solicitando-nos, como uma aparição, a problematizar os modos como nos fazemos sujeitos de gênero e sexualidade em nossa cultura. Mais do que isso, a capacidade de reciprocidade de olhar e ser olhado pela imagem pode, de algum modo, nos convocar a nos reinscrevermos nos regimes de verdade dos quais somos sujeitos, podendo, nesse sentido, viver nossas experiências de gênero e sexualidade dentro de relações de poder cada vez mais diluídas e porosas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Susana Rangel. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. *Zero-a-Seis*, Santa Catarina, v. 11, n. 19, p. 26-42, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs v. 3: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Falenas: ensaios sobre aparição*. Lisboa: KKYM, 2015.

- _____. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012a.
- _____. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. O Saber-Movimento (O Homem que Falava com Borboletas). In: MICHAUD, Phillippe-Alain. *Aby Warburg e a imagem em movimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013, p. 17-28.
- _____. Quando as Imagens Tocam o Real. *Pós*, Belo Horizonte v. 2, n. 4, p. 204-219, 2012.
- DUSSEL, Inés. Escuela y Cultura de la Imagen: Los Nuevos Desafíos. *Nómadas*, Colômbia. 30, p. 180-193, 2009.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio (*Anti-Édipo*). In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos VI: Repensar a Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 103-106.
- LOURO, Guacira. Segredos e Mentiras do Currículo: Sexualidade e Gênero nas Práticas Escolares. In: SILVA, Luiz Heron. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 33-47.
- JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Bela e a Fera: Os Corpos entre a Identidade da Anomalia e a Anomalia da Identidade. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo. *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 95-115.
- MARCELLO, Fabiana Amorim. Cinema e Educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-413, 2008.
- SHAKESPEARE, William. *Júlio César*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- TIBURI, Marcia. *Como conversar com um fascista*: Reflexões sobre o Cotidiano Autoritário Brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

6. REFERÊNCIAS FÍLMICAS

- The Serpent's Egg*. Direção: Ingmar Bergman. Roteiro: Ingmar Bergman. Produção: Dino De Laurentiis. 1977. 1 filme (120 minutos), cor.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: O CORPO SOBRE MÚLTIPLOS OLHARES

Camila Krug
Rafaela Melo
Rosângela Soares

1. INTRODUÇÃO

Este artigo relata a concepção e a execução de uma ação de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em articulação com uma escola estadual localizada no município de Porto Alegre/RS, que oferece o curso normal médio/magistério. Com essa ação, buscou-se uma aproximação entre esses espaços de formação de professores/as, proporcionando um intercâmbio cultural e teórico-metodológico entre estudantes e demais profissionais, de ambas as instituições, ao oportunizar discussões e experiências que contribuiriam para uma postura mais crítica das questões que envolvem o corpo na sala de aula e nos demais espaços sociais e culturais.

Tal ação abrangeu um grupo de 70 estudantes, entre 17 a 65 anos, do primeiro e terceiro semestre do curso Normal Médio/Magistério (Aproveitamento de Estudos) que atuam como professores/as de educação infantil, anos iniciais e de jovens e adultos (EJA) em escolas públicas

e privadas, e teve como objetivo promover intervenções abrangendo a educação, a saúde e o corpo na cultura a partir de múltiplas perspectivas, a fim de contribuir para a formação e atuação dos/as professores/as nos espaços escolares.

A possibilidade de desenvolver essa ação de extensão nos colocou importantes desafios. O primeiro deles dizia respeito à escolha das temáticas, pois muitas são as possibilidades de se explorar o estudo do corpo, e mesmo quando se alia tal estudo à formação de professores/as, não há como eliminarmos a pluralidade dos significados atribuídos a ele, assim como os paradoxos presentes na sua abordagem. Um segundo desafio implicava aliar ao tema, corpo e cultura, metodologias de trabalho criativas e que promovessem a interação do grupo, pois nossa proposta eram encontros em formato de oficinas e, além disso, nosso público vinha de uma pesada jornada de trabalho. E, por fim, tínhamos conhecimento de que o grupo não dispunha de muitas interlocuções sobre tal temática, o que a tornava relevante e, ao mesmo tempo, ainda mais desafiadora.

