

DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

problematizações a partir dos marcadores
de gênero, sexualidade e raça

ORGANIZAÇÃO

Iracilda Pimentel Carvalho

Fabrcio Santos Dias de Abreu

Cleverson de Oliveira Domingos

2ª Edição



 Pedro & João
editores

IVAN RUIZ

DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR
problematizações a partir dos marcadores
de gênero, sexualidade e raça

2ª edição

**Iracilda Pimentel Carvalho
Fabrício Santos Dias de Abreu
Cleverson de Oliveira Domingos
(Organização)**

DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR
problematizações a partir dos marcadores
de gênero, sexualidade e raça

2ª edição

Ana José Marques | Alexandre Bortolini | Cláudia Denís Alves da Paz

Cleverson de Oliveira Domingos | Daniele Nunes Henrique Silva

Dhara Cristiane de Souza | Edlene Oliveira Silva

Fabrício Santos Dias de Abreu | Iracilda Pimentel Carvalho

Joelma Rodrigues da Silva | Leila D'arc de Souza

Luciane da Rocha Santos da Cunha | Renata Nogueira da Silva

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Iracilda Pimentel Carvalho; Fabrício Santos Dias de Abreu; Cleverson de Oliveira Domingos [Orgs.]

Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 232p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0388-1 [Impresso]
978-65-265-0389-8 [Digital]**

1. Diversidade. 2. Contexto escolar. 3. Problematizações. 4. Gênero, sexualidade e raça. I. Título.

CDD – 370

Capa: Joanna de Paoli e Petricor Design

Arte da capa: “Brincadeira de roda II” – 0,80 x 1 m - A.S.T. - Ivan Cruz – Foto Ludmila Guerra (ivancruz@ivancruz.com.br)

Revisão: Glaucia Paloma Duarte dos Santos

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023



Notas à 2ª edição

Quando, em 2009, iniciávamos a primeira edição do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na Universidade de Brasília a conjuntura sociopolítica era diferente daquela que ainda iríamos enfrentar em 2012, 2013 e 2014 quando realizamos a segunda e a terceira edições, da qual este livro é fruto.

Na primeira edição, vivenciamos um cenário de experimentações e implementações de políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos, transversalizando as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual, relações étnico-raciais e outras diferenças.

As políticas públicas de educação desenvolvidas formaram muitos profissionais da educação nas temáticas da diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, entre outras. Um exemplo foi o GDE na Universidade de Brasília, que formou em todas as suas edições um total de 607 profissionais da educação do Distrito Federal.

Já na segunda e terceira edição do curso, presenciamos reações e ataques de grupos conservadores da sociedade às tais políticas. Inclusive, alguns programas foram vetados, mas o sonho de construir uma sociedade e uma escola baseadas nos pilares do respeito, da inclusão, dos direitos humanos e da democracia não foi abandonado.

A reedição deste livro é, dentro desse contexto, tanto uma expressão desse sonho quanto um ato de defesa dos princípios do ensino, contidos na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, dentre os quais destacamos: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Sabemos que o cenário destes últimos anos foi transformado radicalmente, especialmente, em razão da ascensão no cenário

sociopolítico de discursos e projetos políticos de cunho conservador, autoritário, fascista e antidemocrático. Isso ocasionou muitas mudanças e descontinuidades de programas e políticas públicas de educação para a diversidade e os direitos humanos com enfoque nas questões de gênero e diversidade sexual. Contudo, neste novo ano de 2023, também surgem novos horizontes, que nos convidam a novos recomeços e lutas.

O livro, que ora apresentamos, foi revisado e alguns artigos atualizados. Como a primeira edição desta obra teve uma circulação limitada aos exemplares impressos, desta vez o livro tornou-se um *e-book*, com a intenção de ampliar sua leitura. Esperamos que gostem e multipliquem estes saberes!

A organização



Apresentação

Escrita a várias mãos, esta coletânea é um intento coletivo de trazer reflexões acerca das questões da diversidade que permeiam o espaço escolar. Em nossa lida diária de sala de aula, nós, autores dos textos aqui publicados, buscamos tecer um olhar analítico sobre as dinâmicas de exclusão e violência que permeiam os processos relacionais travados no lócus educacional que se reverberam em contextos societários mais amplos.

Em nove manuscritos, tentamos traçar uma linha argumentativa-reflexiva, a partir de três marcadores sociais que engendram diferença e desigualdade: gênero, sexualidade e raça. Por mais que tenhamos avanços significativos no que tange a discussões e políticas públicas destinadas a mulheres, aos LGBTQIA+ e a negros e negras, muito ainda precisa ser feito na dinâmica de (trans)formar sujeitos e práticas.

Acreditamos que a escola é um espaço privilegiado do convívio com a diferença e propositor de encontros alteritários. É nela que preconceitos são cerceados, ou fomentados. É nela que estratégias perversas de exclusão interpelam trajetórias de desenvolvimento de sujeitos com marcadores sociais considerados desvantajosos. E é também por meio dela que uma nova configuração societária pode ser construída, com bases mais solidárias, colaborativas e humanas.

A organização



Sumário

Prefácio	13
ENCRUZILHADA BRASILEIRA: EDUCAR PARA A DISCIPLINA OU EDUCAR PARA A DEMOCRACIA? Alexandre Botolini	
1	21
A PERCEPÇÃO DE GÊNERO NA SALA DE AULA ATRAVÉS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS Iracilda Pimentel Carvalho Luciane da Rocha Santos da Cunha	
2	41
GÊNERO E FAMÍLIA NA ESCOLA Cláudia Denis Alves da Paz	
3	61
HOMOSSEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: A INCLUSÃO PELO DIREITO À EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE Fabrício Santos Dias de Abreu Daniele Nunes Henrique Silva	
4	81
IDENTIDADES DE GÊNERO EM CLASSE: O USO DO CINEMA NO COMBATE À HOMOFOBIA NAS ESCOLAS Edlene Oliveira Silva	

5	109
IDENTIDADES EM PAUTA: RESGATE DO DESEJO DE APRENDER	
Dhara Cristiane de Souza	
6	125
CORPOS E VIDAS E SEUS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: RELATOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DISCRIMINADOS/AS NO AMBIENTE ESCOLAR	
Renata Nogueira da Silva	
7	153
GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM MAPEAMENTO PRELIMINAR DAS AÇÕES E DOCUMENTOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (2011-2014)	
Cleverson de Oliveira Domingos	
8	179
POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS COM RECORTE DE RAÇA E DE GÊNERO: AVANÇOS E RETROCESSOS	
Ana José Marques	
9	193
“NOSSAS DIFERENÇAS NOS TORNAM BELO/AS”: PROMOVENDO A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS INICIAIS	
Leila D’arc de Souza Ana José Marques	

10		211
FERIDA DE MORTE: UMA LEITURA AFRICANA WOMANISTA SOBRE O EXTERMÍNIO DE MENINOS E JOVENS NEGROS NO BRASIL		
Joelma Rodrigues da Silva		
	SOBRE AS AUTORES E AUTORES	225
	SOBRE IVAN CRUZ - ARTE DA CAPA	231



Prefácio

Encruzilhada brasileira: educar para a disciplina ou educar para a democracia?

Alexandre Bortolini

Em 2016, quando a primeira edição impressa deste livro foi lançada, o Brasil já vinha atravessando um período de inflexão nas políticas de distribuição de renda e ampliação democrática, retrocessos que se intensificaram nos últimos anos. Ainda que os sinais já estivessem lá, nenhuma de nós seria capaz de imaginar, naquele momento, a que ponto o conservadorismo nos levaria. Hoje, diante de uma sociedade brasileira em profunda crise, assistimos à volta do fantasma da fome, do autoritarismo e do aprofundamento da desigualdade. Políticas de morte de todos os lados aterrorizam o nosso presente e ameaçam o nosso futuro.

As políticas de diversidade na educação, especialmente aquelas voltadas à discussão de gênero, sexualidade e raça, entre tantas outras, tiveram (e seguem tendo) um papel importante nos processos políticos que marcaram a história brasileira recente. Bem para além de uma cortina de fumaça, essas políticas (das quais este livro faz parte), propagaram, na educação, noções de autonomia, liberdade, igualdade e democracia fundamentais ao processo de transformação da sociedade brasileira. No sentido oposto, o combate ferrenho às políticas de diversidade –capitaneado por grupos conservadores excitou noções de disciplina, ordem, censura

e autoritarismo que são centrais dos projetos reacionários que tomaram a cena política brasileira nos últimos anos.

Como forma de pensar os caminhos que percorremos e as reviravoltas que vivemos até aqui, quero propor um exercício comparativo: contrastar duas políticas educacionais que podemos dizer que foram simbólicas de cada um dos extremos do ciclo político que o Brasil viveu nos últimos vinte anos. De um lado, as políticas educacionais para a diversidade implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e, de outro, as políticas de militarização das escolas, que setornaram a marca ideológica, na educação, do atual governo.

Políticas para a diversidade

Começamos em 2003, quando o Brasil elegeu Lula da Silva como presidente. Considerando a história autoritária e elitista do sistema político brasileiro, o Partido dos Trabalhadores (PT) trouxe para a esfera pública uma nova gramática política, alicerçada em noções radicais de cidadania, democracia e humanidade. Sob o lema “Brasil Um País de Todos”, foram implantadas políticas de combate às desigualdades associadas ao reconhecimento da diversidade em suas múltiplas manifestações: étnicas, culturais, físicas, artísticas, sexuais e de gênero.

No campo da educação, uma das inovações do governo do PT foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Dessa secretaria emanaram uma série de políticas voltadas à democratização e inclusão, focadas na garantia do direito à educação de mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, entre tantos outros grupos historicamente marginalizados. Contamos aqui, desde políticas afirmativas de igualdade racial, políticas inclusivas para garantir a frequência escolar de crianças e jovens pobres, até aquelas que visam combater o sexismo e a lgbtfobia por meio da educação. De diferentes formas e em múltiplos pontos, essas políticas promoveram uma

perspectiva que propunha, ao mesmo tempo, o combate à desigualdade e a valorização da diferença.

Considerando seus limites e precariedades, essas políticas problematizam modelos e normas dominantes, questionam hierarquias e valorizam saberes e experiências até então estigmatizados e invisíveis, promovendo uma reinterpretação do mundo a partir dessas perspectivas subordinadas.

Sob o signo palatável da diversidade, essas políticas apostaram na diferença como recurso pedagógico, em contraste com uma educação historicamente homogeneizante. Propuseram uma escola que funcionasse não para "civilizar os incivilizados" a partir de uma relação vertical e colonizadora destinada a incutir um certo padrão cultural dominante, mas sim uma escola que reconhecesse a dignidade e garantisse o respeito a uma multiplicidade de modos de existência. Uma escola capaz de criticar a si mesma, rever suas práticas para se tornar um lugar de todos e espaço de liberdade.

Ao questionar as normas, modelos e hierarquias dominantes, sejam elas de sexo, gênero, raça, corpo, cultura ou região, por valorizar a diferença na perspectiva da equidade de valores e direitos, essas políticas contribuíram para tornar a escola um espaço (mais) seguro para a produção, circulação e validação de múltiplos corpos, identidades e narrativas de sujeito e mundo. É nesse sentido que quero aqui pensar as políticas educacionais para a diversidade não apenas como políticas de reconhecimento, o que certamente foram, mas, para além disso, como políticas de proliferação da vida.

A reação

Essas políticas, especialmente aquelas voltadas para a diversidade sexual e a igualdade de gênero, como também as dedicadas ao enfrentamento ao racismo e valorização da cultura das periferias, foram e seguem sendo duramente confrontadas por grupos conservadores da sociedade brasileira. Para esses setores,

essas políticas promoveriam uma “inversão de valores”, atuando no sentido de desviar crianças e jovens de uma certa “normalidade imaginada”. Ao confrontar noções dominantes, contribuiriam para uma suposta “degradação moral”, tornando-se real ameaça às famílias e à sociedade. Um dos grandes oponentes dessas políticas foi o então deputado federal Jair Bolsonaro, que construiu grande parte de sua visibilidade atacando em especial as políticas de diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Na sequência do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, e após uma campanha marcada pelo pânico moral, discurso de ódio e guerra de informação, em 2018 o Partido dos Trabalhadores seria derrotado nas urnas e, pela primeira vez desde o final da ditadura, o Brasil voltaria a ser governado por um presidente militar, desta vez eleito pelo voto popular. A evocação do militarismo ajudou Jair Bolsonaro a reforçar as noções de distinção, superioridade moral e ordem, que respondiam diretamente às emoções políticas de muitos brasileiros. Seu comportamento agressivo, carregado de misoginia e homotransfobia, associado a uma série de signos do militarismo, ajudou a construir a imagem de uma forte autoridade masculina – noção que ainda marca nossa representação de poder – tornando-o o líder ideal de um projeto para (re)disciplinar uma sociedade que teria se perdido de seus valores “tradicionais”.

A militarização como política educacional

No campo da educação, o novo governo se apressou em encerrar a estrutura institucional em que se apoiavam as políticas para a diversidade. Em seu lugar, propôs políticas em um sentido completamente oposto. A uma educação inclusiva, investiu na segregação. À democratização do acesso, propôs uma educação sem escola. Ao invés da diversidade, valorizou a disciplina. Não por acaso, a política simbólica do novo governo foi a militarização. Em 2019, foi lançado um Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) que definiu diretrizes e metodologia para a

implantação do que descreve como um “modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa”¹. Nesse processo, uma “pedagogia militar” deixa cada vez mais o espaço de uma formação específica voltada para um público restrito para se posicionar como um projeto político-pedagógico de referência a ser implementado de forma generalizada nas redes públicas de educação básica, chegando até mesmo à educação infantil.

Os defensores da militarização a justificam como uma resposta à baixa qualidade da educação brasileira e a uma suposta crise de indisciplina e violência que atingiria as escolas. Mais do que isso, esse novo investimento institucional, desde a chegada da extrema direita ao governo, veio como resposta a uma demanda de amplos setores conservadores pelo restabelecimento de uma certa “ordem social” no campo específico para a educação. Mais do que uma alternativa para melhorar a qualidade ou combater a violência, a militarização das escolas seria um instrumento para a (re)instalação de uma série de dinâmicas sociais, econômicas e políticas que vêm se acentuando nos últimos anos e cuja restauração a redisciplinarização dos corpos, subjetividades e saberes.

Essa política de militarização atingiu as escolas brasileiras em um contexto de precariedade, privatização, censura e controle ideológico. Processos que já vinham produzindo uma série de tensões sobre sua função social, seu modelo de gestão, seu projeto pedagógico e seus significados em uma sociedade que vive profundas transformações políticas, econômicas e culturais.

É nesse contexto de múltiplas transformações sociais interpretadas em uma narrativa de “crise moral” que o militarismo surge como solução. Na educação, a política de militarização tem se expandido, apresentando-se como a única capaz de impor

¹ O Programa Nacional das Escolas Civico-Militares (Pecim) foi instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

a disciplina e os valores cívicos e, assim, “resgatar” a formação moral de crianças e jovens. A militarização de escolas é assumida explicitamente como uma política dedisciplinarização, que percebe os jovens (principalmente aqueles que vivem na periferia dos grandes centros urbanos) como potencialmente perigosos. Jovens que precisariam ser contidos, disciplinados e controlados pela segurança da escola e da sociedade.

Como em suas instituições de origem, a "pedagogia militar" transferida para as escolas regulares busca estabelecer um controle preciso dos sujeitos, inseri-los em uma comunidade padronizada e "diferente" do "mundo civil". Tendo a meritocracia como justificativa ideológica, fazer estes sujeitos internalizarem um senso de obediência e hierarquia. Suas técnicas de vigilância, estímulo e punição estabelecem uma autoridade sobre o corpo: controlam seus movimentos, sua estética, suas formas. Um verdadeiro processo de “alienação” do próprio corpo, que agora faz parte de uma massa padronizada, governada e supervisionada por uma autoridade externa (geralmente, branca e masculina), reconhecida hierarquicamente superior, sem possibilidade de contradição. Essa disciplina corporal não se dá apenas por adesão ou persuasão, mas por meios de coerção, ameaça e punição, que vão desde a inclusão da "disciplina" na composição das notas até a restrição da liberdade, o castigo físico e a violência psicológica.

Os efeitos psicossomáticos dessa "pedagogia" vão além da reprodução de uma "teatralidade militar". Mais do que isso, constituem uma verdadeira tecnologia de normalização, que elimina a autonomia, a criatividade e estabelece um sentido de obediência a uma norma definida de forma arbitrária e imposta sem possibilidade de contestação. O corpo não é ali um lugar a partir do qual o sujeito constrói sua autonomia, a partir do qual múltiplas estéticas, performances, identidades podem ser produzidas. Ao contrário, o corpo é um território sob controle, em permanente observação, avaliação, intervenção, por meio do qual se constituem subjetividades disciplinadas.

A "pedagogia militar" homogeneiza e torna a diferença estranha e ameaçadora. O sentido de coletivismo que ela produz não é a convergência democrática e negociada de uma multiplicidade de sujeitos que compartilham processos de tomada de decisão, mas sim uma adesão involuntária a uma massa padronizada. Uma noção de igualdade que se constrói eliminando diferenças. Na escola militarizada, ser igual é ser o mesmo, subjugar a liberdade de expressão individual e coletiva a um padrão de comportamento predefinido. Essas formas de controle recaem também sobre os profissionais da educação que, embora conservando, conforme o caso, maior ou menor autonomia, de alguma forma têm que negociar, confrontar ou se submeter à dinâmica da gestão militar.

Disciplinar X proliferar a vida

Se não é difícil perceber como as políticas de militarização das escolas se relacionam com uma ampla gama de necropolíticas em curso hoje no Brasil, o que quero fazer neste exercício analítico é pensar como são, elas mesmas, necropolíticas. Embora não sejam concebidas diretamente como políticas de produção de morte, como políticas para facilitar o acesso às armas, para estimular a violência policial ou negacionistas diante da pandemia, as políticas de militarização das escolas operam, a seu modo, para eliminar possibilidades de existência que não se encaixam em um determinado modelo normativo do sujeito.

Vistas lado a lado, as políticas de militarização do governo Bolsonaro e as políticas de diversidade promovidas pelo Partido dos Trabalhadores estão em total contraste. A militarização trabalha para eliminar possibilidades da vida, contendo sua proliferação, suas múltiplas manifestações, em prol da reprodução controlada de sujeitos homogeneizados dentro de um padrão definido pelo militarismo e interessante para as elites dominantes. O professor comunista, a bicha, a feminista, o funkeiro são algumas das possibilidades de existência corporal e política que este

militarismo opera para eliminar. Ao contrário, as políticas para a diversidade, ainda que considerados seus limites, atuaram pela proliferação de possibilidades de existência. Se partiam de identidades de alguma forma já fixadas, essas políticas valorizavam a criatividade, a experimentação, a liberdade e a multiplicação de experiências. Além de reconhecer o que já existia, essas políticas operaram para criar um ambiente escolar que favorecesse a proliferação de novas formas de ser e estar no mundo.

A oposição entre proliferação e constrição materializada nessas duas políticas educacionais diametralmente opostas aponta para noções fundamentais desses diferentes projetos políticos mais amplos. Enquanto o petismo optou pela incorporação da diferença como instrumento político para reduzir a desigualdade, afirmar a liberdade e a democracia, o militarismo investiu – e continua investindo – na restrição das possibilidades da vida, reduzindo o espectro do possível a um número muito limitado de práticas, identidades e ideologias. Na encruzilhada desses dois projetos, continuamos, brasileiros, educadores e estudantes, morrendo e sobrevivendo, resistindo a um projeto necropolítico que tem visado especialmente a escola, enquanto trabalhamos para (re)construir nossas possibilidades de futuro e de existência. Mais do que nunca, é urgente reforçar, pela educação, o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento à desigualdade, nas suas mais variadas formas. Que este livro nos sirva como mais um instrumento na construção do caminho (que não será interrompido) de transformação do Brasil em uma sociedade verdadeiramente justa, livre e democrática.



Capítulo 1

A percepção de gênero na sala de aula através de brinquedos e brincadeiras

Iracilda Pimentel Carvalho
Luciane da Rocha Santos da Cunha

Para entender o contexto em que as crianças pesquisadas encontravam-se inseridas, e como suas percepções sobre as questões de gêneros se revelavam no cotidiano escolar, foram realizadas atividades lúdicas conhecidas das crianças, porém, de caráter diferenciado do habitual, com intuito de analisar o comportamento e as reações, mediante um novo olhar para brinquedos e brincadeiras. A pesquisa foi realizada no período de seis meses na escola pública de educação básica no Distrito Federal em 2013, e a turma observada, composta exatamente por 12 meninas e 12 meninos com idade média de 5 anos.

Pensando nas crianças e na produção da cultura infantil, acreditamos que a brincadeira é uma excelente forma de expressão, pois é através das brincadeiras e brinquedos que os pequenos manifestam culturalmente as concepções adquiridas em sua socialização. É por isso que escolhemos esse tema como meio de conhecer e observar as crianças da educação infantil, através de atividades realizadas na oficina “Coisa de menina. Coisa de Menino”. Usando como coleta de dados a observação participante em sala de aula com atividades lúdicas de desenhos, pinturas, vídeos, apropriação dos brinquedos da escola e promovendo brincadeiras no parquinho, também de contação de histórias dos

livros infanto-juvenis *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*, de Ruth Rocha, e *O Menino Nito*, de Sônia Rosa – por serem livros que retratam o universo cultural e o cotidiano de crianças, que, imersas na sociedade, apenas reproduzem as atitudes a elas impostas sobre as questões de gênero.

O objetivo da oficina era despertar um pensamento reflexivo na quebra de estereótipos que por vezes são estabelecidos no seio familiar e que se consolidam em valores distorcidos vistos como naturais em nossa sociedade, tais como “homem não chora” ou “isso não é comportamento de menina”.

O documento *Referencial Curricular Nacional para educação infantil* (RCNEI) sugere a professoras/res que trabalhem junto às crianças da educação infantil os valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes, e assim não contribuam para a consolidação de estereótipos tidos como padrão da sociedade patriarcalista. Na educação infantil, a brincadeira é fundamental para estimular a interação entre as crianças, o raciocínio das atitudes e o respeito ao próximo. Segundo o documento RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3), “os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural”. Observa-se que com a brincadeira, quando compartilhada por todos os meninos e meninas, desde a mais tenra idade, a escola passa a trabalhar na equalização de gêneros de forma prazerosa e eficaz.

Para conhecer melhor a turma em relação às suas percepções de gênero nos brinquedos e brincadeiras foi distribuída uma atividade em que cada criança deveria ligar ao desenho de uma menina e um menino várias figuras que representavam brincadeiras e brinquedos, relacionando dessa maneira os objetos ao gênero. O objetivo desse trabalho era verificar com que brinquedos meninas e meninos podiam brincar, segundo suas percepções. Desse modo, através de suas escolhas, pode-se inferir o que significava “coisas de menino” e “coisas de menina”. Esses dados mostram como as crianças se percebem através dos

brinquedos e brincadeiras e revelam estereótipos sobre os gêneros, desde a primeira infância. Estereótipos que a escola deve trabalhar com intuito de promover a igualdade de gênero na educação. A finalidade desta pesquisa não é solucionar os problemas, mas antes tornar-se relevante para o campo da prática pedagógica em sala de aula na educação infantil na busca da equalização entre os gêneros na sociedade a partir do ambiente escolar.

A escola é considerada um dos principais elementos do ambiente social da criança, com importante papel em sua formação. Assim, o ambiente escolar pode mediar ou inibir demasiadamente os processos espontâneos das crianças, limitando o seu desenvolvimento na esfera social e intelectual. Para Finco (2003), a escola é o ambiente promissor para o profissional de educação trabalhar as questões de gênero, desconstruindo papéis sociais tidos como exclusividade dos sexos masculino ou feminino pré-estabelecidos pela sociedade e transmitidos culturalmente a várias gerações.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de educação infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. (FINCO, 2003, p. 96).

O principal objetivo da pesquisa foi promover em sala de aula a transgressão de papéis pré-estabelecidos pela sociedade e já manifestos nas crianças da educação infantil, com o intuito de levá-las à descoberta e à geração de pensamentos propensos à quebra de paradigmas de uma educação não sexista.

Na educação infantil, as crianças iniciam a socialização fora de casa, mas seus olhares ainda são guiados por sua própria cultura familiar, e é nesse momento que as revelações de uma educação carregada de preconceitos do patriarcalismo se manifestam na escola.

No entanto, questionar valores ou crenças que crianças trazem de suas casas e propor um novo olhar sem discriminação e

preconceitos não é tarefa fácil, todavia, não podem ser ignoradas por educadoras/res, pois a escola incapaz de trabalhar com a diferença funciona como guardiã das desigualdades. A escola é fundamental para a mudança do olhar, pois exerce um poder transformador em seus educandos, que vão aprender a respeitar, conviver e entender que as diferenças não podem ser simplesmente ignoradas, mas sim trabalhadas de maneira que cada um possa ter sua subjetividade respeitada.

Ao longo das observações foi percebido que a relação entre meninos e meninas era harmoniosa. Pequenos conflitos surgiam de modo sutil, como quando os meninos se negavam a utilizar um lápis, uma massinha de modelar ou um apontador rosa, porque não queriam usar nada de “mulherzinha”. Tendo em vista que a sala de aula se encontrava dividida em lados feminino e masculino, algo que incomodava bastante a turma era a possibilidade de a professora trocá-los de lugar na tentativa de controlar as conversas paralelas que, inevitavelmente, aconteciam na sala. A professora a todo instante lembrava: “Olha a conversinha!”, “Eu vou colocar menino junto com menina e menina junto com menino!”, “Quero silêncio!”. Esse era o momento de maior tormento para os pequenos, que temiam a mudança para mesas diferentes das suas. Assim, meninas e meninos ficavam em pavoroso com a convivência “obrigatória” com o sexo oposto.

Trabalhando há 19 anos com a educação infantil, a professora regente não acredita em um bom resultado para igualdade de gêneros dentro da escola; ela acredita que pode haver uma melhora sutil, mas não significativa, pois meninos e meninas são de naturezas diferentes. Segundo a professora, os meninos pulam, gritam, bagunçam, são mais livres. As meninas são amáveis, estudiosas, caprichosas, são mais família. E assim será, sempre! Em seu argumento sobre a diferença entre os sexos deixa escapar seu pensamento de mãe:

Olha, te digo mesmo! Sou mãe, sou mulher e quando fiquei grávida pedi tanto a Deus para não me dar filhos homens, porque é muito mais fácil criar

as meninas. Elas são mais dóceis e sempre vão estar acostumadas a ficar dentro de casa e por isso sofrem menos, diferente dos meninos que são mais livres. (Professora).

A professora demonstrou contentamento em ter com quem partilhar essa “ádua tarefa”, pois para ela não é fácil trabalhar com a temática de gênero, principalmente com as crianças pequenas, que têm como o maior exemplo a família. “Não sei como é dentro de cada casa, não sei se o que vou dizer aqui realmente vai mudar as atitudes deles”, desabafa. Em sua fala, recordamos as palavras de Montserrat Moreno (1999) em relação aos modelos de papéis sociais efetivados na sociedade:

De todas as possíveis formas de atuação, cada sociedade elege algumas que constituem seu modelo e que vão se formando e transmitindo ao longo de sua história, ficando rigidamente estabelecidos como normas ou modelos de conduta. Estes padrões ou modelos não são os mesmos para todos os indivíduos; existem uns para o sexo feminino e outros para o sexo masculino, claramente diferenciados. (MORENO, 1999, p. 29).

Na fala da professora, podemos perceber a naturalização do homem como um ser digno de maior liberdade que as mulheres, e por isso sua criação requer mais atenção dos pais, pois merece todo respaldo para os enfrentamentos do mundo que ele viverá. Também se percebe como a subordinação da mulher é imposta e aceita por outras mulheres (mães) que acreditam que o melhor lugar para proteger as filhas é mantê-las “guardadas” no interior dos lares, enquanto os filhos homens conquistam o mundo.

Se a mulher os tolera, é porque ela mesma participa do pensamento androcêntrico e tem inconscientemente aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora. (MORENO, 1999, p. 25).

A professora, em todo momento, mostrou-se disposta a cooperar na pesquisa, porém não mostrou interesse em obter conhecimentos a respeito da temática. Em seu ponto de vista, a sociedade tem sim suas falhas, mas pouco se pode fazer para

mudar a cultura na qual vivemos, pois essa atitude demandaria muito trabalho e seus resultados seriam obtidos a longo prazo. Para a professora, a responsabilidade da escola com o passar dos anos apenas vem aumentando e desse modo a família fica resguardada em se “omitir do compromisso com a educação” e professoras/res se tornam os responsáveis por esclarecer, ensinar, desmistificar os mais diversos temas, como gênero, sexo, racismo e homossexualidade, e isso requer comprometimento profissional e que muitos não estão mais dispostos a procurar.

As mudanças chegam a todo momento e só a escola tem que saber responder por isso? Hoje, preciso adequar meu trabalho e meus pensamentos naquilo que dizem ser “normal”. Normal para mim é o que a minha religião fala. Deus fez o homem e a mulher, ponto! Cada um tem que assumir o seu papel, ponto! Como profissional posso dizer na sala de aula o que eles querem, mas é só da boca pra fora. Na minha casa as coisas são bem diferentes. Imagina na casa dessas crianças como dever ser. (Professora).

A professora expressa seus pensamentos e argumentos a respeito dos assuntos que envolvem educação, família, sociedade, sexualidade e religião e mostra-se bastante indignada em ter que falar o que a escola acha que deve ser repassado às crianças e não o que realmente ela acredita ser o certo. O desabafo da professora nos mostra que os desafios a serem vencidos são muitos. É inevitável não dizer que as responsabilidades da escola vêm crescendo e junto com ela a responsabilidade de professores/as. Mas será que os docentes querem mudar? Essa responsabilidade acaba se confrontando não somente com questões religiosas, culturais e pessoais dos profissionais da educação como também se confronta com outra realidade: a falta de preparo dos futuros profissionais.

O número de professoras/res que se formam todos os anos e chegam às salas de aula é enorme, porém poucos obtêm conhecimento acadêmico sobre a temática de diversidade e gênero na educação por se tratar de assuntos transversais do currículo educacional. Por não ser uma temática obrigatória, possuem pouca ou nenhuma procura dos futuros docentes, gerando assim

profissionais com baixo conhecimento sobre o assunto. Aqui se revela, então, outra problemática: como superar essa falha no currículo acadêmico dos futuros profissionais da educação? Como preencher essa lacuna?

Hoje – por intermédio da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação e Universidades Federais – milhares de profissionais da educação básica em território brasileiro podem obter formação continuada com o curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que promove conhecimentos necessários para que esses profissionais possam fazer da escola um ambiente incentivador da equalização de gêneros. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Na educação infantil, uma maneira eficaz de trabalhar as questões de gênero nas crianças é através do brincar, quando a criança se encontra em constante formação e desenvolvimentos de sua identidade como sujeito.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. [...] Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, v. 2. p. 22).

Brincando, pode-se formar ou deformar identidades, pois é na infância que trabalhamos o sujeito do futuro. Através das brincadeiras, as crianças revelam seus sentimentos, pensamentos e percepções. Pais, responsáveis e educadores/as são os primeiros adultos a transmitir as diferenciações das brincadeiras, e aqui mora o perigo. É muito comum ouvir das crianças, e perceber em suas brincadeiras, o fato “natural” de que garotas e garotos possuem papéis e comportamentos predeterminados. Aos meninos, cabe o movimento, a liberdade, a correria. Ironicamente,

às meninas, também cabe a liberdade, a liberdade de escolher o que fazer dentro de casa.

As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabelereiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva. (MORENO, 1999, p. 32).

As meninas estão relacionadas a brinquedos/brincadeiras voltadas para o espaço interno do lar e assim, desde a mais tenra idade, as crianças do sexo feminino se preparam para assumir quando adultas as responsabilidades ditas como “obrigação da mulher”. Os meninos fantasiam diversas aventuras ao lado de seu super-herói favorito, vencendo batalhas, acumulando prêmios, fugindo dos ferozes dinossauros que povoam suas imaginações. No entanto, é importante ressaltar que essas diferenças não surgem do nada nas crianças; elas são apreendidas na convivência com seus maiores exemplos – família e até mesmo escola. É válido ressaltar que padrões e modelos de conduta hoje existentes na sociedade não podem simplesmente ser modificados por imposição ou por força de lei. A verdadeira mudança deve acontecer de dentro para fora, na mentalidade de cada indivíduo, o que, segundo Moreno (1999), tem um lugar privilegiado para que aconteça:

É necessária uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos, e o lugar privilegiado para introduzi-la é exatamente a escola. Para que isso seja possível, é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar. (MORENO, 1999, p. 30).

Na Brinquedoteca

Meninas correm em direção a bebês representados em bonecas, bonecas em forma de princesas, fantasias de conto de fadas (Branca de Neve e Cinderela). Uma infinidade de brinquedos em cor de rosa e muito brilho. A predominância nas brincadeiras de meninas era “mamãe filhinha” e assim reproduzem todos os

trejeitos das mães nas tarefas d'lar. Conversam com as bonecas, dão banho, vestem suas pequenas roupas brilhosas, dão comidinha e levam suas filhas para passear. Algumas preferem brincar de fazer comidinha e não deixam ninguém do sexo oposto invadir seu "território". O grupo dos meninos se direciona aos inúmeros carros e caminhões, trens, aviões ou bolas, mas também chamavam sua atenção bonecos e fantasias de super-heróis que corriam por toda brinquedoteca como se ninguém fosse capaz de alcançá-los. Outros brincavam de espadas, de corrida de Fórmula 1, de basquete ou mesmo bola de futebol. De repente, um menino fantasiado de Batman chamou atenção: colocou uma boneca em um carrinho de bebê e saiu pela sala passeando com o brinquedo. Depois de muito observar, gentilmente perguntamos sobre a brincadeira:

-Você está brincando do quê?

-Estou brincando de Batman!

-O que o Batman está fazendo?

-Está levando o bebê para passear. Ele é pai, tia!

E saiu correndo pela sala, pois tinha que levar sua criança para passear, enquanto não se encerravam as atividades na brinquedoteca. A professora não escondeu o sorriso de satisfação e disse: "eu te falei, aqui eles brincam de tudo sem preconceito. Menina brinca com coisas de menino e menino também brinca com coisas de menina". Depois de alguns minutos de brincadeira, meninos e meninas começavam a misturar os brinquedos. O Batman já não era o único que brincava de boneca, agora ele tinha a companhia de poucos amiguinhos, que, inclusive, passaram a brincar de "fazer comidinha". As meninas também se mostravam interessadas em participar das brincadeiras dos meninos e se divertiam com os minúsculos carros que aceleravam em pequenas pistas de corrida. No entanto, ainda havia meninas e meninos que não misturavam brinquedos sob a desculpa de que eram "brinquedos de meninas" ou "brinquedos de meninos".

Reproduzindo os papéis sociais que reconhecem no núcleo familiar, meninas e meninos na brinquedoteca repetiam gestos

propagados por pais e mães, por homens e mulheres. No entanto, a brincadeira do faz de conta também reina no imaginário infantil e assim até os super-heróis não fogem a suas responsabilidades como atores sociais. Aqui podemos perceber que as crianças interagem umas com as outras usando suas capacidades para a socialização, excelente oportunidade para se trabalhar o desenvolvimento da identidade e desconstruir papéis sociais com olhares distorcidos.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. (BRASIL, 1998, v. 2. p. 22).

Menino brinca de boneca?

Nessa atividade as crianças assistiram em sala de aula a um episódio da Turma da Mônica com o título “Brincando de Boneca” (CINE, 2009). Na historinha, o personagem Cascão, com medo da chuva que está se formando, resolve se esconder na casa de sua amiga Magali, que, cansada de assistir a “programa de menino” na TV, decide brincar com suas bonecas. Cascão e Magali começam a mostrar as diferenças das brincadeiras de meninas e meninos. Ao terminar o filme foi perguntado à turma se meninos brincavam de boneca, e a resposta veio em um uníssono NÃO! Algumas vozes se levantaram para defender o sim, que sim! meninos também podiam brincar de bonecas. Entre eles um aluno se manifestou dizendo: “Minha mãe diz que devo brincar com minha irmãzinha que gosta de casinha e boneca. Também a gente brinca de bola em casa” (J.P., 5 anos). Após o depoimento do colega, outros se manifestaram a favor de que meninos também poderiam brincar de boneca. Do total de 24 alunos, somente oito (quatro meninos e quatro meninas) discordaram da conclusão da turma de que

meninos também podem brincar de boneca. Depois do filme e da conversa com as crianças, todos foram brincar no parquinho, mas nesse dia a brincadeira foi diferente: a proposta era que todos brincassem nas casinhas que fazem parte do *playground* da escola. Durante a brincadeira, foram introduzidos brinquedos que imitassem a realidade das atividades do lar, como fogão, panelinhas, ferro de passar roupa, vassoura, geladeira, máquina de lavar roupas, pratos, colheres e bonecas e bonecos que precisavam ser banhados e alimentados. Assim, meninos e meninas se divertiram ao perceber que a brincadeira do faz de conta “mamãe-filhinha” também poderia ser descrita como “papai-filhinho”. No final da brincadeira, muitas crianças relataram o quanto gostaram da atividade e que gostariam que na realidade seus pais pudessem cuidar mais deles assim como as mães sempre cuidam. “Tia, queria que meu pai gostasse de mim, assim ele ia sempre me cuidar, banhar e dá comida. Mas tudo é a mamãe que faz e aí ela diz tá cansada” (P.P., 5 anos).

Faca sem ponta, galinha sem pé

Essa atividade teve como foco principal a contação de história; foi usado o livro infantojuvenil, da autora Ruth Rocha, *Faca sem ponta, galinha sem pé* para falar sobre questões de gênero. É a história de um casal de irmãos, chamados Pedro e Joana, que na eterna batalha dos sexos brigam cotidianamente por questões de gênero. Os dois irmãos vivem em conflitos por causa de brinquedos e atitudes que não condizem com o pensamento da maioria da sociedade, e por isso se defendem, se policiam ou se agredem com o uso das expressões “menina não pode isso”, “menino não pode aquilo”, “isso não é comportamento de uma menina”, “menino não chora”. Pedro e Joana seguem suas vidas até que um dia, voltando da escola, passam por um arco-íris que mudará suas histórias e suas concepções sobre o que pode e o que não pode ser feito por meninos e meninas.

A leitura desse livro teve por objetivo ajudar as crianças no entendimento de que não existe uma brincadeira ou ação que

pertença somente a um dos sexos, mas que ambos podem usufruir de suas vontades sem se prender a convenções distorcidas. A reflexão da história fez com que as crianças defendessem que meninos e meninas deveriam sempre brincar juntos, sem ter separações como “isso é coisa de menina”, “isso é coisa de menino”. No entanto, denunciaram que a família, pai e mãe, acabam se tornando os grandes responsáveis pelo impedimento nas brincadeiras, pois na maior parte do tempo são eles que proíbem. Uma das crianças fez o seguinte relato: Tia, tia, minha mãe não gosta que eu brinque de menino, ela diz que eu sou menina e não menino, mas eu gosto de brincar de futebol com meus primos” (R., 4 anos). Em comum acordo, ficou combinado que a brincadeira do dia seria uma partida de futebol em que haveria dois times formados por meninas e meninos. Sem nenhuma resistência, todos aderiram à brincadeira chamando atenção de outras crianças da educação infantil e também das professoras que aprovaram a iniciativa de descaracterizar o futebol como uma brincadeira masculina.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer árvores ou obstáculos, jogar bola, rolar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodembambolê etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 37).

Brinquedo de menina. Brinquedo de menino

Nessa atividade a turma foi separada em dois grupos, meninas e meninos em cada canto da sala com o seguinte comando: cada grupo só poderia brincar com os brinquedos que lhe fossem designados e ninguém poderia invadir o outro grupo. Todos aceitaram as regras da brincadeira, o grupo de meninas recebeu “brinquedos de meninos” e o grupo dos meninos recebeu “brinquedos de menina”. As meninas, sem questionar, escolhiam os brinquedos que queriam e se divertiam com a novidade.

Desprovidas de preconceito, brincaram de avião, super-heróis, dragões e dinossauros sem se importar com o outro grupo. Mas a reação dos meninos foi diferente. No primeiro momento, ficaram perplexos com os brinquedos com que deveriam brincar; a frustração era visível nos olhos dos meninos. Houve reclamações, pois a maioria deles queria “brinquedos de meninos”, mas também houve o grupo de meninos que agiu com naturalidade e brincou sem se importar com questões de gênero. Muitos se divertiram brincando de “papai-filhinho”, davam banho em seus filhos, enquanto outros pegavam ferro de passar roupas, máquina de lavar as roupinhas do bebê; alguns providenciavam a comida em diversas panelas ou se preocupavam em montar e desmontar castelos e berços, colocavam seus bebês em carrinhos e passeavam pela sala com suas filhas/filhos. Nesse interim, uma criança chamou atenção:

- Oi, H. Você não vai brincar por quê?
- Isso é coisa de menina! [risos] Eu não vou brincar de boneca! [risos]
- Que tal você brincar de fazer uma comida que goste?
- Eu não, quem cozinha é sempre a minha mãe. Isso também é coisa de mulher! [risos]

Mesmo sorrindo, H. se mostrava indignado e chamava os colegas pelos nomes dizendo: *Ei fulano, isso é coisa de menina!* Mas a maioria dos colegas não se importava com seus comentários e continuava brincando. A conversa continuou:

- Coisa de menina? O que é coisa de menina?
- [risos] É coisa de menina, tia! É lavar roupa, arrumar casa, dá comida pro filho, é brincar de rosinha, fazer café, é fazer essas coisas que homem não faz, senão vira mulherzinha. Menino tem que fazer coisa de menino.
- O que é coisa de menino?
- [muitos risos] É brincar de Power Ranger! É brincar com coisa de menino.
- Ah, se eu brincar de Power Ranger e com coisas de menino eu vou virar um menino?
- [muita risada] Não tia, você não vai virar menino. Você é mulher!
- E como eu faço para virar um menino?
- [pensativo] Você tem que nascer da barriga da sua mãe um menino.
- Então você vai virar menina se brincar com os brinquedos dela?