Sendo assim, este trabalho se propõe a apresentar e discutir as concepções que fundamentaram a elaboração desta ação de extensão universitária e, em seguida, relata o desenvolvimento das oficinas realizadas. O compartilhamento desse material pretende contribuir para a discussão no campo teórico sobre corpo, cultura e formação de professores/as.

2. O CORPO NA CULTURA: OLHARES QUE ENTRECRUZAM E TRANSCENDEM O CORPO

Desde as discussões iniciais de nosso projeto, o ponto de partida era o corpo no campo da teoria cultural. Nessa concepção, o corpo é concebido como histórico-cultural, ou seja, são postas em questão a universalidade e a naturalidade das corporeidades. A proposta era apresentar uma discussão sobre o corpo na contemporaneidade e os olhares que o atravessam e o transcendem, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica que considera os mais variados significados a ele atribuídos em diferentes

culturas, tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos e outros.

Denise Sant'Anna (2002) observa dois movimentos concomitantes e paradoxais em relação ao corpo. O corpo configura-se no cenário contemporâneo a partir de um movimento que o impulsiona para a expansão, para fora, “é quando o corpo, com suas singularidades e potências, tende a desaparecer”, e um movimento que o impulsiona para o interno, quando “o corpo ganha uma importância exagerada, porque são multiplicadas as exigências e as sensibilidades que cada indivíduo tem em relação a si mesmo” (Sant'Anna, 2002, p. 100). De um corpo que era estabelecido como oposição à alma, ao espírito, à razão e à mente e, dentre esses pares binários, era considerado “como o elemento menos nobre” (Louro, 2003, p. 1), o corpo ascendeu a “valorizações que o transformam numa entidade tão radiosa quanto outrora fora a alma” (Sant'Anna, 2000a, p. 237).

De um corpo guardado, escondido e carregado de pudores, passe-se a um corpo a ser exibido, mostrado, ele mesmo como um troféu, pois a centralidade adquirida na cultura ocidental carrega junto a ideia de um corpo que, ao ser ostentado, diz quem você é. Em última instância, “falar do corpo é falar, também, de nossa identidade” (Goellner, 2003, p. 29). Talvez uma das primeiras afirmações possíveis sobre o corpo é a sua centralidade na nossa cultura e, por isso, a corporeidade possa indicar aspectos do momento histórico, representando uma espécie de lente de aumento sobre a crise cultural que caracteriza o mundo contemporâneo.

Tal centralidade da corporeidade tem reconceptualizado as formas de viver a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta e, com certeza, professores/as assistem nas suas salas de aula cenas do mundo contemporâneo: a supervalorização do corpo e a corporeidade como o lugar de regras e modelos.

Essas abordagens são instigantes para examiná-lo na contemporaneidade e, a partir dessas perspectivas, construímos os eixos de nossa atuação e articulamos as diferentes temáticas das oficinas.

3. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como mencionamos anteriormente, a ação teve como público-alvo um grupo que está em formação no normal médio/magistério. Ao longo da elaboração das oficinas, realizamos contato prévio com a turma, além de construirmos diálogos com as duas professoras responsáveis pelo grupo, o que auxiliou no delineamento e aprimoramento dos nossos objetivos com o grupo. Estes podem ser resumidos nos seguintes: proporcionar discussões e análises de temas em torno dos processos pelos quais conhecimentos, práticas educativas e culturais produzem identidades e/ou corpos saudáveis; promover reflexões sobre os discursos que circulam envolvendo saúde e aprendizagem, especialmente a questão da medicalização na escola; analisar artefatos culturais e representações de saúde e corpo veiculadas na mídia (TV, publicidade, jornais, internet, entre outros) e, ainda, mobilizar o grupo para a construção de materiais didáticos e propostas pedagógicas a partir dos múltiplos olhares sobre o corpo e suas articulações com os conceitos de saúde, educação e cultura.

Com encontros semanais, nas duas turmas citadas – de primeiro e terceiro semestre do curso –, em uma disciplina¹ ministrada por professoras em docência compartilhada, planejamos e executamos os seguintes eixos, organizados em oficinas: 1. A atuação da mídia na produção dos corpos e as corporeidades que escapam; 2. Corpo e Saúde na contemporaneidade; 3. Medicalização na vida e na escola.

3.1 A Atuação da Mídia na Produção dos Corpos e as Corporeidades que Escapam

A primeira oficina consistiu na apresentação pelas extensionistas da proposta das oficinas e na relevância e na função social da extensão como forma de aproximar a universidade das comunidades. Como estratégia para promover a interação do grupo com as extensionistas, propusemos uma

¹ A disciplina é denominada Seminários Integrados e faz parte da reforma do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

dinâmica de integração², que nos permitiu capturar as expectativas do grupo em relação à proposta de ação de extensão.

No primeiro encontro, cujo eixo foram a mídia e a produção de corporeidades, discutimos, a partir de imagens, textos e outros materiais que circulam nos artefatos culturais midiáticos, como se constitui a produção de corpos, tanto os desejáveis como as corporeidades que estão fora dos padrões, e as suas relações com a escola.

A fim de introduzir a abordagem do corpo na cultura, escolhemos imagens³ que desestabilizam o olhar, na medida em que permitem diversas percepções. A sua sequência de possíveis leituras ajudou o grupo a perceber as várias perspectivas para se olhar um determinado objeto ou situação. Com isso, foi possível abordar que o conhecimento das coisas do mundo é fragmentado e que classificações, tais como normal/desviante, são formas organizadoras e rígidas das práticas sociais e das relações entre os sujeitos.

Nesse caso, nosso foco foi olhar para o corpo, que é cultural e histórico e que, muitas vezes, é concebido e conceitualizado como apenas biológico, e propor reflexões em torno da sua multiplicidade de possibilidades e seus possíveis desdobramentos para a educação escolar (Meyer; Soares, 2012).

Após o trabalho envolvendo as imagens relacionadas à construção da percepção, apresentamos para o grupo imagens de diferentes professoras que circulam nos meios midiáticos (TV, revistas, publicidade, vídeo, cinema, internet e outros), buscando problematizar as representações da profissão docente em nossa cultura. Ao discutir sobre essas imagens, problematizamos a presença marcante da figura da professora (mulher bem vestida, branca, de óculos, com cabelos presos e sem muitos ornamentos), sempre ao lado de um quadro, geralmente cheio de conteúdos e com o giz na mão, como se fossem os únicos instrumentos de trabalho que ela utiliza.

Além dessas, também apresentamos imagens de professoras que parecem romper ou vão na contramão dessas representações “tradicionalis”, como é

2 Nesta dinâmica, solicitávamos que cada um/a se apresentasse dizendo seu nome e uma qualidade que lhe definia. Essa dinâmica, além de promover a integração do grupo, gerou um debate sobre o olhar que lançamos sobre nós mesmos/as.

3 Foram utilizadas imagens da *gestalt* que abordam a questão figura e fundo e também outras ao estilo do artista Giuseppe Arcimboldo (1527-1599).

o caso da imagem de uma professora tatuada, além de outras pouco visíveis nos artefatos mídiáticos⁴. Estas causaram certo estranhamento dentre os/as participantes, pois a presença de marcadores corporais como a tatuagem parece não estar de acordo com as representações que historicamente são atribuídas à professora, inclusive pelos seus próprios pares. O corpo, como afirma Louro, se constitui de “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes, produz referências que fazem sentido no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito” (Louro, 2003, p. 5).