-[pensativo] Não! Não vou virar menina. Vou sempre ser menino porque eu nasci da barriga da minha mãe menino. [risos]

Depois de alguns minutos pensativo, H. começou a se envolver na brincadeira dos colegas, sutilmente se aproximou dos brinquedos e começou a se interessar em brincar com eles sem mais se importar com os “brinquedos de meninas”. Passado algum tempo, meninos e meninas esqueceram as regras e passaram a brincar com brinquedos que lhes chamavam atenção quer fossem ou não de gêneros diferentes. Todos demonstraram interesse pelos brinquedos e, sem perceber, não se prendiam mais em saber se eram brinquedos de meninas ou meninos. Agora, em negociação, eles queriam dividir brinquedos/brincadeiras uns com os outros.

Menino pode chorar?

O objetivo dessa oficina foi mostrar às crianças que, mesmo os sexos sendo diferentes, os direitos são iguais. Em uma folha de papel pardo foi desenhado o contorno de duas crianças, um do sexo masculino e outra do sexo feminino. As crianças refletiram sobre o que meninos e meninas têm em comum em seus corpos, como olhos, boca, nariz, coração e os sentimentos que cada um guarda dentro de si, como alegria e tristeza, sorrisos e choros. A turma é inquirida: *Menino chora?*

Todos: Não! [sacodem a cabeça com veemência]

J.G.: Só mulher chora, tia! [a maioria concorda com a cabeça, outros se calam]

Todos: É! [...] Verdade!

H.: Eu não choro porque eu sou macho!

E.: As meninas choram, tia. Eu só choro quando a minha mãe me briga.

J.P.: É, tia, as meninas choram muito.

A.: Mas os meninos também choram!

M.: Menino quando chora é fracote!

H.: Eu só choro quando a minha mãe me bate. [risadas da turma]

A conversa fez com que os meninos acusassem as meninas de serem choronas, pois choram por tudo, e que os meninos não choravam, porque eram machos. As meninas se defendiam dizendo que choravam porque é mais fácil chorar quando se é menina, mas que menino também chora. Logo após as falas das crianças, elas assistem a um vídeo que conta a história do *O Menino Nito*, do livro infantojuvenil da autora Sônia Rosa. Uma história comovente.

Nito era um menino que nasceu tão bonito que, por isso, recebeu o apelido de Nito. Porém, o garoto chorava por qualquer motivo e até sua mãe às vezes pedia para que ele parasse de chorar. Certo dia seu pai, achando que ele já era grande para tal comportamento, o chamou para uma conversa com o seguinte discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora. Você é macho! Acabou o chororô de agora em diante viu?”. As palavras do pai ficaram ecoando em sua cabeça – “acabou o chororô”, “homem não chora”, “você é macho”. Essas palavras selaram o novo comportamento de Nito. O menino deixou de chorar e daquele momento em diante passou a engolir todos os choros até que, não aguentando mais o peso dos choros guardados dentro de si, ficou doente. A visita do médico resolveu o seu problema: o menino tinha que “deschorar” todas as lágrimas reprimidas e assim ficaria curado. Nesse mesmo dia, o pai de Nito disse: “filho, você deve chorar sempre que quiser, mas não chore sem razão”. Assim, a família de Nito aprendeu que o choro é importante e que ele não deve ser reprimido. Após o término do filme, as crianças estavam visivelmente pensativas e emocionadas, demonstrando o envolvimento com a história do personagem Nito. Mais uma vez, a turma é interpelada: *Menino pode chorar?*

Todos: Sim!

L.: Tia, menino pode, Sim, chorar. Menino também tem sentimento.

H.: Menino tem medo de monstros [...] de bicho.

S.: Menino tem dor de barriga.

V.: Menino tem fome [...] bate o pé e dói.

J.F.: Menino também chora quando faz coisa errada e o pai, amãe briga.

M.: Bom saber que meninos também choram, tia!

Após a manifestação da turma a favor do choro dos meninos, é ressaltada a importância de não reprimir esse sentimento, pois, assim como aconteceu com o personagem Nito, pode acontecer com qualquer homem, mulher, pai, mãe, menina e menino. O choro é um sentimento do qual não se deve sentir vergonha em expressar, pois ajuda a extravasar emoções que não são ditas em palavras.

Conclusões

A pesquisa mostrou como as percepções de gênero se manifestam desde a mais tenra idade. A maioria das crianças traz consigo percepções repassadas por seu núcleo familiar e desde muito pequenas aprendem que o mundo se divide em azul e rosa, homem e mulher, menino e menina. Os brinquedos e as brincadeiras também acabam seguindo essa lógica e assim se dividem em “coisa de menino” e “coisa de menina”. Esse binarismo imposto culturalmente pela sociedade e ratificado pela família concretiza, desse modo, a separação não só de corpos, mas de pensamentos, valores e crenças. Assim, as crianças aprendem a separação dos objetos, dos tipos de brincadeiras, brinquedos e cores que pertencem a meninas e meninos.

Com a lógica binária, os familiares e responsáveis por essas crianças, seus primeiros exemplos, perpetuam uma segregação entre os gêneros desde a primeira infância. Em sala de aula algumas crianças se portaram de forma que meninas e meninos também poderiam dividir os brinquedos e as brincadeiras, mostrando assim que nem todas as crianças da sala veem o mundo em separação de cores ou sexo. Diante dessa visão dicotomizada, a escola precisa trabalhar essas questões desconstruindo o pensamento dominante em separar o “papel da mulher” e o “papel do homem”, ratificando as desigualdades entre os gêneros. A escola, juntamente com a família, tem função importante na luta pela quebra de paradigmas

que, vinculados à história, faz com que os sexos busquem sempre se diferenciar em vez de se equalizar.

No decorrer das atividades ministradas na oficina, as crianças demonstraram satisfação em saber que meninas e meninos também podem dividir brincadeiras, alargando assim as possibilidades de participação em determinados espaços, como foi o caso da partida de futebol, quando toda turma participou da brincadeira de modo que todos ficaram satisfeitos em ocupar e dividir a quadra de futebol. Outro momento de apreciação foi a brincadeira da casinha do parque, quando meninos participaram junto com as meninas, deixando de lado estereótipos de que somente meninas brincam com questões domésticas. Aqui todos aprenderam que a participação de homens e mulheres nos afazeres de casa é uma atitude responsável, que cada um pode e deve contribuir. Percebeu-se que a falta de incentivos nas brincadeiras faz com que as crianças, principalmente os meninos, cresçam acreditando que não somente nas brincadeiras, mas em toda vida devem se manter distantes dos deveres domésticos, mas que, se trabalhadas, desde pequenos, as responsabilidades são bem divididas.

Há um medo velado em trabalhar as questões de gênero, principalmente com as crianças da educação infantil, quando a identidade dos pequenos está sendo formada. Professoras/es se mostram pouco à vontade em trabalhar esse assunto – pois acreditam que podem influenciar no surgimento da homossexualidade na infância –, de forma que acabam reproduzindo a ideologia dominante petrificada em divisões de gêneros, cores, brinquedos, brincadeiras e atitudes do cotidiano. O medo velado vem acompanhado da vigilância constante com as crianças, pois há o receio de que meninos, ao brincarem com a cor rosa, possam se tornar afeminados, e que meninas, ao descobrirem o prazer de correr, pular ou lutar, se tornem masculinizadas. Assim, muitos profissionais da educação preferem fechar os olhos para as desigualdades de gênero no ambiente escolar a ter que procurar obter conhecimentos adequados para o enfrentamento das

diferenças que perpetuam o preconceito e as desigualdades entre o masculino e feminino.

O que remete a uma falha curricular, já que o currículo é todo um sistema de comportamento e de valores, e evitando a abordagem específica, como por exemplo a temática de gênero, o/a professor/a tem a possibilidade de trabalhar o tema. Entretanto, não existe nada que garanta que a temática será ministrada aos alunos. Por isso a necessidade de professoras/res se manterem em constante processo de formação e, assim capacitados, transmitirem o conhecimento com qualidade, promovendo a igualdade de gênero no ambiente escolar com a esperança de que essa igualdade ultrapasse os muros da escola. As crianças aprenderam que os brinquedos/brincadeiras não têm sexo, não têm gênero, e que não pertencem a grupos, mas a todos que desejam brincar. As crianças mostram-se dispostas a aprender e, aprendendo, naturalmente se tornam defensoras das atitudes que acreditam ser corretas e, assim, acabam por influenciar o pensamento dos próprios familiares que podem refletir e possivelmente gerar mudanças de atitudes, conceitos e percepções. Ressalta-se que somente o conhecimento teórico não será suficiente para mudar a concepção das crianças: a prática é fundamental e esta deve ser trabalhada com a família dos educandos. Escola e família formam uma parceria indissociável; se trabalham juntas poderão realizar grandes conquistas e grandes diferenças

Referências

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, L. R. S. da. **Coisa de menina! coisa de menino! A percepção de gênero através dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**.

Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

CINE Gibi 4: Meninas e meninos. Direção de Maurício de Sousa. São Paulo: Maurício de Sousa Produções; Labocine Digital: Paramount Pictures, 2009. Cor, 73 min. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qOJlzqrYMNQ> vídeo. Acesso em: 20 dez. 2015.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

MORENO, M. **Como se Ensina a Ser Menina**: o sexismo na escola. São Paulo. Unicamp, 1999.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

TRABALHANDO as diferenças - Educação Infantil. Vídeos educativos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sHAGZoNAeEU> vídeo. Acesso em: 20 dez. 2015.



Capítulo 2

Gênero e família na escola

Cláudia Denis Alves da Paz

A escola de educação infantil na qual foi realizada uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações de gênero no trabalho pedagógico, teve sua inauguração na década de 1960, uma das primeiras de Brasília e mantém quase toda sua estrutura física original, acrescida de uma piscina, inaugurada no ano 2000. O espaço da escola é amplo, possui mais de 5.500 m² de área total, sendo apenas 1.300 m² de área construída. Sua área verde, com árvores frutíferas, encontra-se em ótimo estado de conservação. Atende crianças com idades entre 4 e 6 anos e funciona nos turnos matutino e vespertino, em quatro salas.

O público atendido pela escola era bem diversificado com relação ao nível socioeconômico dos/as estudantes, bem como ao local de moradia deles/as, que estavam em diferentes regiões administrativas e em cidades do entorno do Distrito Federal.

Na ocasião da pesquisa, a escola atendia crianças organizadas por faixa etária, 4, 5 e 6 anos. Os momentos planejados para socialização entre crianças de idades diferentes aconteciam no horário da entrada diária e em datas festivas.

Famílias e mudanças

A sociedade brasileira, durante o século XIX, passou por transformações que contribuíram para a consolidação do capitalismo, a urbanização e a ascensão da burguesia. A família burguesa que se desenvolveu no processo histórico brasileiro tinha como características o modelo nuclear, a valorização da maternidade e do cuidado com a família. Nessa configuração, “um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível” (D’INCÃO, 2006, p. 223).

No século XX, a imagem da família era do casal e os filhos/as quemoravam na mesma casa, com o marido visto como provedor. Mas esse contexto começou a sofrer alterações a partir de 1980. A crise econômica mundial da época levou as famílias a reduzirem o número de filhos. Simultaneamente, aumentaram as famílias monoparentais e reconstituídas, e as mulheres passaram a ter maior participação no mercado de trabalho.

Assim como houve a alteração relacionada à constituição das famílias, também as divisões evidentes entre a esfera pública e a esfera privada foram alteradas com relação à forma como tinham sido delineadas em séculos anteriores. Atualmente não existe uma relação direta entre homens – espaço público, e mulheres – espaço privado. O sistema patriarcal tem passado por mudanças, que fazem com que mulheres e homens transitem em espaços que antes lhes pareciam vedados. O homem deixou de ter a imagem social de único provedor, e a mulher, com a conquista de direitos sociais, fez-se mais presente na esfera pública.

Apesar das mudanças ocorridas na vida social e familiar brasileira, a escola ainda reproduz o modelo descrito por D’Incão, desconsiderando a mulher que possui emprego, as famílias monoparentais e reconstituídas; mais ainda, ignorando as famílias homossexuais.

Na escola acima apresentada, as atividades organizadas pela equipe pedagógica demonstraram a maneira como as questões de gênero são compreendidas pelas profissionais de educação que nela atuam. Elas estão incorporadas, naturalizadas e tratadas como prontase fixas, sem problematizá-las política e socialmente.

Gênero é uma construção que se dá durante toda a vida, e essa construção acontece em diferentes instituições e práticas sociais que constituem os sujeitos como homens e mulheres em um processo que não tem fim, nem se completa. A escola é uma dessas instituições que tem transmitido e reproduzido, por meio de suas práticas sociais, valores e comportamentos, considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos. Os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, de maneira dinâmica, aprendida nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais de gênero, ou seja, são generificadas.

As festas realizadas na escola, que nem sempre são discutidas e elaboradas coletivamente, trazem as marcas sociais de gênero. Para evidenciar essas marcas generificadas, destacamos neste artigo as festas organizadas na escola para homenagear as mães, no mês de maio, e os pais, no mês de agosto.

Cabe ressaltar, que no Distrito Federal, algumas escolas deixaram de comemorar separadamente essas festas, que muitas vezes constrangem e desestimulam quem não se encaixa em um determinado modelo de família. Podemos considerar que essas escolas avançaram, no sentido de promover uma comemoração chamada *Festa da Família*, na qual são homenageados/as os/as membros que fazem parte da família das crianças e representam seus papéis, independentemente do grau de parentesco consanguíneo que tenham ou não com a criança. Para justificar essa festa, o argumento utilizado é que existem diferentes tipos de família e que as crianças que possuem famílias com organizações diversas poderiam se sentir discriminadas. Mesmo a festa da família, que em princípio nos parece interessante, tem necessidade de reflexão sobre as questões de gênero.

A família considerada diferente, segundo as professoras, mantém a estrutura tradicional: pai-mãe-filhos. A diferença é que essas pessoas podem ou não morar juntas. É aquela família na qual os pais são separados/divorciados, a criança só conhece mãe ou pai, mora com avós, com tios/as, ou ainda a criança é adotada. Em qualquer uma das hipóteses, a referência continua sendo a família nuclear com mãe e/ou pai e filho/a.

Turma da professora Ana

Em sala de aula, dias antes da realização da festa das mães, a professora Ana¹ conversa com as crianças da turma de 6 anos, na Hora da Rodinha². Informa que cada turma da escola apresentará uma música em homenagem às mães e que essa turma encenará também uma peça. A professora solicita que as crianças tragam alguns brinquedos para compor o cenário da peça. Ela explica que as meninas farão o papel da mãe e que os meninos representariam os pais que chegariam de seus trabalhos em casa, onde encontrariam as mães cuidando da casa e de seus filhos, e utilizariam seus carros de bombeiro, helicópteros ou aviões. A conversa entre a professora e as crianças evidencia uma concepção de gênero:

Ana: Nós vamos apresentar uma peça sobre as mães. Acho que vai dar para todos da turma participarem, são mais ou menos 12 meninas que vão fazer o papel da mamãe, dona de casa, vão colocar um aventalzinho, um lenço na cabeça. Deixa eu perguntar uma coisa: quem tem uma boneca daquele tipo 'meu bebê'? Aquele que é um boneco grande?

AMaria: Tia, eu tenho. [várias meninas respondem]

Ana: Quem aqui tem aquele carrinho de boneca?

¹ Nas transcrições do grupo de discussão e das observações, utilizaram-se nomes fictícios para as professoras (Mara, Sara e Ana), para diretora (Rose) da escola, além das crianças. Os/as estudantes foram identificados também com nomes fictícios (Maria, Iago, Luiz, João) e ainda, A = menina; As = meninas; O – Menino, Os = Meninos.

² Hora da Rodinha – Rotina diária, no início da aula, na qual as crianças e a professora se sentam em círculo para organizar as atividades do dia.

As: Eu. [várias meninas respondem]

.....
Ana: Agora os meninos [...] Quem aqui tem carro de bombeiro?

Os: Eu! [vários meninos respondem]

Ana: Avião ou helicóptero alguém tem?

Olago: Eu não.

OLuiz: Eu tenho helicóptero.

OJoão: Eu tenho avião.

.....
Ana: Então, as bonecas serão as filhinhas. Nós vamos precisar do carro de bombeiro, de avião, de helicóptero, de carrinho de boneca. Sabe aquelas capas de passar roupa? Quem tem das meninas? Na pecinha vamos ter que montar uma casa. [várias crianças falando ao mesmo tempo de forma que não dá para entender as palavras pronunciadas]

(Transcrição - Dia 8 de maio)

No trabalho pedagógico, o processo de organização da festa traduz a concepção fixa e binária de gênero que é reproduzida e reafirmada pela professora, sendo assim assimilada pelas crianças. Essa concepção ignora as diferenças dentro da própria categoria homem e mulher, feminino e masculino, ou seja, desconsidera a diversidade de identidades relativas a raça/etnia, classe, sexualidade, geração, entre outras. Sustenta, ainda, uma hierarquia, um valor que é traduzido pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro.

A peça escolhida pela professora apresenta para as crianças apenas uma identidade da mulher: a de mãe, aceita e pronta socialmente, ao reforçar objetos, ações e ao solicitar das crianças determinados objetos. Ela revela nessa ação cotidiana – ensaiar uma peça – a maneira de inserir o gênero no seu trabalho pedagógico. A peça que pretendia homenagear as mães limitou-se a pensar nas mães donas-de-casa, uma mãe que cuida das crianças (bebês), que cozinha, limpa a casa e passa roupa da família. Essa representação se reporta, segundo Engels (2002, p. 67-8), “à

primeira divisão do trabalho que [...] se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”³.

A visão de mãe foi ligada ao espaço privado, que se restringe ao espaço doméstico, do cuidado com a casa, família, marido e filhos. Isso nos parece uma incoerência diante da realidade da escola, pois a maioria das crianças possui mães que também exercem atividades profissionais remuneradas fora de casa. A homenagem feita às mães esqueceu que elas são mães-mulheres-trabalhadoras, e não problematiza as diferentes identidades das mães. Na própria escola existem várias mães que são trabalhadoras, entre elas, duas das três professoras que atuavam no turno vespertino, além da diretora, da vice-diretora e das auxiliares de educação.

As mães das crianças da escola, apesar de possuírem diversas identidades, nessa “homenagem” tiveram uma única identidade lembrada e reforçada, a de mãe/dona-de-casa. Hall (2005) critica o conceito de identidade marcadamente fixa, unificada e estável, ao dizer que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. O autor ainda diz que o sentimento de identidade unificada desde o nascimento é construído, e que podemos perceber a influência da escola nessa construção.

Visão das professoras

As professoras participaram de um grupo de discussão⁴, ao final da pesquisa de campo, com o objetivo de analisar as relações

³ “A divisão do trabalho é absolutamente espontânea: só existe entre os dois sexos. O homem vai à guerra, incumbe-se da caça e da pesca, procura as matérias-primas para a alimentação, produz os alimentos necessários para a consecução dos seus fins. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e cose. Cada um manda em seu domínio: o homem na floresta, a mulher em casa.” (ENGELS, 2002, p. 166).

⁴ Grupo de discussão é um método de pesquisa e interpretação de dados. (WELLER, 2005; 2006; WELLER; PFAFF, 2010).

de gênero presentes no trabalho pedagógico da escola, além de tentar compreender questões que surgiram durante a pesquisa etnográfica. As festas que aconteceram na escola foram um dos temas explorados durante a realização do grupo de discussão. Para nortear o debate, a seguintes reflexões foram postas:

Com relação à organização da escola, à organização das festas em geral. Durante o tempo que estive aqui vi vocês envolvidas em festas – Dia das Mães, dos pais, junina, da Primavera/ Aniversário da escola. Vocês poderiam falar um pouco sobre essas atividades que a escola realiza? Qual a importância dessas festas no trabalho que a escola desenvolve?⁵

Ao falar sobre as homenagens aos pais e às mães, as professoras revelaram suas concepções de gênero. As festas foram organizadas de formas diferentes, com horários, comidas e apresentações feitas pelas crianças diferentes.

Enquanto a festa em homenagem às mães foi realizada nos dois turnos, a comemoração do dia dos pais foi realizada com um almoço, unindo pais e estudantes dos dois turnos no mesmo horário. Para as mães do turno matutino foi servido um café da manhã e para as mães do turno vespertino, um chá da tarde. Em ambos os horários havia uma grande mesa posta com bolos, biscoitos, pães, frios e bebidas diversas.