Os exercícios propostos para os/as professores/as em formação possibilitaram o tensionamento entre as representações de docentes que circulam nas imagens e na constituição do imaginário das pessoas e das corporeidades presentes nos espaços escolares e nas instituições de formação de professores no Brasil. Em nosso país, o culto ao corpo, segundo Melanias (2009, p. 2), está relacionado à “necessidade de aceitação social”, pois, para o indivíduo pertencer ao âmbito social, deve buscar correções ao que não é agradável visualmente ao outro, seja qual for o custo disso, desconsiderando seus valores morais e demais habilidades.

Ainda nessa oficina, a partir do texto *A burocracia*, de Eduardo Galeano, discutimos o processo de naturalização, ou melhor, problematizamos como determinados saberes e comportamentos são fixados como verdades absolutas e nunca são questionados. A possibilidade de desnaturalizar os conhecimentos e saberes produz efeitos, já que pode ser demonstrativa de como indivíduos e grupos são produzidos e se produzem no interior da cultura e nas instituições sociais.

3.2 Corpo e Saúde na Contemporaneidade

A segunda oficina foi dedicada à discussão sobre corpo e saúde na contemporaneidade e apresentou para os/as participantes informações sobre os transtornos alimentares, além de promover um debate acerca da

4 Entre elas citamos: novelas televisivas, filmes, histórias em quadrinhos, revistas, etc.

imagem corporal na história e na cultura, retomando as discussões anteriores sobre a insatisfação corporal gerada pela existência de um modelo ideal e os caminhos trilhados por aqueles/as que estão na eterna busca pela perfeição corporal.

O saudável, como afirmam Meyer e Soares (2012, p. 45), “é um enunciado ambíguo, no qual se borram completamente as fronteiras entre beleza e saúde, entre humano e máquina, entre fenótipo e cosmética”. Um corpo fora de forma, por exemplo, é um corpo sob suspeita, principalmente se levarmos em conta que vivemos sob a crença de que os cuidados estão ao alcance de todos/as, bastando querer. Desse modo, o indivíduo é considerado o/a único/a responsável pela boa aparência e pelo bom desempenho de seu corpo e por mantê-lo em forma, e assim a busca pelos padrões corporais apresentados socialmente tem interferência direta em questões da saúde do indivíduo.

O padrão estético, segundo Bohm (2004), de beleza atual, perseguido por muitas mulheres e homens, é representado imagetivamente por modelos esqueléticas das passarelas e corpos malhados, por vezes, longe de representar saúde, mas que sugerem satisfação e realização pessoal e, principalmente, aludem à eterna juventude, o que precisa ser desnaturalizado e problematizado.

A apresentação de trechos de documentários, reportagens e vídeos que circulam na internet foram mobilizadores de discussões, que abordaram os transtornos alimentares (anorexia, bulimia e obesidade). Com isso, buscou-se também incentivar o grupo a buscar meios que possibilitassem a construção de espaços de troca de informações sobre as temáticas com seus colegas, alunos/as e familiares nos espaços educativos em que atuam.

A discussão sobre os transtornos é relevante para a formação dos/as professores/as, pois, embora os mesmos não sejam exclusividade da contemporaneidade – já que estudos recentes vêm destacando a presença desses transtornos em diferentes tempos históricos –, há um aumento considerável de diferentes tipos de transtornos alimentares nos últimos

anos, especialmente entre crianças e adolescentes, o que justifica a relevância de tal temática nessa ação formativa.

De acordo com o estudo de Erbert (2005, p. 13), “nos últimos vinte anos, adolescentes com faixa etária entre 10 a 19 anos, principalmente, têm apresentado maior incidência de transtornos alimentares”. Segundo este estudo, isso ocorre em função da preocupação excessiva dos sujeitos com a sua aparência e com as mudanças que ocorrem nesse período, no qual não é incomum idealizar e buscar alcançar padrões de beleza e estética explorados pelos meios de comunicação, que costumam enaltecer a magreza e demonizar a gordura.

Essas questões foram levadas para uma ação de extensão com estudantes do curso normal médio/magistério a fim de possibilitar a discussão e a reflexão sobre os padrões corporais do que é ser belo/a e/ou saudável apresentados pelas mídias e os que são de fato os corpos “reais”, analisando a multiplicidade e a diversidade da presença dos corpos em nossa sociedade. Como afirma Novaes (2006, p. 2):

As imagens refletem corpos super trabalhados, sexuados, respondendo sempre ao desejo do outro ou corpos medicalizados, lutando contra o cansaço, contra o envelhecimento ou mesmo contra a constipação. Implícita está a dinâmica perfeição/imperfeição, buscando atender aos mais antigos desejos do ser humano, conforme narram os mitos, os elixires e fontes de eterna juventude. Beleza exterior e saúde, aparência desagradável e doença, cada vez mais se associam como sinônimos, no tocante às representações do corpo feminino. A questão tradicional, aceitar ou não o corpo recebido parece transformar-se em como mudar o corpo e até que ponto?

Homens e mulheres são interpelados por uma sociedade que não suporta corpos feios, cansados, gordos, doentes, só para citar alguns. São rótulos que circulam e definem alguns corpos na cultura como corpos

“abjetos”. Assim, o que observamos hoje é uma busca incansável pela perfeição, cada vez mais cedo. Portanto, propiciar aos/às professores/as em formação o conhecimento sobre as modificações ocorridas com o corpo ao longo da história, e suas demandas na contemporaneidade, foi nossa intenção nas oficinas e, mais especificamente, neste eixo em que relacionamos corpo e saúde na contemporaneidade, pois pensamos que o/a professor/a necessita desses conhecimentos para propor intervenções na direção de uma promoção da saúde.

3.3 Medicalização na Escola

A terceira oficina, que teve como eixo a medicalização na escola, discutiu como a educação, assim como outras áreas da sociedade, vêm sendo medicalizadas de forma intensa, sendo a aprendizagem ou o seu fracasso encarados como processos centrados no/a aluno/a ou no máximo em sua família, sem considerar questões educacionais, sociais e políticas.

Esse eixo teve como propósito dar ferramentas para que os/as participantes levassem tais discussões para o ambiente escolar em que atuam, local onde o olhar medicalizante na aprendizagem dos sujeitos está presente (Collares e Moysés, 1996; Freitas, 2011). Para tal, apresentamos para o grupo o vídeo *Medicalização da Vida Escolar* (2006), que acompanha uma professora dos anos iniciais em sua rotina pessoal e na sua visão sobre os/as alunos/as, nos quais está inserido o processo de medicalização.

A partir dos estudos de Moysés (2001), entendemos por medicalização o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que são de ordem social. Desse modo, questões e fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, e, portanto, são tratados de forma individualizante, fazendo a “culpa” recair sobre o indivíduo. Durante o vídeo, a personagem diagnostica e rotula todos/as os/as seus/suas alunos/as com algum tipo de transtorno a partir de discursos “médicos” que circulam inclusive nos espaços educativos. Para Monteiro (2006):

A doença do não-aprender, em nosso tempo, recebe nova embalagem com novo tratamento, o medicamento. Aos pais e professores é vendido com embalagem científica, cujo slogan poderia ser “pílula contra o agito”, prometendo atuar como uma “palmatória química” para assim garantir a “ordem e progresso” no terceiro milênio (Monteiro, 2006, p. 23).

O debate realizado após a exibição do vídeo trouxe muitas situações do grupo acerca da temática. Não são incomuns entre os/as participantes a vivência e a proximidade com algum processo de medicalização, sejam situações de diagnósticos equivocados com os consequentes danos, como situações em que fica evidente o uso leviano e inconsequente de medicamentos.

Atualmente, o Brasil é o segundo maior consumidor dos psicotrópicos, chamados *metilfenidatos*, prescritos para as crianças diagnosticadas com TDAH. Perozin (2011) mostra, nos dados da Carta Capital na matéria “A droga da obediência”, que de 71 mil caixas desse medicamento distribuídas pelas escolas em 2000, passamos para 2 milhões em 2009.