De acordo com a diretora, em conversa informal, o motivo de realizar um almoço para comemorar o dia dos pais e utilizar o período entre 12h e 14h era porque *a maioria dos pais teria direito no trabalho [ao horário do almoço], uma vez que os pais têm menos tempo, ou seja, precisam trabalhar e seria um motivo para unir pais e filhos/as, que muitas vezes não almoçam juntos durante a semana. Na abertura da festa/almoço, a diretora disse que aquele seria um momento breve, que entendia, pois, os pais tinham a necessidade de voltar ao trabalho.*

Rose: Esse momento pai, a você dedicado [...] breve, né? Prometemos ser breves. Eu tenho dito, então [...] nem por isso seremos menos calorosos ou

⁵ Retirado do Roteiro/Tópico Guia para Grupo de Discussão (PAZ, 2008).

menos amorosos, ou menos apressados ou mais apressados[...] Sei que cada um tem seu ritmo, cada um tem as suas necessidades e vamos procurar ser o mais breve sim, considerando a necessidade daqueles que têm urgência em voltar ao trabalho. (Transcrição – Dia 10 de agosto)

A diretora apresenta em sua fala a visão do pai-homem provedor, que não tem *tempo a perder*, nem mesmo com uma homenagem feita para ele. A escola teve seu horário de funcionamento modificado para que a homenagem fosse feita, adaptou-se ao que seria *melhor* aos pais. Professoras, funcionárias e direção trabalharam antes, durante e depois de seu horário de almoço.

Na avaliação das professoras, foi dada muita ênfase à festa das mães, por ter sido, segundo elas, mais elaborada, com mais apresentações feitas pelas crianças, pela variedade de alimentos, pela ornamentação. Em ambas as festas, as crianças apresentaram músicas. A diferença é que na festa das mães cada turma – quatro por turno – apresentou uma música, além de que a turma de 6 anos encenou uma peça, talvez porque nessa festa o tempo reservado fosse maior. Na festa dos pais foi realizada apenas uma apresentação musical por todas as turmas juntas, dos dois turnos. No grupo de discussão, as professoras disseram:

Ana: Eu acho que deram [a direção] importância maior às mães. Café da manhã, mesa bem caprichada, com várias coisas, né? À tarde, um chá. Eu achei que a festa da mãe teve importância maior. Não sei[...] acho que a mãe é mais importante[...] pensam assim! Para os pais foi um almoço, porque seria uma coisa mais fácil, mais simples. Eu achei a valorização da mãe maior.

Sara: Eu achei a festa dos pais mais gostosa!

Mara: Eu não fui na [festa] da mãe.

Ana: Pois é, a da mãe foi aquela coisa muito séria, muito mais formal.

Sara: É isso!

Ana: A do pai já foi aquela coisa mais descontraída. Sara: Acho que por isso que eu gostei mais da festa dos pais.[...]

Sara: Foi mais simples, mas eu acho que eles até aproveitaram bastante com as crianças naquele momento [...] eu acho que a festa da mãe foi mais elaborada sim, mas eu achei a festa dos pais mais tranquila, mais gostosa, com menos rigidez.

Ana: Menos formal.

Sara: Menos formalidade, uma coisa mais light [...]

As professoras, ao que parece, centraram suas críticas e elogios na aparência das festas. De acordo com Kosik (2002, p. 16-17):

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, [...] O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência. [...] Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia.

Com base nas leituras e estudos, procuramos desvelar a realidade das festas, indo além da aparência, com o entendimento que não há fenômenos independentes. Sem negar a objetividade dos fenômenos, seu aspecto imediato contribui para reconhecer a dupla face que os constitui: o mundo da aparência e o mundo real. Aparência externa do fenômeno e a lei do fenômeno, o movimento visível e o movimento real interno, fenômeno e essência, juntos e integrados.

Em seguida, as professoras comentaram sobre as apresentações que as crianças fizeram durante as festas, em homenagem às mães e aos pais, e sobre os motivos da escolha do horário de cada festa.

Ana: A festa dos pais teve só a música, não teve peça, só foi uma música e o almoço.

Sara: E o almoço, porque aquela questão de os pais[...] preferiu [a direção] fazer na hora do almoço pela questão do trabalho, do tempo dos pais e tal. Porque a gente sabe que mãe se vira em dez para ir em festas na escola dos filhos.

Ana: E muitas não trabalham fora. Mara: É.

Ana: É. Os pais é muito difícil pai não trabalhar[...] então, o horário de almoço eles [a direção] chegaram à conclusão que seria melhor. Todo ano é feito assim, no horário de almoço porque os pais comparecem.

Sara: É! Existe uma questão, por exemplo: eu acho que é mais fácil para uma mulher conseguir uma dispensa no trabalho do que para o homem. Infelizmente tem isso.

Ana: Tem isso mesmo! Sabia que a mãe é que tem que estar atrás do filho na escola?

Sara: É!

Ana: O pai se for [...] Vão dizer que ele está querendo sair do trabalho mais cedo, que está querendo dar uma desculpa[...] A não ser que seja um pai que cuide sozinho dos filhos. O chefe vaidizer: ‘por que você tem que ir? Sua mulher vai na escola’.

[...]

Ana: Pois é, na festa do dia dos pais, se a festa fosse à tarde igualvez com as mães, eu não sei se teria a mesma quantidade de pais. Sara: Os pais, eu acho que não fazem o mesmo esforço. Igual eue estava falando da mulher. Ela faz das tripas coração, ela tem queir, né? Usa o direito de comparecer, né? Não sei o que o homem.

As falas das professoras indicam que a festa das mães foi mais formal, mais elaborada, mais trabalhosa para organizar, com variedade de comida, possivelmente com seu custo financeiro mais elevado, mas isso não significa que foi dada às mães maior importância. O tempo de duração foi quase que o mesmo do turno de aula, deixando as mulheres cansadas e as crianças agitadas. Entendemos que a escola reproduz o senso comum, quando enxerga que a mãe precisa ser aquela que deve estar disponível para seu filho, para sua família. Mas não se leva em consideração que a mãe também é alguém que, na maioria dos casos, exerce uma atividade remunerada fora de casa, além dos trabalhos domésticos; apenas o homem (pai) é considerado (único) provedor, ocupado, com tempo cronometrado, estipulado e controlado. A mãe tem a obrigação de participar da festa preparada para ela, e nela o que é valorizado é sua identidade fixa, ser mãe, restrita ao lar.

Essa preocupação da escola com os pais, a adequação do horário ao tempo que eles poderiam ficar disponíveis para participar de uma festa em homenagem a eles – horário do almoço – demonstra a concepção de gênero que circula na instituição. A mãe tem tempo e, se não tiver, ela arruma, organiza e reorganiza seu tempo, ou seja, ‘se vira em dez’ e ‘faz das tripas coração’.

De um lado, o masculino, cujos genitais, físicos ou metafóricos, assinalam-se um *locus* de poder e de autoridade enquanto sujeito universal: o homem, sinônimo do humano, sujeito dotado de transcendência. De outro, o feminino, o Outro inevitável e necessário, marcado pela imanência de um

corpo-destino realizado na maternidade e na heterossexualidade. (SWAIN, 2000, p. 57).

Segundo as professoras, é mais adequado para uma mãe sair do trabalho para ir à escola do/a filho/a, independentemente do motivo (festa, médico, reunião). A identidade de gênero feminino parece ser cristalizada no modelo materno, associado aos cuidados com os filhos/ as e com a casa, pois esse é seu principal papel. Ela pode deixar seu trabalho – seja qual for – e passar grande parte da manhã ou da tarde participando de uma festa organizada para homenageá-la. As professoras parecem acreditar que, para a mãe, ir à festa é uma obrigação, e aquela que não comparece é criticada.

Uma das professoras disse que *‘muitas [mães] não trabalham fora’*, apesar de não ter sido realizado levantamento para que fosse feita tal afirmação. Já a presença dos pais no meio da manhã ou da tarde na escola atrapalharia o seu trabalho. O homem/pai provedor não pode deixar seu trabalho para ir à escola de seu/sua filho/a: *‘eu não vou, estou atolado de coisas, acho que não vai dá [...] que não sei quê’*. Vale ressaltar que não se cogita a possibilidade de um dos pais estar desempregado.

De acordo com a fala das professoras, a própria sociedade acha estranho que o homem saia de seu trabalho para ir à escola do/a filho/a. Poderiam pensar que ele queira sair mais cedo do trabalho e está apenas usando o fato como desculpa. Cuidar da saúde e da vida escolar do/a filho/a é uma função feminina, da mulher, mãe. De fato, há uma cultura patriarcal impregnada e alimentada pela tradição social, política e religiosa fixas sobre o que homem/pai e mulher/mãe devem/podem fazer, que caberia à escola problematizar, discutir e desconstruir. Unbehau (2000, p. 14) esclarece que:

na cultura brasileira, os termos maternidade e paternidade designam muito mais do que mera capacidade biológica de gerar; significam também responsabilidade social, responsabilidade que apresenta uma conotação distinta conforme o gênero: a mãe, podendo ser biológica ou não, é responsável pelo bom desenvolvimento da criança, pela sua educação,

alimentação, saúde; e o pai é visto como responsável por prover as necessidades materiais da família, sendo seu condutor moral.

Atualmente os pais estão diminuindo o papel de coadjuvantes na criação dos/as filhos/as, passando a dividir mais os cuidados com as mães desde bebês. Eles estão, pouco a pouco, assumindo responsabilidades que antes eram encaradas como estritamente femininas. Contudo, essas mudanças são lentas e não apareceram como destaque durante o período da pesquisa nessa escola.

Mulheres vs. homens: comportamentos diferentes

As professoras fizeram comentários sobre o comportamento diferenciado de mães e pais durante a realização das festas. Criticaram a forma como as mães agiram quando estavam juntas, pois foram barulhentas, mal-educadas, inquietas; ao contrário dos pais, que foram mais educados e silenciosos. Com relação à diferença entre o público das duas festas, as professoras disseram:

Sara: Venhamos e convenhamos... a mulher, ela... Eu não sei, eu notei que na festa das mães ... avançava todo mundo na mesa... Ana: A falta de educação era maior...

Sara: É, as mulheres parecem que... Infelizmente, as mulheres são mais mal-educadas.

Mara: [risos] Isso aí eu vou ter que falar⁶

Sara: E a mulher fala demais! Então é aquela barulheira 'brurururu' ((a professora faz um movimento com a boca)) ... a diretora querendo falar e ninguém ficava quieto e aquela coisa, aquela falação e na hora de tirar foto avança todo mundo em cima do menino para tirar foto. Sabe, é um 'auê' e eu acho que até pela maneira mais tradicional, pois a direção deu mais importância para a festa das mães, então ela exigiu uma coisa mais, né?

Ana: Mais sofisticada.

Sara: É! Quanto ao público, eu acho que foi essa diferença... os pais, eles são mais tranquilos, eles compareceram, vieram muitos pais.

Ana: Mas foi algo mais simples.

⁶ A professora Mara não estava presente na festa do Dia das Mães.

Ao realizar comentários sobre o comportamento dos pais e das mães nas suas respectivas festas, faltou um olhar mais atento à organização. Enquanto a festa para as mães, realizada no pátio da escola, tinha as cadeiras organizadas em filas e lado a lado, o que facilitava a conversa, dificultava a passagem para levantar e fotografar a criança ou ir ao banheiro, fazendo barulhos; para os pais foram colocadas mesas de quatro lugares, no mesmo pátio, e sentavam-se dois pais e seus filhos, à medida que chegavam.

Esse comentário, feito pelas professoras, já havia surgido em outros momentos, de maneira informal, desde o dia da festa, por elas e por outras pessoas da escola. A questão é que à mulher são atribuídas características naturais como ser passional, sentimental, e isso leva as mães a conversarem muito, a ponto de atrapalhar quando a diretora, uma autoridade, queria falar com o público da festa.

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas ‘espécies’ com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (PERROT, 1992, p. 177).

Nesse caso, um dos elementos é sempre mais valorizado que o outro, existindo um desequilíbrio de poder entre as duas partes. Com relação às mães/mulheres falarem demais, *‘Então é aquela barulheira ‘brurururu’*. Essa é uma característica considerada feminina: falar demais, de acordo com uma visão do que seria natural, binário, fixo. Alguns atributos são considerados naturais de cada sexo, desconsiderando o caráter socialmente construído do gênero. Nesse aspecto, Grossi (1999, p. 254) mostra uma lista de atributos considerados naturais das mulheres, que são reconhecidos, fazem parte do senso comum e são reafirmados como verdadeiros, conforme podemos perceber nas falas das professoras:

As mulheres são irracionais e ilógicas, não têm espírito crítico, são curiosas e indiscretas, faladoras e incapazes de guardar segredo, gostam da rotina, são pouco criativas intelectualmente, medrosas, incapazes de dominar suas

paixões, incoseqüentes, histéricas, frágeis, da casa, doces, emotivas, incapazes de decidir, fogem à responsabilidades, etc.

Diferentemente, na visão das professoras, os pais pareceram ser mais tranquilos, tanto para ouvir a palavra inicial da diretora quanto na hora em que o almoço foi servido, porque a eles é atribuída a característica de ser mais racional.

Eles atenderam às ordens que foram dadas: deveriam entrar na fila, de acordo com a cor⁷ da sala de seu/sua filho/a para serem servidos, depois aguardaram o suco e a sobremesa que foram levados à mesa pelas servidoras e pelo secretário da escola. Sendo assim, os pais podem ficar sentados, quietos, serem mais tranquilos, algo possível para os homens por serem *mais controlados*. As professoras não consideraram, em seus argumentos, a organização do espaço no dia da homenagem a eles. O pátio estava organizado com mesas e cadeiras, em cada canto ficou uma professora com uma panela de galinhada para servir duas turmas, pratos e talheres. Além disso, o comportamento mais silencioso dos pais também pode ser pelo fato de eles, em geral, serem menos íntimos do ambiente escolar e entre si, por não transitarem muito na escola e, talvez por isso, tenham ficado mais quietos, menos à vontade do que as mães.

As músicas

As músicas escolhidas pelas professoras para que as crianças apresentassem no dia das festas mostraram diferenças com relação à visão que a escola passava para as crianças sobre a mãe/mulher e o pai/homem. A música escolhida para homenagear as mães da turma da professora Ana foi a seguinte:

Diante do Trono - Aos Olhos do Pai
(Ana Paula Valadão Bessa)

⁷ Nessa escola as salas são identificadas pelas cores: amarela, azul, vermelha e verde.

Aos olhos do Pai
Você é uma obra prima que Deus planejou
Com suas próprias mãos pintou
A cor de sua pele
Os seus cabelos desenhou
Cada detalhe
Num toque de amor
Você é linda demais,
Perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Princesa linda demais,
Perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Aos olhos do Pai
Você é uma obra prima
Que Ele Com suas próprias mãos pintou
A cor de sua pele,
Os seus cabelos desenhou
Cada detalhe num toque de amor
Nunca deixe alguém dizer, que não é querida
Antes de você nascer,
Deus sonhou com você
Você é linda demais,
Perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Princesa Linda demais,
Perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Você é Linda demais,
Perfeita aos olhos do Pai
Alguém igual a você não vi jamais
Princesa, aos olhos do Pai
(Diário de Campo – Dia 8 de maio)

A música acima possui um conteúdo religioso, fala de uma mulher linda, perfeita, princesa, uma obra prima feita (desenhada) por Deus. A mãe aqui é lembrada como alguém intocável, distante. Ainda que a escola pública seja laica, as pessoas possuem suas identidades e espiritualidades. Esse seria um caminho de análise, mas não é nosso intuito. Seguiremos adiante para desvelar, pela

música escolhida, como, no trabalho pedagógico, a criança de educação infantil é socializada e como constrói sua identidade de gênero. A escola, a todo o momento, reforça a ideia de que a mãe é a principal responsável pelo bem-estar e cuidados com a criança, seja em casa, seja na vida escolar; mas na música, esses traços são representados por uma mulher mãe distante, idealizada. Aos olhos de quem planejou a festa, de acordo com a música, a mãe é vista como perfeita.

A estratégia utilizada para escolher a música em homenagem aos pais parece ter sido outra, pois na música escolhida o pai aparece como um amigo, ao qual o/a filho/a declara seu amor. Faz uma festa, chama os outros amigos para participarem dela. Nessa festa, vai ter jogo de futebol (pelada) e muita brincadeira. Segue a letra da música que todas as crianças da escola cantaram juntas:

Amigo Velho
(A Turma do Balão Mágico)
Amigo velho
Eu te amo demais
Meu velho amigo
Todo dia é dos pais
Eu convidei o gato
E o cachorro

Nem um amigo Vai poder faltar
Super-herói, também Tarzan e o Zorro
E pererê não vai poder mancar
Vai ter pelada
E muita brincadeira
Toda alegria vem nos visitar
Queria tanto
Que esta festa inteira
Fosse um presente
Pra poder te dar.
Amigo Velho
Eu queria falar
Meu velho amigo
Foi tão bom te encontrar
Amigo velho

Eu te amo demais
Meu velho amigo Todo dia é dos pais
(Diário de Campo – Dia 10 de agosto)

Nessa música, o pai é alguém muito próximo, presente na vida do/a filho/a. Afinal, todo dia é dia dos pais: o que é uma contradição, até pela justificativa do horário em que foi organizado o almoço, ou seja, o pai não é muito presente diariamente na vida do/a filho/a. A escola compreende a falta de tempo devido ao trabalho do pai/provedor, por isso ele não está presente na vida dos/as filhos/as, não somente na vida escolar. A escola, então, se adapta ao horário dos pais e faz a homenagem respeitando o tempo deles, das 12h às 14h.

Percebemos, a partir da análise das festas realizadas em homenagem às mães e aos pais das crianças da escola de educação infantil que as questões de gênero estão presentes no trabalho pedagógico desde a concepção da festa até a realização. Essas questões, constituintes das identidades de gênero das crianças, aparecem nas rotinas e nas festas, em especial, nos objetos escolhidos, gestos, tipos de apresentação, lugares dos pais e das mães nas festas, rituais de acolhimento; posturas durante a festa, horários escolhidos, peça, música, linguagens, escolha e confecção dos presentes.

Por meio desse trabalho pedagógico, são instituídas as identidades de gênero, embora quem contribua para essa instituição estruturante pouco compreenda sobre o que e como isso se processa. Talvez a falta de reflexão crítica, por parte das profissionais de educação envolvidas, sobre as questões de gênero seja fruto da formação inicial e continuada deficiente nessa área⁸, pois estão

⁸ A articulação entre gênero, educação infantil, trabalho pedagógico e formação (inicial e continuada) das profissionais de educação ainda representam um desafio a ser superado. Com relação à formação dos/as profissionais de educação, o currículo dos cursos de Pedagogia das universidades, até o ano de 2007, apresenta poucas disciplinas que contemplam as questões de gênero. Muitas vezes, a discussão ocorre porque existe trabalho individual de algum/a professor/a que tenha

reproduzindo as identidades de gênero fixas nas atitudes, ações e comportamentos por meio de diferentes atividades, além da organização das comemorações que são realizadas na escola, sem que desenvolvam reflexões sobre a questão.

Em nossa análise percebemos elementos que indicam uma concepção fixa de gênero e de um modelo tradicional de família, que foi reproduzido e reafirmado. O presente estudo nos revela que as profissionais da educação desconsideram a influência de suas práticas na construção das identidades de gênero das crianças e que as crianças, na escola, são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade, feminilidade e família.

Nesse sentido, discutir quais são os processos de construção histórica sobre os comportamentos considerados adequados para meninas/mulheres e meninos/homens faz-se necessário, pois existe uma dificuldade em romper com a visão essencialista do sujeito, com seu caráter universal e imutável. Na discussão sobre gênero, essa visão é discutida, ou seja, ideias e valores difundidos como verdades universais são problematizados e compreendidos de acordo com o espaço localizado em um determinado período histórico. Felipe (1999, p. 23) sustenta que:

achar, por exemplo, que mulheres/meninas são naturalmente mais sensíveis ou que os homens/meninos são mais agressivos são ideias muito difundidas ainda hoje e que precisam ser problematizadas e historicamente compreendidas. Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo.

interesse ou pesquisa na área, diferente das universidades onde existem linhas consolidadas de pesquisa sobre gênero, incluindo a área de educação. O que se espera, de acordo com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, é que a temática seja incluída nos currículos da Educação Superior.

Podemos perceber que as diretrizes e orientações relacionadas aos currículos⁹ – Nacional e do Distrito Federal – na época da pesquisa possuíam indicações para que professores/as trabalhem questões relacionadas a gênero, mas essa discussão não tem sido feita na educação infantil. Como mostram os dados desta pesquisa, as professoras continuam a fazer um trabalho em que se perpetuam valores.