Analisando criticamente esse panorama, a autora Aparecida Moysés (2001) defende a necessidade de rompermos com a perspectiva biologizante da aprendizagem, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, fundamentais para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações.

Nas oficinas, buscamos inserir o debate sobre a medicalização a partir da rotina do/a professor/a e sua visão sobre os/as alunos/as que, muitas vezes, de forma sutil e quase imperceptível, adere à ideia de biologizar ou medicalizar problemas sociais, entre eles, as dificuldades de aprendizagem e determinados comportamentos na escola. A autora Denise Sant’Anna afirma que:

Nunca como em nossa época, houve uma sensibilidade tão alerta em relação à ameaça das doenças, e

uma intolerância tão forte diante dos sintomas do envelhecimento e do mal estar corporal. Como se a existência do corpo ganhasse uma dimensão inusitada que, por sua vez, acarretasse uma vigilância ampliada de cada um sobre si mesmo e numa atenção para com a própria saúde muito mais detalhista e obstinada (Sant'anna, 2000b, p. 237).

Essa “sensibilidade alerta” observada pela autora foi um dos enfoques destacados durante a oficina, pois a utilização de medicamentos como primeira opção e a automedicação têm permeado o posicionamento de muitas instituições escolares e de muitos profissionais da educação.

Em muitas instituições, a medicalização é uma prática pedagógica naturalizada e, segundo Aparecida Moysés (2001), tem-se constituído como um dos desdobramentos do processo de patologização dos problemas educacionais e servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, por não conseguirem se adequar aos padrões de normalização que a escola impõe, são rotuladas e diagnosticadas como tendo algum tipo de transtorno, o que, na maioria das vezes, são diagnósticos equivocados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e reflexões apresentadas ao longo deste relato conferem a tais iniciativas uma perspectiva positiva quanto ao papel que deve assumir a universidade no âmbito das mudanças do contexto atual, que exigem dela uma maior aproximação com a comunidade, bem como uma formação que contemple ensino-pesquisa-extensão para os/as seus/suas estudantes e docentes.

A troca de saberes entre sujeitos de diferentes instituições formadoras de professores de educação infantil, anos iniciais e EJA, durante a ação de

extensão, possibilitou refletir sobre as possibilidades para a valorização das diferentes corporeidades presentes nos espaços escolares em que atuamos.

A partir de interações mais formais ou mesmo informais, é possível afirmar a validade dessa experiência. A ação cumpriu seu objetivo de sensibilizar os/as professores/as para as temáticas abordadas. Percebemos que as discussões foram bastantes produtivas e enfáticas, o que é demonstrativo do quanto os temas selecionados foram mobilizadores e possibilitaram uma reflexão, inclusive sobre assuntos delicados, como preconceitos, estereótipos e rótulos.

Em nenhum momento ousamos achar que a nossa ação provocaria transformações profundas, não tínhamos nem tempo para tanto, porém podemos afirmar que provocar o debate deu chances para que se construíssem possibilidades de dúvidas e novos caminhos. Não há como negar que houve participações efetivas com depoimentos que permitiram uma real troca de saberes entre os/as envolvidos/as nessas oficinas.

É pertinente destacar que essa ação nos possibilitou vivenciar a docência com outras professoras em formação, desenvolvendo em nós, bolsistas de extensão, habilidades ainda não vivenciadas, abrindo novas perspectivas em relação ao nosso futuro profissional.

Acreditamos que esse projeto de extensão cumpre também um importante papel social por abordar discussões relevantes envolvendo a temática do corpo em uma perspectiva cultural e, com isso, contribui para que os/as docentes tenham em seus espaços uma postura mais crítica para com as práticas que tal temática atravessa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHM, Camila Camacho. *Um peso, uma medida: o padrão de beleza feminina apresentado por três revistas brasileiras*. São Paulo: UNIBAN, 2004.

COLLARES, Cecília A.L. & MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez/Campinas/UNICAMP – Faculdade de Educação, 1996.