A pesquisa, no geral, demonstrou que a temática de relações de gênero precisa ser desvelada na educação infantil, pois as professoras não perceberam que suas falas, atitudes e comportamentos reproduzem identidades fixas e estereótipos de gênero. Também demonstrou que as profissionais de educação infantil precisam de uma formação reflexiva que as leve a desvelar e desnaturalizar as questões de gênero que estavam invisíveis na escola.

Referências

- D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. *In*: DEL PRIORE, M (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.
- FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. *In*: SILVA, L. H. (org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

⁹ Cabe ressaltar que a legislação educacional passou por um retrocesso com relação às questões de gênero. Em 2014, a palavra gênero foi excluída do texto do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), quando uma onda conservadora dominou os debates. O mesmo aconteceu na maioria dos Planos estaduais e municipais de Educação. Após 2019, o conservadorismo ficou mais acentuado na educação e na sociedade como um todo.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1976. 230p.
- PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PAZ, C. D. A. **Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SWAIN, T. N. A invenção do corpo feminino... *In*: SWAIN, T. N. (org.). **Feminismos**: Teorias e perspectivas. Textos de História. *Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB*, v. 8, n. 1/2, Brasília, 2000.
- UNBEHAUM, S. G. **Experiência masculina da paternidade nos anos 1990**: estudo de relações de gênero com homens de camadas médias. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.



Capítulo 3

Homossexualidade e deficiência: a inclusão pelo direito à expressão da sexualidade

Fabício Santos Dias de Abreu
Daniele Nunes Henrique Silva

O conceito de deficiência, conforme já defendido no início do século XX por Vigotski (1997), está intimamente relacionado ao sistema social e cultural vigente, sendo balizado por critérios sociais de rendimento e de normalidade que justificam o julgamento pautado na noção de inferioridade e desvantagem de tais sujeitos em oposição a um grupo social majoritário.

Vivemos em uma sociedade onde se discrimina e nega a deficiência. A experiência *deficiente* coloca os indivíduos que a possuem em um local marcado pela diferença e por experiências desvantajosas. Para Maia (2009a), o parâmetro para esse julgamento é uma sociedade produtivista, que julga os corpos a partir de sua eficiência para desempenhar atividades relacionadas à capacidade de produzir e consumir mercadorias, marcado pela lógica capitalista. Sob esse contexto, a pessoa com deficiência é colocada o mais distante possível da representação de *normalidade*, sobretudo se a deficiência se manifesta publicamente/visivelmente.

Os estudos acerca das vivências da sexualidade em pessoas com desenvolvimento atípico são escassos e, muitas vezes, não problematizam assuntos voltados à orientação afetivo-sexual dos sujeitos, principalmente as manifestações que estão fora da norma

heterossexista. De fato, a sexualidade das pessoas com deficiência é, no geral, objeto de estudos esparsos e de muito silenciamento, o que não deixa de ser uma repetição no universo científico da marginalização que acontece mundialmente nos âmbitos social e econômico (BISOL, 2008).

Aqueles considerados deficientes não se inserem nos padrões convencionais de desenvolvimento e são concebidos culturalmente como sujeitos incapazes de viverem amplamente em sociedade (VIGOTSKI, 1997). Aliada às limitações sociais impostas a essas pessoas, a expressão da sexualidade é uma temática pouco problematizada; em que se nega, inviabiliza e aniquila lugar a dimensão erótica e afetiva desses sujeitos.

Moukarzel (2003), ao analisar obras clássicas sobre a sexualidade humana, percebeu que em nenhuma delas constam referências objetivas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Porém, a ideia de exclusão já se faz presente, por ideologicamente não se enquadrarem na noção de *belo e ajustado* e por economicamente serem incapazes de produzir e gerar riquezas para o sistema de produção vigente.

Em geral, prevalece a ideia de que as pessoas com desenvolvimento atípico são assexuadas, consideradas infantis e inocentes (incompletas pelo *defeito*). O pensamento mais tradicional dirige-se para o argumento de que a sua sexualidade inexistente, apesar de a bibliografia científica recente apontar no sentido de contestar a relação entre deficiências e assexualidade (ou de problemática sexual) como sinônimos. Prevalece a noção de que a sexualidade ora inexistente, ora é deformada, assim como a pessoa que a expressa. Apesar desses apontamentos, o que prevalece nos discursos cotidianos, baseados em ideologias restritivas, a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência, é que ela se manifesta de forma atípica e infeliz, sem expectativa de união afetivo-sexual e/ou reprodutiva.

Quando se fala em expressões sexuais não hegemônicas, como a homossexualidade, transexualidade, bissexualidade, entre outras, relacionada às deficiências, o assunto é envolto em uma

penumbra, com raros estudos investigativos. O que se percebe são indícios de discussões teóricas ainda incipientes, porém pioneiras para o debate no contexto brasileiro que incita por investigações sobre o que significa a vivência das identidades deficiente e sexual considerada marginal em um mesmo sujeito. Ou seja, sujeitos que se constituem a partir de duas(ou mais) características pessoais que são socialmente construídas em um espaço de menor valia, e, portanto, consideradas desvantajosas. Nesse contexto, as pessoas com deficiência são representadas de forma que fique demarcada a deficiência (doença, a síndrome, a deformidade, a falta) e não a pessoa em si (PIBER, 2006): o foco torna-se a *anormalidade*. Dessa forma, a deficiência é resultado da interação social, na qual se estabelece a discriminação pautada no rótulo da improdutividade e anormalidade, colocando à margem as pessoas diferentes. Estabelece-se um relacionamento com o rótulo e não com o indivíduo e suas múltiplas expressões (afetivas, sexuais etc.).

Sexualidade e deficiência

A sexualidade humana é entendida como um fenômeno amplo e complexo, que segundo Maia (2011) e Mottier (2010) se expressa de diferentes modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções e nas representações. Abrange o erotismo, o campo semiótico, questões orgânicas, psicológicas e sociais, não se restringe unicamente ao ato sexual, sendo essa uma das diversas formas de experienciá-la. Assim, a sexualidade é uma esfera específica, mas não autônoma, do comportamento humano, que compreende atos, relacionamentos e significados. O conceito envolve também a intencionalidade humana, a expressão e a vivência dinâmica das condutas sexuais e dos relacionamentos afetivos.

Na tentativa de forjar um conceito para sexualidade, Maia (2011) o faz de forma sucinta, estabelecendo a dificuldade de conceituação:

O conceito de sexualidade é, antes de tudo, amplo, difuso e histórico; a sexualidade humana faz parte da expressão histórica da personalidade e é, essencialmente, cultural na medida em que sua expressão envolve a relação entre as pessoas num contexto social. (MAIA, 2011, p. 27).

As expressões de sexualidade e gênero, e os diversos fatores a eles associados, se manifestam em um contexto cultural, histórico e político. Cada sociedade estabelece conceitos de *normalidade* para comportamentos considerados adequados, ou não, que devem ser incentivados ou reprimidos, muitas vezes baseada em conceitos torpese segregadores. Maia (2009b) esclarece que, da mesma forma como existem padrões de normalidade em relação à sexualidade, existem modelos culturais em relação ao desenvolvimento humano considerado saudável ou *normal*. Esses arquétipos culturais incluem expectativas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico etc., que se pautam na concepção do perfeito, ajustado e belo, em que a deficiência é compreendida como um conjunto de diferenças desvantajosas.

Ao definir o termo deficiência, Diniz (2009) coloca-o como polissêmico e plural, e defende que este não deve se pautar unicamente nos saberes biomédicos, mas na complexidade dos fenômenos sociais. Para a autora, o sujeito deficiente é o resultado de interações injustas entre os corpos com algum tipo de impedimento e os ambientes sociais. É no convívio que esses indivíduos experimentam as desvantagens impostas pela ideologia da padronização. Nessa linha, a “deficiência é, portanto, o resultado da interação social, muito embora seja coloquialmente entendida como uma tragédia pessoal, algo indesejável, uma expressão do corpo abjeto” (DINIZ, 2009, p. 80).

A concepção de deficiência, portanto, está intimamente relacionada ao modelo social e econômico vigentes. Baliza-se por critérios sociais de rendimento e de normalidade que inferiorizam os sujeitos em oposição a um grupo social majoritário. Nas palavras de Maia (2002, p. 59) “o conceito de normalidade (no campo médico, legal, social ou educacional) será sempre um conceito relativo e estará sempre inserido num dado momento

histórico e cultural, pois é estabelecido e mantido nas relações sociais vigentes”.

Congregamos com as defesas desses autores que estabelecem que a deficiência é um arquétipo intrinsecamente relacional e precisa ser analisada por um viés sociológico e não apenas médico-corretivo.

Nesse sentido entende-se a deficiência como um fenômeno social que está “fora” do sujeito e não é intrínseco a ele, mesmo que a deficiência se revele num corpo biológico ou em um comportamento atípico. Apesar disso, ainda é comum que a deficiência seja mais facilmente atribuída à própria pessoa que às relações sociais num dado contexto histórico (MAIA, 2006. 16).

Em níveis históricos, o advento do Cristianismo marca um período de transição das práticas sociais dispensadas à pessoa com deficiência. Se antes eram mortas ou objetificadas como alegorias circenses, a partir de então passaram a receber um tratamento mais humanizado (o que não significa igualdade civil e de direitos). Com a cristianização do deficiente, na medida em que o preserva da morte pelo abandono, estabelece-se como estratégia o isolamento e a segregação (LOBO, 2008). Conforme assinala Paula, Regen e Lopes (2005), a ética cristã favorecia uma relação ambígua de proteção/segregação, cujo isolamento disfarçava a rejeição sob o manto da caridade, e os muros asilares, ao tempo em que protegiam, escondiam os indesejáveis.

De acordo com Souza (2011), é só a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, datado de 2006, que aconteceram significativas contribuições para a reelaboração do conceito de deficiência. Nela, essa questão é deslocada para as possibilidades de estabelecimento de relações do deficiente com o mundo cultural que se insere. A deficiência, nessa concepção, deixa de ser um problema do sujeito e passa a ganhar um estatuto social, distanciando-se do contexto médico.

Durante muito tempo a deficiência foi vista como uma questão médica relacionada ao estigma da morte, à doença e ao infortúnio e esse defeito pessoal deveria ser curado ou eliminado na pessoa. Essa visão deu lugar a um novo

olhar sobre o deficiente, agora compreendido como produto da injustiça social requerendo, então mudanças sociais e de contextos para que a pessoa com deficiência possa viver em comunidade (MAIA, 2011, p. 45, 46).

Em nosso modelo societário, apesar dos avanços, ainda se discrimina e nega a deficiência. A experiência deficiente coloca os indivíduos que a possuem em um local marcado pela diferença e por experiências desvantajosas. Para Maia (2009a), Diniz (2009) e Lobo (2011), o parâmetro para esse julgamento é uma sociedade produtivista, que julga os corpos a partir de sua eficiência para desempenhar atividades relacionadas à capacidade de produzir e consumir mercadorias, marcado pela lógica capitalista neoliberal.

É por meio do corpo que nos mostramos e nos relacionamos com o outro, por ele somos percebidos, aprovados ou reprovados. Durante anos, o *corpo deficiente* foi (e ainda é) alvo de intervenções médicas, fisioterápicas e corretivas. Tais ações, de acordo com Paula, Regen e Lopes (2005), não contribuíram para despertar o erotismo desses sujeitos; ao contrário, apontaram para o que havia de errado e diferente, aquilo que precisava ser *consertado, normalizado*, caso contrário, seria um corpo *doente, incompleto*.

O constante manuseio do corpo para diversas intervenções e a falta de privacidade dentro das instituições transmitem uma mensagem: existem partes “hábeis” e outras “não hábeis”. A pessoa deficiente progressivamente assimila a fragmentação, tornando-se escrava de uma imagem social marginalizada (PINEL, 1993, p. 314).

O argumento de Pinel (1993) endossa-se ao verificarmos o relato de O’Brien¹ (1990, p. 6):

¹ Mark O’ Brien foi um jornalista e poeta norte-americano que contraiu na infância poliomielite, passando a depender de um pulmão de aço (espécie de respirador artificial) para sobreviver. Em 1990 escreve para o *The Sun Magazine* o artigo “Sobre consultar uma substituta sexual” narrando sua experiência no campo da sexualidade e do afeto. Em 2012, com base nesse relato e no livro biográfico da substituta que o atendeu (GREENE, 2013), sua história é eternizada no filme *As sessões* (LEWIN, 2012).

Depois de sair do colchão, Cheryl (a substituta sexual²) pegou um grande espelho de sua sacola, de aproximadamente sessenta centímetros, emoldurado em madeira. Segurando o espelho para que eu pudesse me ver, ela me perguntou o que eu achava do homem que eu via. Eu disse que estava surpreso de parecer tão normal, que eu não era a figura cadavérica e retorcida que eu sempre tinha imaginado ser. Eu não via minha genitália desde os seis anos de idade. Foi com essa idade que a poliomielite me pegou, me deixando murcho abaixo do meu diafragma de uma maneira que a vista da parte de baixo do meu corpo foi bloqueada pelo meu peito. Desde então, essa parte de mim parecia real. Mas ver minha genitália tornou mais fácil aceitar a realidade da minha não masculinidade [tradução nossa].

A identificação da deficiência, de modo geral, é feita levando em consideração características isoladas dos órgãos ou funções perdidas de acordo com os limites preestabelecidos para cada um deles. Assim, a deficiência ainda é vista sob a ótica da incapacidade, na qual se estabelece que os sujeitos que apresentam perda ou alteração de determinada estrutura ou função física e/ou cognitiva estejam em espaços de desvantagem ou de assistência permanente. Impugna-se a eles a capacidade de fazer escolhas para sua vida, principalmente no que diz respeito às manifestações e/ou vivências sexuais. Quando essas ocorrem, raramente ultrapassam o namoro vigiado ou infantilizado, de forma mais específica quando se trata de deficientes mentais ou pessoas com comprometimentos físicos (MOUKARZEL, 2003; SÀNCHEZ, 2012).

Quando se verificar que a maior parte das pessoas com deficiência não consegue viver ou expressar sua sexualidade, deve-se levar em consideração que isso não tem ligação direta com a deficiência, mas está relacionado com a falta de condições de levar

² Diferentemente do terapeuta sexual, que tem por foco os problemas emocionais relacionado ao sexo, a substituta trabalha com o corpo do cliente por meio da elevação da autoestima e do prazer sexual. Essa categoria profissional tem formação em Psicologia e durante oito sessões (no máximo) auxilia os clientes a resolverem seus problemas sexuais. No Brasil, essa modalidade terapêutica é proibida pelo Conselho Federal de Psicologia, porém, nos EUA a profissão é regulamentada desde que a prática seja indicada e supervisionada pelo psicólogo do cliente.

uma vida digna, com igualdade de oportunidades e direitos respeitados e garantidos (PAULA; REGEN; LOPES, 2005).

Nesse decurso histórico, criou-se o mito de que os corpos que não correspondem aos modelos estéticos de perfeição, ou seja, aqueles que não estão ajustados culturalmente aos modelos adotados pela sociedade, tendem a despertar reações de rejeição e afastamento³. Prumes (2003) percebe que o corpo deficiente jamais foi tido como natural ou objeto de desejo (a não ser em caso dos *devotées*⁴), diferentemente do que já ocorreu com o corpo obeso, por exemplo. O corpo deficiente acaba por assumir o papel de rejeitado por não se alinhar ao perfil da corporeidade vigente, prevalecendo a imagem de que um corpo com *defeito* não deseja e não pode ser desejado.

A narrativa de Mark O'Brien (1990) ilustra essa questão:

Ela (se referindo à substituta sexual) acariciou meu cabelo e me disse que era gostoso fazê-lo. Aquilo me surpreendeu; eu nunca pensei em meu cabelo ou qualquer outra parte do meu corpo como agradável. Ter ao menos uma característica atrativa me ajudou a me sentir mais confiante (O'BRIEN, 1990, p. 4, tradução nossa).

Levando em conta a realidade cultural, Moukarzel (2003) analisa que existe uma dupla moralidade no que tange à sexualidade e à deficiência. Quando não se exalta a inocência, com

³ Goffman (1988), assim como Vigotski (1997), estabelece que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir de uma imperfeição original” (p. 15).

⁴ Do francês, “devotos”. Termo usado para caracterizar atração e excitação sexual pela deficiência *per se*. A inclinação desloca-se da pessoa e vai para a deficiência, como, por exemplo, para amputações, deformações congênitas etc.. No caso dos chamados *pretenders*, o estímulo sexual encontra-se em simular a deficiência, usualmente fazendo uso de equipamentos como cadeira de rodas, muletas, bengalas, aparelhos ortopédicos. Existe uma discussão acerca do devotismo no que tange a sua caracterização enquanto um fetiche ou uma espécie de doença ou desvio de personalidade.

base na infantilização e assexualidade, se levanta exacerbadamente que as formas de manifestações da sexualidade se expressam de forma descontroladas, instintivas e devassas, se aproximando da natureza animal (LOBO, 2012). Nesse ínterim, cria-se no imaginário social a incompreensão de que uma pessoa com deficiência possa manter relações afetivas e sexuais ou que ela tenha um corpo quisto e sinta desejos eróticos.

Nessa linha, argumenta Pinel (1993):

Um dos mitos mais comuns é pensar que as pessoas deficientes são assexuadas. Esta idéia geralmente surge a partir de uma combinação entre a limitada definição de sexualidade e a noção de que o deficiente é neutro [...]. O mito oposto, o do deficiente como alguém perigosamente hiperssexuado, costuma aparecer explicitamente quando se trata de deficientes mentais. O medo de que a informação provoque uma conduta promíscua por parte do deficiente não permite que as pessoas percebam, que a maioria das condutas inadequadas é, na verdade, produto do isolamento, da segregação dos sexos e da ignorância sobre a sexualidade (PINEL, 1993, p. 310).

A tendência em se infantilizar as pessoas com deficiência não só distorce a visão de suas necessidades reais, como também alimenta sua dependência, insegurança e falta de manejo social. Essa ideia é refutada pela pesquisa feita por Glat (2004), que diz:

Destaca-se, também, que o padrão de sexualidade infantilizada ou pouco desenvolvida observada entre os sujeitos destes estudos não resultava de nenhuma disfunção intrínseca decorrente da deficiência, mas sim da falta de oportunidade para desenvolverem uma sexualidade saudável e amadurecida (GLAT, 2004, p. 11).

Nesse sentido, Maia (2006) defende que as dificuldades apresentadas pelas pessoas deficientes, são, em parte, impostas pela deficiência, e em grande parte impostas pela sociedade. Na maior parte das vezes, os embaraços decorrem do conjunto de diferentes atitudes sociais como: preconceito, desinformação, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário de educação sexual familiar, descrédito na capacidade do deficiente em expressar sentimentos e desejos sexuais etc.

Assim os sujeitos acabam sendo considerados como deficientes não apenas em algumas habilidades, mas também em sua sexualidade. Glat (2004) ressalta que, do ponto de vista psicológico, a repressão sexual é extremamente danosa e poucas famílias e profissionais se preocupam com os efeitos desta no desenvolvimento biopsicossocial dos jovens deficientes. Isso pode ser visto no relato de O'Brien(1990, p. 1, tradução nossa):

Sempre que eu tinha algum pensamento ou sentimento sexual, me sentia acusado e culpado. Ninguém da minha família discutia sobre sexo perto de mim. O comportamento que absorvi era que pessoas educadas nunca pensavam sobre sexo e que ninguém o fazia. Eu não conhecia ninguém fora da minha família, então essa conduta me afetou fortemente, me convencendo que as pessoas deficientes deviam ser assexuadas iguais à Barbie e o Ken e que devíamos nos comportar como se não tivéssemos algo lá embaixo.

São raros os casos em que a deficiência prejudica o amadurecimento sexual, o que implica que tais pessoas sentem-se impelidas pelos mesmos impulsos e desejos dos demais para ter uma vida afetiva e exercer sua sexualidade. Para Paula, Regen e Lopes (2005), esses anseios são frequentemente desrespeitados, porque pais e profissionais não conseguem renunciar à superproteção, que favorece a acomodação e bloqueia o desenvolvimento social.

O que se percebe é a prevalência da excessiva escolta familiar e o paternalismo institucional e social. Ao investigar os conceitos que familiares de deficientes têm sobre sexualidade e suas manifestações, Moukarzel (2003) verifica que, para aqueles, a desinformação funciona como uma barreira *protetora* contra as expressões sexuais de seus filhos. Assim, desconsideram a importância desse conhecimento e vivências para a constituição pessoal e social dos indivíduos. A pesquisa revela que, para os pais, encerrados em uma visão negativa e restrita de sexualidade, a aquisição de conhecimentos sobre o assunto pode despertar em seus filhos o desejo de vivenciá-las. Nesse caso, valem-se da

omissão e da fantasia da realidade para tentar aniquilar o desenvolvimento afetivo-sexual dos seus filhos deficientes.

Essas tentativas de cerceamento acabam se reverberando em manifestações sexuais consideradas inadequadas, principalmente no que tange às noções do público e do privado. Esse fenômeno relaciona-se ao contexto/ambiente em que essas expressões ocorrem, e está intimamente ligada à falta de aprendizado e de pouca oferta de educação sexual para estas pessoas (SÀNCHEZ, 2013). Nesse sentido, Glat (2004) defende que jovens com deficiência expressam interesse em sexo e sentem desejo e prazer como qualquer outro. Sendo devidamente orientados, aprenderão a controlar seus impulsos e a exprimi-los de maneira socialmente conveniente.

Em suma, conforme verificado por Glat (2004), o grande problema na esfera da sexualidade de sujeitos deficientes está na falta de orientação, pois, de modo geral, suas famílias, escolas ou instituições, por diversas razões, não assumem essa responsabilidade. Essa lacuna acaba gerando um problema de saúde, tanto mental quanto física, pois o desenvolvimento sadio da sexualidade contribui de forma significativa para o bem-estar orgânico e psicológico dos indivíduos.

Ainda existe a crença da privação de uma orientação sistemática para os deficientes como forma de prevenção visando não despertar o interesse pelo sexo, porém Maia (2006) contrargumenta estabelecendo que tal premissa não tem fundamento, pois qualquer jovem é constantemente bombardeado por informações relacionadas à sexualidade, seja nos ambientes midiáticos, por meio de colegas e das variadas relações sociais. Todavia, muitas vezes, tais informações chegam de forma deturpada e fragmentada, podendo sofrer múltiplas interpretações, o que justificaria a real necessidade de uma orientação sexual com bases científicas, informativas e reflexivas atendendo a demanda e levando em consideração as peculiaridades comunicativas e intelectuais do público a qual se destina.

Para Maia (2010), o que torna a sexualidade do deficiente tão complexa está relacionado a alguns fatores como a escassez de

estudos na área, o preconceito, a desinformação e aos valores associados ao tipo de orientação sexual que eles recebem.

As diferenças marcantes entre a sexualidade do deficiente e a sexualidade das pessoas não deficientes parecem estar associadas ao tipo de educação sexual que eles têm do que às potencialidades de desenvolvimento de sua sexualidade que, em tese, poderia ser plena, uma fonte de prazer e realização pessoal. (MAIA, 2006, p. 272).

Nesse sentido, de acordo com Maia (2006), a maior dificuldade, dos outros, em aceitar a sexualidade de alguém com deficiência esteja no fato de que as pessoas se incomodam com a ideia de sexo, pautada na genitalidade, desconsiderando o conceito mais amplo de sexualidade. Não se leva em consideração a capacidade de amar e ser amado, o desejo erótico, entre outros, que são atributos inerentes ao ser humano e preservado sob quaisquer condições de limitações.

Sobre isso nos fala Pinel (1993, p. 215):

É preciso deixar claro que a sexualidade independe -ou não- da existência de "incapacidade"; ou seja, a sexualidade é inerente a todo ser humano, as diferenciações ocorrem na exteriorização da atividade sexual, que pode estar modificada em alguns casos. Deficiência não é, definitivamente, sinônimo de assexualidade ou problemática sexual.

Nessa direção, de forma ainda tímida, a vivência da sexualidade por pessoas deficientes e seus direitos sexuais aparecem como temas novos na agenda das políticas públicas, que caminha no sentido oposto ao da compaixão e do assistencialismo, se deslocando para a perspectiva dos direitos humanos e da cidadania. Os mitos que permanecem na coletividade sobre sexualidade e deficiência são geralmente criados por uma sociedade que insiste em visualizar as debilidades e não as capacidades dos deficientes. Segundo Pinel (1993), a maioria dos problemas dessas pessoas não tem relação direta com a deficiência propriamente dita, mas sim com a maneira como elas são encaradas e tratadas; a sexualidade e a deficiência não podem ser encaradas

como fenômenos abstratos e restritos, mas sim como manifestações particulares que coexistem em uma mesma pessoa.

Para Telles (2010), o isolamento (seja em casa ou em instituições) das pessoas com deficiência faz com que essas assumam um papel de estrangeiros em seus corpos e em sua sexualidade. Porém, nos últimos anos, notam-se exemplos interessantes de sujeitos deficientes que deram voz, por meio da literatura, aos estigmas sexuais que sofrem⁵.

Nesse ínterim, as pessoas com deficiência começam a imprimir novos sentidos aos discursos que, até então, falavam de suas sexualidades e seus corpos como disformes e incompletos. Desloca-se da marca de uma deficiência incapacitante, em que o corpo é circunscrito como limitador/inerte para um corpo com outras possibilidades/potencialidades, capaz de expressar sexualidades e afetos de forma diversa e plural.

A literatura atual, ao apresentar estudos sobre relacionamentos afetivo-sexuais entre deficientes, enfatiza as dificuldades quanto às possibilidades e os direitos dessa população, se restringido a heterossexualidade. Pouco se fala sobre relações homossexuais entre pessoas com deficiência, e quando se fala, em geral, o foco volta-se para a homossexualidade masculina, em que elas estão associadas a casos de contágio por HIV e aids ou outros abusos e violências (MAIA, 2009b).

Deficiência e homossexualidade

Quando se fala em homossexualidade relacionada às deficiências, o assunto é envolto em uma penumbra, com raros estudos investigativos. O que se percebe são indícios de discussões teóricas (MAIA, 2009a; 2009b; 2010; MAIA; RIBEIRO, 2010),

⁵ Ver: *Na minha cadeira ou na tua?*, de Juliana Carvalho (2010), *Revolução sobre rodas*, de Fabiano Puhlmann (2000), e *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva (2003), todos autobiografias de sujeitos com deficiência física.

pioneiras para o debate no contexto brasileiro que incita por investigações sobre o que significa a vivência das identidades deficiente e homossexual em um mesmo sujeito. Ou seja, sujeitos que constituem duas (ou mais) características pessoais que são socialmente construídas em um espaço de menor valia, e, portanto, consideradas desvantajosas.

Percebe-se que a deficiência, muitas vezes, é tomada como característica principal do sujeito, não podendo coexistir atitudes e desejos que fujam da normalidade imposta como regra. Desconsidera-se que pode ocorrer que, à condição da deficiência, somam-se outros estigmas e preconceitos, como a questão de gênero, orientação sexual, raça, classe etc., que tendem a ser minimizados não levando em consideração o significado dessas subalternidades para o desenvolvimento do sujeito, reforçando o preconceito.

A necessidade de refletir sobre o que significa uma identidade ao mesmo tempo deficiente e homossexual, ou seja, uma identidade em que se somam duas ou mais características consideradas desvantajosas, é imperativa atualmente, porque sempre que nos deparamos com padrões históricos e estes são considerados em algumas instâncias ou instituições como realidades inflexíveis, temos diante de nós uma ideologia perigosa, que produz exclusão, violência e discriminação. (MAIA, 2009b, p. 283).

É fato que em muitos sujeitos se somem várias características consideradas desvantajosas, intensificando o preconceito e a experiência de exclusão para essas pessoas.

O modo como se concebem as pessoas com deficiência reflete mais do que ser ou não alguém com deficiência; reflete o fato dessa pessoa com deficiência ser também pobre, rica, letrada ou analfabeta, branca ou negra, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, magra ou obesa e, baixa ou alta etc. (MAIA, 2011, p. 39).

Dessa forma, a deficiência se coaduna com uma gama de outras performances identitárias de tal modo que essas vivências simultâneas de subordinações contribuem de modo significativo

para a vulnerabilidade (sexual e social) desses sujeitos e seus modos de ser e estar no mundo.

A própria negação de que as pessoas com deficiência possam ter desejos de ordem homossexual reflete a invisibilidade da sua sexualidade. Se entendermos que essas pessoas são sexuadas como as demais, considerando que a sexualidade é uma característica humana independente à condição de deficiência, também se assume que elas podem expressar desejos e afetos que fujam dos padrões hegemônicos. Porém, é muito incomum nos estudos da área de educação especial e inclusiva (ou até mesmo nos de diversidade sexual) a referência a pessoas deficientes como sendo gays, lésbicas, transexuais etc. Contudo, o tema já tem sido esboçado em algumas obras cinematográficas, tais como: *A Prova* (Moorhouse, 1991); *Tudo em Família* (Bezucha, 2005); *Eu não quero voltar sozinho* (Ribeiro, 2010) e em obras literárias internacionais (LUCZAK, 1993; 2013).

Maia (2009a), ao relatar um caso de um aluno deficiente que estava estabelecendo relações homossexuais na escola especial, chama atenção para a fala materna⁶ que verbaliza que é até suportável ter um filho deficiente, mas ter um filho gay, ela não aguentaria. Esse comentário ilustra que para essa mãe o estigma da homossexualidade é algo muito mais penoso e insuportável do que o da deficiência.

Nas instituições, especiais ou não, assim como em qualquer outro espaço social, há deficientes que se manifestarão como heterossexuais ou homossexuais etc., mas, conforme salienta Maia (2009b), ninguém considera essa possibilidade e, quando é expresso o desejo homossexual nessas pessoas, rotula-se como patologia, aberração e agressividade direcionada ao outro, tomando dimensões maiores de que em pessoas não deficientes.

Nesses termos, no imaginário social, não se concebe uma pessoa com deficiência tendo manifestações afetivo-sexuais que

⁶ “Eu fiquei desesperada [...] ter um filho deficiente mental eu até aguento, mas bicha não, é demais!” (p. 16).

fujam da norma heterossexual como parte de sua identidade pessoal. Quando se considera uma orientação homossexual para essas pessoas, em geral a referência está em brincadeiras e jogos sexuais que são comportamentos comuns entre crianças e jovens, principalmente em instituições de reclusão. Isso, de acordo com Maia e Ribeiro (2010), se refere às manifestações típicas do desenvolvimento e não a uma condição homossexual de fato, que pode ou não se manifestar como um desejo libidinal.

Maia (2009), ao analisar a temática da sexualidade em deficientes mentais, nota que as pesquisas priorizam o tema da masturbação, da esterilização, do abuso sexual, da prevenção de contágio de doenças e relacionamentos afetivos e sexuais heterossexuais voltados para o casamento⁷.

⁷ Pode-se aqui fazer uma relação com o documentário do *Luto a Luta* (2005), cujo foco é a Síndrome de Down. Este aborda as questões da sexualidade desses sujeitos com Síndrome de Down e o faz pautando-se em padrões culturais hegemônicos, principalmente no que tangencia os relacionamentos amorosos vinculados ao casamento e às relações estáveis. Ao trazer a história dos jovens namorados Ariel e Rita, a primeira pergunta feita pelo narrador remete ao casamento em moldes tradicionais (- *Vocês vão casar em uma igreja?*), com a resposta negativa do casal (que afirmam que vão casar em um Buffet) o narrador parece não acreditar (- *Mas vocês vão casar em um Buffet?*), verbalizando novamente a resposta do casal sorrindo. Outro fato que merece destaque diz respeito ao cenário onde a entrevista de Ariel e Rita é gravada: interior de uma igreja tendo ao fundo um vitral com a imagem da Sagrada Família no momento do nascimento de Cristo. Esta ação pode ser analisada como uma mensagem intencional do diretor em estabelecer um padrão considerado ideal e correto de modelo familiar. Posteriormente, quando o documentário avança, mostra-se a cena do casamento dos jovens, onde fica claro se tratar de uma cerimônia ecumênica (celebrada por um rabino e um padre) desvinculada de um espaço físico religioso, depreendendo que a escolha do vitral ao fundo da entrevista foi para evidenciar a manutenção de padrões “corretos” de casamento (pautado pelo aval religioso) vinculado à composição familiar (com descendência).

A homossexualidade, quando citada, diz respeito ao contato entre meninos, em geral, insinuando situações de risco de abuso sexual, em decorrência de espaços institucionais restritos. No livro de Paula, Regen e Lopes (2005), por exemplo, de maneira bastante torpe, ao problematizar a homossexualidade entre deficientes, as autoras estabelecem que a ocorrência de manifestações dessa ordem pode ser explicada pela pouca convivência com outras pessoas e grupos sociais, que limita o aprendizado de relações heterossexuais, o que favorece uma ambiguidade no desenvolvimento do papel sexual.

Comentários finais

A sexualidade se manifesta em um contexto cultural e histórico; cada sociedade estabelece conceitos de normalidade para comportamentos considerados adequados ou não, que devem ser incentivados ou reprimidos. Maia (2009b) argumenta que, da mesma forma que existem certos padrões comportamentais *esperados socialmente* para as formas de expressão da sexualidade, também existem padrões comportamentais *esperados* com relação ao próprio desenvolvimento; ambos estão pautados na ideia de perfeição. A deficiência, por um lado, é compreendida, por muitas pessoas, como um conjunto de diferenças desvantajosas. A prática de sexualidade destoante da heterossexualidade, por outro, é vista como aberração.

No atual contexto de organização social existem estratégias de desqualificação e normatização para todos aqueles considerados desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade capitalista hegemônica. Nessa configuração, nota-se a existência de subalternidades de categorias de diferenciação, síntese da junção de vários eixos de exclusão e exploração social, como por exemplo, ser deficiente e homossexual. Essa situação se agrava quando articulada às práticas ideológicas que tem no Estado capitalista um representante dos valores de uma classe burguesa, masculina, branca, heterossexual, sem deficiência e ocidentalizada. Afinal, é

para eles e por meio deles que os direitos são constituídos e materializados.

Nesse contexto, a condição social do deficiente é marcada pelo lugar da incapacidade, limitação e inferioridade. O não pertencimento a sociedade majoritária trouxe estigmatização e exclusão, sendo que a situação da deficiência ficou, tradicionalmente, relegada à problemática da incapacidade e do assistencialismo. Não diferente, o homossexual é identificado, nos discursos mais conservadores, como aquele que apresenta uma sexualidade incompleta e perversa; e, muitas vezes, patológica, criminosa, imoral e destruidora da civilização (BORRILLO, 2010).

Para esses tipos de sujeitos, haver-se-ia de inventar e pôr em prática uma sequência de ações visando à reintegração à normalidade, como práticas médico-corretivas, para os deficientes, e criminalização e ações normatizadoras, para os homossexuais. Em que pese toda a história humana, os preconceitos e o cerceamento de direitos desses grupos ainda persistem. Embora não sejam mais jogados ao mar ou lançados nas fogueiras, como no passado, continuam sendo duplamente silenciados pela sua situação orgânica (deficiência) e pela expressão sexual considerada desviante (homossexualidade).

Referências

A PROVA. Direção de J. Moorhouse, Austrália: Lynda House, 1991. Cor, 90 min.

BISOL, C. A. **Adolescer no contexto da surdez**: questões sobre a sexualidade. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2008.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ, D. Direitos sexuais e reprodutivos: qual o desafio imposto pela deficiência? *In*: BRASIL, Ministério da Saúde. I Seminário nacional de

saúde: direitos sexuais e reprodutivos e pessoas com deficiência. Série reuniões e conferências. **Anais...** Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

EU não quero voltar sozinho. Direção de D. Ribeiro. Brasil: Lacuna vídeos, 2010. Cor, 17 min.

GLAT, R. **Saúde sexual, deficiência e juventude em risco**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

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

LOBO, F. L. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUCZAK, R. **Notes of a deaf gay writer: 20 years later**. EUA: Smashword, 2013.

LUCZAK, R. **Eyes of desire: a deaf gay e lesbian**. EUA: Alyson Books, 1993.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão? *In: MAIA, A. C. B. Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

MAIA, A. C. B. Deficiência mental e gênero: a heteronormatividade como preconceito. *In: RIBEIRO, P. R. M. (org.). Gênero, Sexualidade e Educação Sexual em Debate*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009a. p. 11-24.

MAIA, A. C. B. Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. *In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. p. 265-291.

MAIA, A. C. B. Sociedade inclusiva e sexualidade: reflexões sobre deficiência e a diversidade sexual. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 433-442.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MOUKARZEL, M. G. M. **Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MOTTIER, V. **Sexualidade: uma breve introdução**. Portugal: Texto, 2010.

PAIVA, M. R.. **Feliz ano velho**. 21. ed. São Paulo: Arx, 2003.

O'BRIEN, M. **On seeing a sex surrogate**. EUA: The Sun, 1990.

PAULA, A. R., REGEN, M.; LOPES, P. *Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio*. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

PIBER, M. Identidades anormais: a (des)construção dos corpos deficientes. *In: 29a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED. Anais...*, 2006.

PINEL, A. C. A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa com deficiência. *In: RIBEIRO, M. (org.). Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 307-325.

PUHLMANN, Fabiano. **A revolução sexual sobre rodas: conquistando o afeto e a autonomia**. São Paulo: O nome da rosa, 2000.

RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (org.) **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 53-82.

RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Gênero, sexualidade e educação sexual em debate**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009a. p. 11-230.

SÁNCHEZ, F. L. **Sexo y afecto en personas con discapacidad**. Madrid: Biblioteca Nova, 2013.

SOUZA, F. F. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência. *In: 34a Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED. Anais...*, 2011.

TELLES, J. L. Direitos sexuais e direitos reprodutivos na agenda da saúde das pessoas com deficiência. *In: BRASIL, Ministério da Saúde. I Seminário nacional de saúde: direitos sexuais e reprodutivos e pessoas com deficiência. Série reuniões e conferências. Anais...* Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

TUDO EM FAMÍLIA. Direção de T. Bezucha. Estados Unidos da América: Fox 2000 Pictures, 2005. Cor, 104 min.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia: obras escogidas/tomo cinco**. Madrid: Visor, 1997.



Capítulo 4

Identities de gênero em classe: o uso do cinema no combate à homofobia nas escolas

Edlene Oliveira Silva

Tradicionalmente, o cinema é um espaço de veiculação de imagens negativas sobre a homossexualidade e de reforço dos estereótipos e preconceitos de identidades sexuais e de gênero não heteronormativas. Todavia, por seu alcance e linguagem atrativa para alunos e alunas, o cinema pode ser utilizado como meio privilegiado no enfrentamento da homofobia e nas discussões sobre a homossexualidade na escola.

Este artigo trata da análise de uma intervenção pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental no Distrito Federal, a partir da exibição do curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho”, de Daniel Ribeiro (2010). Neste trabalho, buscamos compreender os imaginários e as práticas sociais que informam as representações sociais dos alunos e alunas sobre relações de gênero e homossexualidade em três atividades pedagógicas realizadas no debate do curta: uma roda de conversa com os/as estudantes, leitura coletiva de textos sobre gênero e sexualidade e a exibição do filme.

Na investigação, foi possível identificar saberes docentes adequados ao tratamento da temática durante as atividades propostas no uso da película e as concepções de gênero e de homossexualidade ora conservadoras, ora transgressoras que marcam os discursos dos alunos e alunas.

A homofobia¹ é estrutural no Brasil e ocupamos, infelizmente, o primeiro lugar no país que mais assassina homossexuais no mundo². Ela começa, muitas vezes, em casa, ancorada nos padrões heteronormativos³ (WARNER, 1993) de família e se fortalece e se prolifera na escola. Como instituição propagadora de um discurso de autoridade e da legitimação de saberes hegemônicos, a escola acaba por reforçar e reproduzir as noções e identidades tradicionais de gênero e sexualidade, veiculando estratégias de controle sobre os corpos e comportamentos de alunos/alunas e docentes (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

A ausência de debates em sala de aula sobre a homofobia é um problema gravíssimo, merecedor de atenção não só de políticas públicas, mas de todos os/as profissionais da educação. São preocupantes os dados apontados pela pesquisa *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e aplicada em

¹ O fenômeno social denominado homofobia pode ser definido como medo, aversão, discriminação (que podem chegar ao ódio) em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais. Trata-se de uma repulsa às relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo, que, por generalização, acaba sendo aplicada também a bissexuais bem como a travestis e transexuais; enfim, às pessoas que de algum modo não se conformam às convenções de gênero e de sexualidade. Ver o artigo de Daniel Borrillo, "Homofobia". Disponível em: https://academia.utp.edu.co/ps4/files/2016/09/homofobia_borrillo_pt.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

² BORTONI, Larissa. O Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo. Rádio Senado, Brasília, 17 maio 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2018/05/16/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 13 jan. 2022.

³ Normas e valores que definem a heterossexualidade como única expressão identitária sexual autêntica e natural, baseados na visão binária dos sexos, condenando quaisquer práticas sexuais ou identidades de gênero não reprodutivos como desviantes, pervertidos ou pecaminosos (WARNER, 1993).

501 escolas públicas de todo o país. O preconceito e discriminação em relação à orientação sexual atinge o índice de 87,3%, e, em termos de exclusão de grupos, 98,9% dos/das participantes responderam que desejam manter distância social dos homossexuais⁴.