ERBERT, Tamara Carla. *Anorexia e bulimia nervosas: blogs e casos reais*. São Paulo: Marco Zero, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. *Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola*. 2011. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GALEANO, Eduardo. *A burocracia. O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GOELNNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G., NECKEL, J. E GOELLNER, S. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

LOURO, Guacira. *Corpos que escapam. Labrys: estudos feministas*. Brasília, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>>. Acesso em: 01 out. 2018.

MELANIAS, Abner. *O culto ao corpo: uma análise pela perspectiva da antropologia cultural*. 2009. Disponível em: <<http://letracao.wordpress.com/2009/12/25/o-culto-ao-corpo-uma-analise-pela-perspectiva-da-antropologia-cultural/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela. *Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar*. In: MEYER, D., SOARES, R., DALLA ZEN, M. I., XAVIER, M.L. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 45-47.

MONTEIRO, Helena Rego. *Medicalização da vida escolar*. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

NOVAES, Joana de Vilhena. *Ser mulher, ser feia, ser excluída*. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0237.pdf>> Acesso em: 26 out. 2018.

PEROZIM, Livia. A droga da obediência. *Revista Carta Fundamental*. fev. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental-arquivo/a-droga-da-obediencia>>. Acesso em: 2 jul. de 2014.

SANT'ANNA, Denise B. de. As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.14, p. 235-249, 2000a.

_____. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul/dez 2000b.

_____. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.B.L; VEIGA NETO, A. (org). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 99-110.

6. REFERÊNCIAS FÍLMICAS

MEDICALIZAÇÃO da Vida Escolar. Produção de Helena Rego Monteiro. Rio de Janeiro: 2006. 1 filme. (16:03). Cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hj-FtJDT03w>>. Acesso: 29 jun. 2014.

Camila Krug

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-graduanda em Neurocognição e Aprendizagem pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo. Professora da rede pública de educação. E-mail: krug.camila@gmail.com

Catharina Silveira (Organizadora)

Pedagoga, Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da rede Municipal de Educação de Porto Alegre. E-mail: catharinasilveira@gmail.com

Fernando Seffner

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. E-mail: fernandoseffner@gmail.com

Gabriela Sevilla

Socióloga, Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Sociologia no Instituto Federal Farroupilha, campus Panambi. E-mail: gabisevilla@hotmail.com

Gregory da Silva Balthazar

Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista do CNPq. E-mail: gsbalthazar@gmail.com

Marta Friederichs (Organizadora)

Fisioterapeuta, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde ESEF/UFRGS. Atuou como professora no curso Gênero e Diversidade na Escola: Sexualidade, Violência, Olhares sobre Práticas Contemporâneas. E-mail: martafriederichs@gmail.com

Monise Gomes Serpa

Psicóloga, Mestra em Psicologia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Psicologia na UNIFRA. Atuou como professora no curso Gênero e Diversidade na Escola: Sexualidade, Violência, Olhares sobre Práticas Contemporâneas. E-mail: monise.serpa@gmail.com

Patrícia Abel Balestrin

Psicóloga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Psicologia da Unisinos. Integrante do Núcleo de Formação Docente da Unisinos. Atuou como professora no curso Gênero e Diversidade na Escola: Sexualidade, Violência, Olhares sobre Práticas Contemporâneas. E-mail: pbalestrin@unisinos.br

Pedagoga e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rafaela.melo@ufrgs.br

Rosângela Soares (Organizadora)

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenou o curso Gênero e Diversidade na Escola: Sexualidade, Violência, Olhares sobre Práticas Contemporâneas. E-mail: rosangelarsoares@gmail.com

Rosimeri Aquino da Silva (Organizadora)

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rosimeri.aquino@ufrgs.br

Sandra dos Santos Andrade

Pós-doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professora no curso Gênero e Diversidade na Escola: Sexualidade, Violência, Olhares sobre Práticas Contemporâneas. E-mail: sandrasantosandrade@gmail.com

Yara de Paula Picchetti

Psicóloga pela Universidade de São Paulo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: psicologia.yara@gmail.com