Portanto, se por um lado a escola ainda constitui um espaço de difusão e produção da homofobia, lugar de opressão, discriminação e preconceitos para com milhares de estudantes homossexuais, no qual persiste o silêncio, o receio e a insegurança dos/as professores/as na abordagem de questões relacionadas à homossexualidade; por outro, a escola pode ser um lócus educativo fundamental de transformação, prevenção e enfrentamento da homofobia. O chefe de Assuntos Globais do escritório de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), Charles Radcliffe, entende que a escola tem o dever de erradicar as práticas homofóbicas cultivadas no seio familiar⁵, combatendo os estereótipos negativos e promovendo a aceitação⁶.

Estudiosos de diversos campos de pesquisa, gestores públicos, educadores/as, militantes de movimentos gays/LGBTs⁷ e uma parcela da sociedade defendem a necessidade urgente de inclusão de materiais educativos sobre diversidade sexual e homofobia nos currículos escolares, acreditando fortemente no potencial educador da escola na efetivação da cidadania plena da população LGBT.

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

⁵ Disponível em: <http://www.pop.com.br/cidadania/membro-da-onu-afirma-que-homofobia-vem-de-casa/> Acesso em: 14 jan. 2022.

⁶ Disponível em: <http://www.uniaohomoafetiva.com.br/2015/11/escolas-devem-combater-homofobia-que.html> Acesso em: 14 jan. 2022.

⁷ LGBT ou LGBTTT é a sigla correspondente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, mas pode também identificar outras identidades sexuais divergentes do sexo biológico.

O Programa Brasil sem Homofobia⁸, criado pelo governo federal em 2004, e o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁹ promovem a inclusão dessas questões na escola e na formação de professores e professoras. No entanto, há forte resistência ao debate de temas ligados à homossexualidade e à homofobia nas salas de aula.

De acordo com os estudos de Cláudia Vianna e Lula Ramires (2009), a despeito dos avanços no conceito de família, que hoje inclui a presença da diversidade sexual e da família homoparental

⁸ O Programa Brasil sem Homofobia tem como objetivo “promover a cidadania LGBT, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2008, p. 11). O programa se desdobra em diversas ações voltadas para: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações aos direitos humanos do segmento LGBT (BRASIL, 2008, p. 11). Desde seu lançamento, foram realizadas duas conferências nacionais dos direitos LGBT (2008 e 2011), lançou-se o I Plano Nacional de Promoção dos Direitos LGBT (2009), criou-se o Conselho Nacional dos Direitos LGBT (2011) e foi recentemente lançado o Sistema Nacional de Enfrentamento à Violência contra LGBT e Promoção de Direitos (2013). Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

⁹ O curso Gênero e Diversidade na Escola é resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). O objetivo do GDE é contribuir para a formação continuada de profissionais da rede pública de ensino para debater as questões de gênero, relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual de forma interseccional.

– aquela chefiada por pessoas homossexuais –, a noção de família apresentada nos livros didáticos é apenas a da conjugalidade compulsoriamente heterossexual, que reforça e sustenta a homofobia, na medida em que exclui de seu conteúdo outros referenciais que possibilitem aos estudantes compreender outras formas de união conjugal ou familiar.

Para corrigir tais silenciamentos, o governo federal chegou a desenvolver o kit “Escola sem Homofobia”¹⁰, material elaborado pelo Ministério da Educação que seria distribuído às instituições escolares de todo o país. Todavia, em 2011, quando o kit estava pronto para ser lançado, a forte oposição de setores conservadores e líderes religiosos junto ao Congresso Nacional impediu sua divulgação. Chamado pejorativamente de “Kit Gay”, o material foi acusado de incitar e “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”¹¹. O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto¹².

Pesquisas recentes demonstram que, apesar das iniciativas governamentais, a violência homofóbica é crescente e cotidianamente vivida por milhares de estudantes no Brasil. Dentre os estudos sobre o assunto, destaca-se o organizado em 2009 por Miriam Abramovay (2009), intitulado “Revelando Tramas,

¹⁰ O kit era composto por um caderno intitulado “Escola sem Homofobia”, uma série de seis boletins (Boletins Escola sem Homofobia), três audiovisuais sobre a temática com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação. O material tinha como objetivo contribuir para a desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover a convivência e o respeito em relação às diferenças. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

¹¹ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/kit-do-mec-estimula-homossexualismo-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 13 jan.2022.

¹²Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas" sobre violência nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). A pesquisa apresenta dados e depoimentos que explicitam situações alarmantes sobre a homofobia no ambiente escolar. A investigação foi realizada nas escolas da rede pública de ensino do DF com alunos/alunas e docentes da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e compreendeu a aplicação de questionários para 9.937 alunos/alunas e 1.330 professores/professoras de 84 escolas, abarcando 14 Regionais de Ensino¹³.

De acordo com os dados do referido relatório, 63,1%, dos/das entrevistados alegam já ter visto insultos, agressões físicas ou exclusões do convívio escolar de pessoas homossexuais (ABRAMOVAY, 2009, p. 187). Mais da metade dos professores, 56,5%, disse já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas (ABRAMOVAY, 2009, p. 189). 44,4% dos meninos e 15% das meninas afirmaram que não desejariam ter homossexuais como colegas de classe (ABRAMOVAY, 2009, p. 194).

Outra pesquisa realizada por Abramovay (2004) em âmbito nacional – abarcando treze capitais brasileiras e o Distrito Federal, com 16.422 estudantes de escolas públicas e privadas, 3.099 professores/as e 4.532 mães e pais de estudantes, mostrou que 28,2% dos estudantes do DF não gostariam de ter um colega homossexual em sala de aula (ABRAMOVAY, 2004, p. 281) e 24,6% dos pais não desejariam que seus filhos fizessem amizades com homossexuais na escola (ABRAMOVAY, 2004, p. 282). A porcentagem dos educadores que afirmou não saber como abordar a homossexualidade em sala de aula no DF é de 58,1% (ABRAMOVAY, 2004, p. 297) e 14% da comunidade escolar considera a homossexualidade uma doença (ABRAMOVAY, 2004, p. 295).

¹³ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrimos segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: RITLA/SEEDF, 2009. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237993/Publicacao_Revelando_tramas.pdf Acesso em: 14 jan. 2022.

A pesquisa também concluiu que os homens têm mais preconceitos do que as mulheres com relação ao convívio com homossexuais e que 36,1% de estudantes masculinos apontaram que “bater em homossexuais” é a ação menos grave entre os seis exemplos apresentados em uma lista de comportamentos violentos composta por atirar em alguém (82,6%), estuprar (68,5%), usar drogas (48,1%), roubar (45,3%) e andar armado (44%). (ABRAMOVAY, 2004, p. 279).

Dentre os expressivos dados apresentados nas investigações de Abramovay, que comprovam a cultura homofóbica nas escolas do Distrito Federal, dois se destacam como “um alerta vermelho”: o fato de 58,1% dos docentes se declararem despreparados para abordar a homossexualidade em sala de aula e de 48,7% dos alunos abaixo de 11 anos serem mais preconceituosos com os homossexuais (ABRAMOVAY, 2009, p. 194). Somente estes dois dados já justificariam a necessidade de se divulgar a experiência educacional anti-homofóbica, objeto deste artigo, realizada com uma turma de alunos e alunas entre 10 e 11 anos da rede pública do DF.

Aqui, portanto, analisamos o trabalho da professora Verônica Barbosa Jesus Neta com o uso do curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho”, de Daniel Ribeiro (2010), como recurso pedagógico no enfrentamento da homofobia e nas discussões sobre a homossexualidade com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do DF. A proposta é investigar as estratégias de ensino utilizadas pela docente na atividade e as representações sociais dos/das estudantes sobre as relações de gênero e homossexualidade.

As representações da comunidade escolar sobre a homossexualidade informam saberes, valores, ideias, crenças e imaginários sociais. Denise Jodelet (2001, p. 22) assevera que a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Os estudos das representações sociais possibilitam compreender que comportamentos e percepções de

mundo são construídos por indivíduos e grupos em diferentes espaços e épocas e, portanto, como podem ser desnaturalizados.

Tais representações são criadas dentro de um imaginário social que nos informa sobre a realidade, assim como configuram uma “explicação do real” tornada compreensível e comunicável por meio da produção dos discursos nos quais e pelos quais se efetua a reunião de representações coletivas em linguagem (BACZO, 1985, p. 311). Nesse sentido, a teoria das representações sociais e o conceito de imaginário são opções teórico-metodológicas importantes para o nosso estudo. Trata-se de uma perspectiva que traz elementos fundamentais à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, “observando-se possíveis vinculações entre conhecimento teórico, conhecimento escolar e conhecimento prático” (RANGEL, 1994, p. 178).

Capacitação de professores: uma chave para a mudança

Verônica Barbosa é licenciada em História pelo UniCEUB e possui pós-graduação *latu sensu* em “História, Sociedade e Cidadania”. Ministra aulas para 5º e 6º anos no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 01 de Planaltina-DF desde 2013. Os trabalhos com o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” inseriram-se no projeto do CEF 01 intitulado “Diversidade na Escola”, que tinha como objetivo debater, entre outros assuntos, a pluralidade de identidades de gênero. A professora Verônica narra que, durante sua graduação, sempre teve interesse nos estudos sobre gênero e raça. A partir desta experiência, ela solicitou à gestão da escola CEF 01 apoio para participar do projeto “Diversidade na Escola” e para fazer o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), com o intuito de se capacitar e desenvolver atividades pedagógicas que problematizassem as relações de gênero.

Para Verônica, a participação no GDE foi fundamental, pois o curso lhe deu “embasamento para trabalhar com os alunos, e conhecimento/leituras de como discutir as relações de gênero e identidades de gênero em sala de aula”. Foi durante o GDE que ela

teve a ideia de trazer o curta metragem para o debate sobre a homofobia.

Essa experiência indica que a formação da docente é chave-mestra para a adoção de uma nova prática pedagógica, pois, apesar do interesse dela pelo assunto e de alguns contatos com o tema durante a graduação, foram os conhecimentos teórico-metodológicos das questões de identidade e relações de gênero construídos na sua formação continuada que deram embasamento para a concepção, planejamento e execução de seu trabalho com o curta-metragem.

A ação do GDE na trajetória humana e profissional da professora lhe deu condições indispensáveis para o debate sobre homofobia e homossexualidade na escola. No relatório "*A critical analysis of public policies on education and LGBT rights in Brazil*"¹⁴ (Uma análise crítica das políticas públicas de educação e direitos de LGBT no Brasil), lançado em 2014 pelo *Institute of Development Studies* da Inglaterra, o GDE é elogiado como importante instrumento na prevenção e redução da discriminação e da violência contra as pessoas LGBT no Brasil.

De acordo com Maurice Tardif (2002, p.14),

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática".

Nesse sentido, é importante sublinhar a sensibilidade da docente ao escolher o filme para tratar de um assunto tabu, uma vez que o cinema engloba elementos simbólicos, catárticos e emotivos que podem mais facilmente sensibilizar os estudantes,

¹⁴ Disponível em: <https://www.ids.ac.uk/publications/a-critical-analysis-of-public-policies-on-education-and-lgbt-rights-in-brazil/>. Acesso em: 13 jan.20022.

levando-os a humanizar a pluralidade de gênero, e conscientizá-los criticamente e historicamente sobre os direitos dos homossexuais e os preconceitos construídos a respeito desse grupo, estando em sintonia com as novas propostas educacionais para uma escola efetivamente democrática.

Planejamento das atividades

Verônica traçou um caminho pedagógico que envolveu diversas etapas. Inicialmente, realizou uma roda de conversa que teve como objetivo identificar as representações de gênero presentes no imaginário dos/das estudantes sobre o que é considerado ser homem e ser mulher na nossa sociedade. Em um segundo momento, a professora promoveu um debate sobre textos do projeto “Gênero Fora da Caixa”¹⁵, uma experiência bem-sucedida nas discussões de gênero e sexualidades promovida pelo “Instituto Sou da Paz” de São Paulo.

A metodologia previu espaço para o diálogo entre as opiniões e vivências dos alunos e alunas com a leitura e interpretação individual e coletiva dos textos. Os recursos foram selecionados ou criados cuidadosamente com a intenção de proporcionar momentos de reflexão e desconstrução de imaginários homofóbicos. Foi fundamental escutar os alunos e as alunas e, a partir de seus valores e conhecimentos prévios, possibilitar situações criativas de ensino-aprendizagem. Compreender a manifestação da imaginação do/da estudante sobre as relações de gênero, bem como a sua identificação enquanto agente histórico, produtor e reproduzidor de representações sobre o presente, foram estratégias adequadas para problematizar e relativizar o que é considerado ser homem e ser mulher na nossa sociedade. As ações também esclareceram que os gêneros não são papéis naturais ou biológicos, mas identidades construídas nas relações sociais desde

¹⁵ Disponível em: http://soudapaz.tboom.studiowox.com.br/upload/pdf/genero_fora_da_caixa_web.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

os primeiros anos de vida do ser humano ou mesmo antes de a criança nascer.

A opinião dos alunos e alunas sobre cores e brinquedos apropriados para cada sexo a partir da intervenção da professora foi uma escolha adequada para iniciar os debates sobre homofobia. Uma menina disse: “Minha mãe ‘tava’ grávida de mim e comprou tudo cor-de-rosa”, e um menino falou que “os brinquedos que sempre ganhava eram bonecos, bolas e carrinhos”. Aqui é relevante pensar os discursos dos alunos como indicativos de formação de pensamentos homofóbicos desde a infância, demonstrando que eles já trazem para a escola saberes que separam e classificam em planos binários meninos e meninas. Esses saberes do senso comum alimentam a vigilância sobre o gênero e a sexualidade de crianças e jovens que não correspondem ao ideal heteronormativo.

Usar cores e brinquedos “próprios” do outro sexo por si só já são elementos que geram desconfiança e comentários pejorativos, justamente pela suposição de que estas práticas seriam indícios de que tais crianças podem ter uma tendência sexual “desviante”, ou seja, desejam se relacionar sexualmente com o mesmo gênero. Muito antes de se identificarem como homossexuais, qualquer sinal de feminilidade em meninos ou rapazes e de masculinidade entre meninas ou moças é considerado como indícios de comportamento homossexual que deve ser reprimido.

Esse tipo de visão opressora, que quase sempre é considerada normal, infelizmente é reproduzida pela maioria de professores/professoras e alunos/alunas, indicando que o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero é estrutural e está enraizado nas relações sociais. Ocorre que a não aceitação de outras relações e comportamentos fora do padrão heteronormativo podem levar a violências extremas. O caso do menino americano Michael Morones, de 11 anos, é um dos exemplos de milhares de vítimas dessa cadeia de violência¹⁶.

¹⁶ O garoto tentou se matar após sofrer insultos e humilhações diárias na escola simplesmente porque gostava de um personagem infantil rosa,

Nas discussões iniciais com os alunos, surgiram ainda discursos sobre a divisão do trabalho doméstico e sua associação com os gêneros. De acordo com a professora Verônica,

[...] as meninas diziam que eram elas que faziam os serviços domésticos em casa e não os meninos. No entanto, havia meninos que expuseram que eles ajudavam nas tarefas domésticas. Enquanto esses relatos eram proferidos, outros meninos os ridicularizavam, faziam piadinhas como se essa atitude não fosse normal. Eu intervinha, pedindo respeito de um aluno com o outro, e mostrando que o que se considera normal não é natural, mas sim uma construção social e histórica. Mas tenho convicção que esse tipo de atitude desrespeitosa e machista de muitos estudantes reprimiam outros meninos que faziam serviços de casa a não revelarem essa informação.

Esses depoimentos confirmam a atuação de um imaginário machista que impõe que as tarefas domésticas sejam realizadas pelas meninas, sendo os rapazes que as fazem geralmente rechaçados socialmente¹⁷. Dados de uma pesquisa inédita realizada pela ONG inglesa Plan, organização internacional que atua na defesa de direitos da criança, demonstram que a desigualdade de gênero nos trabalhos de casa começa desde a infância. Intitulado “Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências”, o

Pinkie Pie, do desenho animado My Little Pony: Friendship is Magic (Meu Pequeno Pônei: A amizade é mágica). O caso chamou a atenção da mídia sobre os perigos da homofobia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/apos-bullying-homofobico-garoto-de-11-anos-tenta-se-matar-e-comove-os-eua/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

¹⁷ Um exemplo recente no Facebook revela o preconceito contra meninos que realizam tarefas domésticas. A dona de casa Julyane Baptista, de 24 anos, moradora de Curitiba, postou em fevereiro de 2016 uma foto do seu filho de 8 anos lavando louça e causou polêmica nas redes sociais. A postagem recebeu fortes críticas de pessoas opinando que Julyane não deveria expor o filho em uma situação como essa ou dizendo que isso não era atividade que um menino deveria fazer. Disponível em: <https://tnonline.uol.com.br/noticias/cotidiano/67,362073,10,02,mae-posta-foto-de-filho-de-8-anos-lavando-louca-e-e-criticada-veja-video?d=1>. Acesso em: 13 jan. 2022.

estudo ouviu 1.771 meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do país e constatou um contraste gritante na distribuição de tarefas domésticas entre meninas e meninos. 81,4% das meninas relataram que arrumam a própria cama, tarefa que só é executada por 11,6% dos irmãos meninos. Da mesma forma, 76,8% das meninas lavam a louça e 65,6% limpam a casa, enquanto apenas 12,5% dos irmãos lavam a louça e 11,4% limpam a casa¹⁸.

O estranhamento dos rapazes com os colegas que realizavam serviços domésticos ocorre porque, socialmente, do ponto de vista das explicações machistas, o homem é visto como o provedor do lar com trabalho fora de casa, seja no campo ou na cidade. Já as mulheres estão associadas à maternidade e à procriação e devem se ocupar do trabalho doméstico e cuidar dos filhos. Mesmo após conquistar postos no mercado de trabalho e a cidadania em diversos espaços públicos, às mulheres continua sendo imposto o legado do serviço doméstico, sob a justificativa da “vocação feminina” para as tarefas do lar e do cuidado com os filhos, o que acaba acarretando a chamada “dupla jornada de trabalho”.

Nesse sentido, o menino que faz tarefas “de meninas” é visto com desconfiança, como alguém fraco, delicado ou afeminado, associado, geralmente, à homossexualidade. Nesta sentença superficial e essencialista, o gênero, a identidade de gênero e a orientação sexual se confundem. Ser homem é não cuidar da casa? Ser homem é somente sentir desejo por mulheres? Ser mulher é gostar das tarefas domésticas? Ser mulher é ser mãe? O órgão sexual de nascimento define o ser homem e ser mulher? São perguntas que os/as docentes precisam fazer para desconstruir a polarização binária do gênero, tão carregada de valores machistas que engendram relações de poder opressoras e promove ações violentas e excludentes contra as mulheres e qualquer indivíduo ou

¹⁸ Disponível em: https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitalocean.com/2015/10/por_ser_menina_resumoexecutivo-2014-impressao-2.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

comportamento que não se enquadre na heteronormatividade compulsória.

Ao romper com essa lógica heteronormativa, os meninos que admitiram fazer tarefas domésticas se expuseram e passaram a ser vistos como uma ameaça à masculinidade hegemônica e, por isso, foram vítimas de violências como piadas de cunho repressivo. Se pensarmos na concepção de Norbert Elias sobre as relações de poder que levam à estigmatização grupal no seio de uma comunidade, podemos dizer que os meninos não cumpridores de tarefas domésticas se comportaram como grupo estabelecido e passaram a rotular os demais como *outsider*¹⁹.

Fundamentando o estigma imposto aos meninos que fazem tarefas domésticas está a rejeição à homossexualidade, já ancorada no imaginário das masculinidades hegemônicas: meninos que realizam trabalhos domésticos (leia-se “de meninas”) devem gostar de “transar” com meninos. Ou seja, a questão de fundo não é o trabalho doméstico que realizam, mas com que gênero mantêm relações sexuais, pois a sexualidade heteronormativa, no imaginário social hegemônico, é a única aceita e incentivada como natural e normal.

Daí a importância do trabalho crítico dos/das professores/professoras, que devem desconstruir as “verdades” destas representações binárias e hierárquicas de gênero e problematizar

¹⁹ O significativo do estudo de Elias é que seu objetivo foi entender os altos índices de violência e exclusão em uma pequena cidade inglesa cuja origem foi explicada pela força do estigma e exclusão que os grupos de moradores mais antigos impunham sobre os mais novos. Elias concluiu que a questão central da dominação e contradominação se dava pelo grupo mais coeso e organizado (representante das normas, dos padrões) contra o grupo menos coeso (que não correspondia ao padrão). Assim a homossexualidade e a diversidade de gênero podem ser vistas como um comportamento outsider que sofre constante estigmatização, violência e repressão da sociedade heteronormativa (grupo estabelecido). ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

historicamente as situações de violências e desigualdades que elas engendram, a fim de desnaturalizá-las.

Como exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos de gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam em discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamentos sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar com a rigidez das regras existentes desse grupo que definem o que é ser menino e menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de trabalhar o respeito ao outro e às diferenças. (BRASIL, 1997, p. 99).

As falas dos alunos e alunas serviram ainda para que a professora conhecesse algumas matrizes representacionais geradoras de práticas sociais, dotadas de forças integradoras e coesivas, ou seja, concepções que os alunos e as alunas possuíam sobre o que é ser mulher e ser homem na nossa sociedade, e verificasse possíveis ligações entre essas representações e as experiências cotidianas que os/as estudantes vivenciam na escola e na sociedade e suas construções sócio-históricas.

Neste sentido, a docente propôs um debate sobre os conteúdos, no que diz respeito aos saberes dos/das estudantes, promovendo uma leitura crítica das representações consultadas, e mostrou aos alunos e as alunas que a cultura da masculinidade hegemônica presente na escola construída historicamente não só exclui e persegue os homossexuais, mas é ainda responsável pelas constantes violências contra as mulheres e meninas. Segundo o relato de Verônica,

as meninas não estão seguras na escola. Há situações machistas em que os meninos forçam as meninas a ficar com eles. Elas reclamam para mim dizendo que “fulano de tal tá me agarrando, me forçando a beijá-lo, passa a mão na gente”. Observo que uma minoria reage, pois as meninas buscam pertencimento a um grupo e acabam cedendo ao assédio. Mas depois dos

debates sobre as relações de gênero, senti que houve um empoderamento das meninas, elas passaram a denunciar esse tipo de comportamento masculino.

Tais casos exemplificam como o sexismo e o machismo estão presentes no cotidiano da escola e são, ao mesmo tempo, estruturantes em nossa sociedade. Para a maioria dos/das estudantes foi ensinado que o ser homem se resume a possuir um pênis, gostar de mulheres, fecundá-las e dominá-las sexualmente. As meninas, por sua vez, pensam que ser mulher é ter de provocar desejo nos homens, conseguir um namorado ou marido, gerar filhos e submeter-se ao domínio masculino. Nessa lógica heteronormativa, aos homossexuais restaria a “vergonha” de não assumirem comportamentos considerados masculinos, de não desejar e fecundar mulheres, nem exercer o poder sobre o feminino. Como a conduta esperada do “macho tradicional” está muitas vezes relacionada ao seu poder de subjugar as mulheres e seus corpos, os homossexuais são vistos como “fracos”, “afeminados”, “desvirtuados”, “doentes” e “anormais”.

O imaginário da masculinidade como posição de poder e dominação acaba, assim, gerando o comportamento de exclusão e desrespeito para com as mulheres e homens cujas condutas se afastem dos parâmetros heterossexuais. A professora Verônica percebeu que a desconstrução da hegemonia do masculino sobre mulheres e homossexuais seria o primeiro passo de um longo trabalho de crítica e aprendizagem para a conscientização de que a pluralidade de gênero seja respeitada, compreendida e que a violência de gênero seja desconstruída e combatida. Ao estimular a produção de conhecimentos sobre as relações de gênero, a professora auxiliou na conscientização das meninas e meninos sobre as constantes violências sofridas pelo feminino e pelos homossexuais na escola e estimulou a tomada de ações que colaborassem para a transformação social, contribuindo para relações de gênero mais igualitárias, fundamentadas no respeito e na valorização da diversidade.

Como resultado dessas tarefas preliminares, a professora pôde conhecer melhor o imaginário dos alunos e alunas confirmando a forte presença de comportamentos e discursos misóginos e homofóbicos. Daí a ideia de utilizar o filme com a intenção de desconstruir preconceitos e estereótipos sobre gênero e homossexualidade.

A experiência pedagógica com o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho”

Um dos principais desafios que a professora Verônica vivenciou ao discutir a homossexualidade e a homofobia na escola foi a resistência dos pais dos estudantes:

Quando os pais souberam da intenção de debater homossexualidade em sala de aula, uma mãe numa reunião escolar denunciou que a professora estava ensinando os alunos a serem gays. Os pais ficaram muito incomodados, não queriam que os filhos falassem dessa temática. Os argumentos usados pelos pais para que eu não debatesse o assunto eram de cunho religiosos e da educação moral que davam para seus filhos. Chegaram a solicitar à direção que eu mudasse o planejamento e não abordasse o assunto.

Esse depoimento expressa que muitas das concepções dos pais e da própria sociedade sobre a homossexualidade são moldadas por crenças religiosas e pseudocientíficas que classificam a homossexualidade como pecado, doença, desvio, imoralidade e aberração. Abordar este assunto na escola, em pleno século XXI, ainda é um tabu. Nas instituições escolares, a homossexualidade e homofobia geralmente não são abordadas. Vigora frequentemente entre pais, professores/professoras e gestores a sensação de que falar sobre homossexualidade pode estimular tendências homossexuais nos filhos e filhas/os/as estudantes. Tal noção revela a dimensão do estigma sofrido por estas pessoas, condenadas e perseguidas pelo que são e pelo que desejam. De acordo com Débora Britzman (1996, p. 79-80),

[...] existe o medo de que a mera menção à homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. [...] Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay, ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

No entanto, mesmo diante das reações negativas dos pais dos alunos e das alunas e de muitos estudantes, a professora Verônica, com o apoio dos gestores da escola, não mudou ou cancelou a atividade, argumentando que a crença religiosa e a perspectiva moral conservadora não eram parâmetros válidos para a interdição do debate sobre homofobia, pois a homossexualidade é uma realidade humana e social que precisa ser discutida nas escolas, sob o risco de perpetuar indefinidamente preconceitos e violências. Além disso, argumentou que a discussão sobre homofobia estava em consonância com a legislação educacional brasileira em vigor, como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, no Distrito Federal, com o Currículo em Movimento.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 81) afirma que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. O livro de conteúdo GDE (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 163) também alerta que as convicções religiosas

[...] podem afetar a liberdade de escolha das pessoas. Se por um lado é importante o respeito por essas convicções, por outro, é preciso compreender que o Estado é Laico, os princípios religiosos devem estar limitados estritamente ao âmbito privado, portanto estes princípios não devem interferir nas políticas públicas e na escola, como garantia de democracia e liberdade. É dever ético do professor, gestor fazer valerem as leis e os direitos para todos e todas no âmbito público, independente da sua religião e evitar afirmações de caráter religioso. Pessoas de orientação sexual e identidades de gênero diversas que frequentam a escola devem ser respeitadas, e discutir homofobia é um exercício de cidadania e direitos civis e constitucionais de todos os brasileiros.

Nessa perspectiva, a reação negativa dos pais não deve ser motivo para inércia ou omissão por parte dos educadores e educadoras em discutir homossexualidade e homofobia no espaço escolar. Outro aspecto importante é o entendimento de que as instituições de ensino devem seguir os preceitos constitucionais, resguardando os direitos civis dos cidadãos sem permitir que concepções religiosas impeçam a efetivação de tais direitos. Educar para a compreensão e o respeito à diversidade é dever do Estado e da escola.

Foi com esse propósito de promover a cidadania que Verônica selecionou o curta, cuja narrativa desnaturaliza visões estereotipadas sobre a homossexualidade. O filme conta a história de Leonardo, um adolescente cego que vive a descoberta do amor homossexual com um colega de classe chamado Gabriel. É uma abordagem diferente do que comumente é visto na TV ou no cinema tradicional, no qual os homossexuais são retratados de forma estereotipada e pejorativa, com gestuais afeminados, exagerados e exóticos, ou seja, repletos do “ridículo da possibilidade de um homem se comportar como mulher ou vice-versa” (MORENO, 2001, p. 284). Frequentemente, o cinema representa personagens gays associados “à criminalidade, monstruosidade, fadados a finais trágicos, reservados aos que se permitiam participar das mais grotescas perversidades” (BESSA, 2007, p. 265).

A escolha do curta de Daniel Ribeiro também foi um ato de coragem, pois a exibição do filme em ambiente escolar já havia sofrido fortes críticas. Após ser utilizado como recurso pedagógico na Escola Armando Nogueira, em Rio Branco-AC, líderes religiosos locais pressionaram políticos e conseguiram a proibição da exibição do filme nas escolas do estado, bem como a interrupção do Programa Cine Educação²⁰, que percorre as escolas do país

²⁰ Disponível em: <https://www.cineclick.com.br/noticias/premiado-em-paulinia-filme-gay-e-censurado-em-projeto-educativo>. Acesso em: 12 jan. 2016. O programa Cine Educação, uma parceria com a Mostra Latino-

exibindo e debatendo filmes de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. A interdição e exclusão do curta feriram princípios da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dos PCNs. No caso específico do DF, a utilização pedagógica do tema é assegurada pela Resolução nº 1/2021-CEDF, de 11 de setembro de 2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal, que em seu art. 19 diz que “Constituem conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica: VI - Direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio”²¹.

Durante a exibição do curta-metragem, a professora observou atentamente as reações dos alunos e das alunas, sobretudo dos rapazes. Na cena do beijo entre os adolescentes gays na película, os estudantes começaram a gritar com ar de indignação: “O que é isso, professora?!?”. Relata Verônica:

os estudantes ficaram incomodados. Alguns pediram para sair da sala. Eu vejo que trazem de casa essa reação. Eu não autorizei ninguém a sair, com o aval da direção, mas, mesmo em sala de aula, eles desenvolviam estratégias para se negar a ver o filme: abaixavam a cabeça, fingiam que não estavam vendo, nem ouvindo. Pedi para assistirem ao curta até o final e depois conversaria com eles. Ao término da película, expliquei que a homossexualidade seria o tema que discutiríamos na próxima aula. Disse: vamos discutir uma realidade que existe, pessoas que existem, para que vocês respeitem a diversidade e saibam que é humano, normal existir sujeitos que possuem outras formas de sentir desejo que não apenas homem com mulher.

Americana de Cinema e Direitos Humanos, tem como objetivo “a formação do cidadão a partir da utilização do cinema no processo pedagógico interdisciplinar” e disponibiliza diversos filmes cujos temas englobem os direitos humanos, de modo que professores escolham quais são mais adequados para serem trabalhados em aula.

²¹ Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=246157>. Acesso em: 14 jan. 2022.

As reações dos alunos nos ajudam a compreender as ofensas, humilhações e violências públicas dirigidas a quaisquer manifestações homossexuais. É provável que, se fosse exibido um filme com temática violenta, agressiva e antiética, não haveria tantas críticas e/ou rejeições.

No encontro posterior à exibição do curta, a professora explorou as reações negativas dos estudantes para problematizar o casamento gay e a diversidade de gênero.

Discuti o que era intersexo, travesti, gay, lésbicas, bissexuais para perceberem as diferenças entre sexo genital, identidade de gênero e orientação sexual. Debatemos sobre o processo de descoberta da sexualidade. No filme, os meninos não tinham clara qual era sua orientação sexual. Eram dois meninos “se comportando como meninos”. Depois eles vão descobrindo que se gostam.

A docente destacou o tratamento positivo com que o filme abordou a homossexualidade entre adolescentes dando enfoque à questão do sentimento e humanizando os personagens. Ao exibir a narrativa de dois meninos que não aparentavam ser “afeminados” se beijando, a professora pôde discutir melhor os estereótipos sobre os gays e a descoberta da sexualidade homossexual no período da adolescência. Para isso, foi fundamental o auxílio do livro de conteúdos do GDE, que explica que a homossexualidade entre jovens.

pode acontecer de modo idêntico àquele em que meninos e meninas sentem os primeiros impulsos e paixões de caráter heterossexual. Porém, o que difere é que os/as jovens identificados como heterossexuais podem expressar sua orientação com tranquilidade, enquanto os impulsos homossexuais precisam ser escondidos por questões de preconceito. Tanto quem se sente atraído por pessoas do mesmo sexo como quem não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer acabam tendo que enfrentar as violências cotidianas de colegas, educadores e educadoras e de toda uma ordem institucional organizada para negar a possibilidade de se viver em liberdade qualquer sexualidade fora da norma heterossexista. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 127).

O filme foi muito importante para refletir que não é possível fixar um momento exato – seja esse o nascimento, a adolescência ou a maturidade –, tomado como definidor da identidade sexual e/ou a identidade de gênero. As identidades, como bem lembra Louro (2008, p. 27), estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Segundo a professora Verônica, quando ela abriu espaço para o debate do curta exibido, grande parte dos estudantes condenou o beijo e a homossexualidade revelada pelos personagens, argumentando suas ideias com discursos criacionistas e conservadores de defesa da família tradicional. Ela narra que

poucos alunos participaram das discussões, o interesse caiu, se comparado às questões de violência contra as mulheres tratadas anteriormente. Dos que participaram, teve uma fala como: “já vi e conheço gays, mas desde que não mexam comigo não tem problema, se mexerem, viro bicho”.

Aqui, a reprodução do imaginário hegemônico da masculinidade mais uma vez se fez presente na menção de um revide agressivo por parte dos garotos heterossexuais, caso sejam alvo de interesse de algum rapaz homossexual. Todavia, apesar das resistências e desafios, a experiência surtiu alguns efeitos positivos. Verônica informa que um aluno de 14 anos considerado gay se sentiu à vontade para expressar sua indignação a respeito de questionamentos sobre a sua sexualidade. Após a exibição do filme, esse mesmo estudante escreveu uma redação em que relatou: por ter “um jeito mais feminino e se interessar por moda”, sofria críticas e repressão familiar e quando reclamava da violência sofrida, a mãe justificava essas ações dizendo que “ele era homem e devia agir como homem”. O aluno era vítima de homofobia dentro da sua casa, como relata Verônica:

Quando trabalhei identidade de gênero, os estudantes identificaram esse aluno como exemplo de homossexual, porque, segundo eles, tinha voz muito fina, se vestia de um jeito feminino, calças da moda, cores berrantes e a forma do corte de cabelo, estilo *fashion*. Ele, por essas características, foi classificado pelos colegas como gay e chamado de “bichinha”. Quando isso

ocorreu, intervi pedindo respeito de um colega pelo outro, sublinhando que pouco importava a orientação sexual do aluno.

Para os/as estudantes da escola, as roupas, assim como o gesto ou a forma de se comportar, forneciam indicadores certos de sua homossexualidade. Dessa forma, se a pessoa tiver um jeito de vestir-se e de comportar-se não condizentes com os padrões da heteronormatividade, essa pessoa já é vista como gay e tratada com preconceito e violência. Portanto, não é preciso assumir-se homossexual publicamente ou sentir-se homossexual para que a discriminação aconteça. Entre os alunos e alunas, a aparência homossexual é motivo suficiente para justificar as chacotas, os insultos e as humilhações.

Com o intuito de esclarecer como comportamentos homofóbicos causavam dor, sofrimento e discriminação, que acabavam justificando perseguições e crimes contra outros seres humanos considerados diferentes por suas orientações sexuais, a professora apresentou dados sobre a homofobia no Brasil, ressaltando os casos diários noticiados pela mídia. Verônica relata que alguns alunos, diante dos casos apresentados, condenavam a violência contra homossexuais, mas não achavam normal nem correto que pessoas do mesmo sexo se relacionassem. Diante dessa realidade, a professora problematizou com os estudantes: “Eu disse que as pessoas são livres para gostar, se relacionar sexualmente e casar com qualquer pessoa que quiser. Temos que ser livres!”. Com esta fala, a professora tentou fazer com que seus alunos e alunas compreendessem que a existência e o respeito à pluralidade sexual e de gênero são condições básicas de uma sociedade plural, democrática e cidadã.

Como resultado final, a docente reconheceu que sua iniciativa em discutir a homofobia e a homossexualidade em sala de aula teve pouco resultado em termos de aceitação e mudança de pensamento. Todavia, ela acredita que, independentemente do resultado esperado, o debate certamente provocou uma reflexão importante no imaginário desses alunos:

Fiz uma provocação. Embora muitos alunos, a maioria, não quisessem, eles pensaram sobre o assunto, um dia eles vão refletir, lembrar. Só o fato de problematizar talvez ajude muitos a desnaturalizar. Tive certeza de que o tema tinha que ser debatido, que a luta contra a homofobia era uma luta que valia a pena lutar, fazia sentido para mim e dizia respeito a todos quando uma aluna evangélica, no período das discussões na mídia sobre o projeto de cura gay, disse que estava assistindo o jornal sobre esse assunto e disse que eles não precisavam de cura, pois não era doença, como eu havia discutido na exibição do curta; o que era doença era a intolerância.

O fato de uma estudante evangélica manifestar um novo olhar sobre a “cura gay”²² – alternativa estimulada por muitas denominações cristãs como forma de “recuperar” o “desvio da homossexualidade”²³ – pode ser bastante significativo se

²² A “terapia de reorientação sexual” ou “terapia de conversão” é uma mistura de métodos que visam mudar a orientação homossexual do indivíduo, vista como um transtorno ou doença, geralmente mesclando técnicas comportamentais e abordagens religiosas e pseudocientíficas. Apesar de a Organização Mundial de Saúde reconhecer a homossexualidade como uma variação normal e positiva da orientação sexual humana desde 1990, nos últimos anos é crescente a divulgação de tratamentos para gays, geralmente respaldados por discursos cristãos conservadores. O debate público sobre a cura gay veio à tona no Brasil com a tentativa de aprovação de projeto do Deputado Federal João Campos (PSDB-GO), que propunha a supressão dos artigos 3º e 4º da Resolução nº 001/1999 do Conselho Federal de Psicologia, que proíbem qualquer tratamento de cura de homossexuais ou abordagem da homossexualidade como um distúrbio psíquico. Após forte pressão da comunidade científica e de ativistas LGBT, o projeto (PDC 234/11) foi arquivado, mas sabemos que muitos psicólogos e instituições ainda oferecem tratamentos de forma não autorizada.

²³ Apesar das determinações contrárias por parte da OMS e do Conselho Federal de Psicologia, muitos templos religiosos ainda oferecem tratamentos de “cura gay”. Em 2013, um repórter da Revista Veja percorreu dez igrejas evangélicas da cidade de São Paulo se passando por homossexual à procura de tratamento para sua orientação. Apenas uma instituição recusou a dar-lhe assistência, acolhendo-o como um indivíduo

pensarmos que os debates sobre o filme estimularam a estudante a desconstruir a imagem, ainda arraigada e bastante reforçada na sua fé, da homossexualidade como perversão e doença.

Também vale destacar o reforço do discurso de empoderamento das meninas, que passaram a reconhecer e denunciar o assédio, e a reflexão feita pelos rapazes acerca da necessidade de participar/dividir os trabalhos domésticos. Nesse sentido, houve avanços específicos e mensuráveis, baseados nos problemas detectados pela professora na escola. O plano de ação foi bem elaborado e envolveu a seleção de alguns assuntos, pois não se consegue dar conta de responder a todas as questões e problemas envolvendo a homofobia e a homossexualidade. Mas, certamente, um resultado muito significativo do trabalho foi a denúncia do rapaz que sofria homofobia dentro de casa e na escola. Sua carta e a confissão à professora por si só representam uma grande vitória e foi alvo de intervenção da escola que chamou os pais desse estudante para conversar sobre o assunto.

A experiência da professora Verônica foi desafiadora por procurar desconstruir preconceitos tão arraigados e estruturais. Enfrentar a visão reducionista de pais, alunos/alunas e da comunidade escolar, apesar de estar respaldada pela legislação educacional, corporificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e pela comunidade científica, infelizmente ainda é um ato de coragem quando deveria ser um dever e uma prática rotineira na vida do educador e da educadora.

Se a escola pretende ser um espaço de formação de cidadania em que o indivíduo é capacitado para exercer seu pleno potencial enquanto sujeito, ela jamais poderá silenciar o reconhecimento e a proteção dos direitos sexuais e de identidade dos indivíduos, enquanto manifestação de sua liberdade de ser, sentir e agir no mundo.

normal, que não necessita de cura. Conferir em: <http://vejasp.abril.com.br/materia/bastidores-cura-gay>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, Brasil, 2004.
- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.
- BACZKO, B. A imaginação social. *In: LEACH, E. et al. Anthropos-Homem*. Lisboa: Casa da Moeda, 1985. p. 296-331.
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (org.) **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: CEPE SC; Brasília: SPM, 2009.
- BESSA, K. Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 257-283, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/12.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- BORRILLO, D. A homofobia. *In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009. p.15-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: SEDH, 2008.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. **Sexualidades e instituição escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, Denise. As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, p. 541-553, 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MORENO, A. **A personagem homossexual no cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

RANGEL, M. Representação e leitura crítica do mundo nos Livros Didáticos. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 177-185, jan./mar. 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C.; RAMIRES, L. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009. p. 73-98.

WARNER, M. (Ed.). **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.



Capítulo 5

Identities em pauta: resgate do desejo de aprender

Dhara Cristiane de Souza Rodrigues

Novas perspectivas de aprendizagem foram surgindo ao receber o convite para ser tutora do curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE), na Universidade de Brasília. Lidar diretamente com professores e professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal parecia estarrecedor, afinal somos colegas de profissão. Mas, com o início do curso, várias postagens na plataforma e a semana de ambientação, novos olhares foram se ampliando e a tranquilidade surgindo, visto que a interação entre pares foi se estabelecendo e, tal qual Paulo Freire (1996), ao escrever sobre o ensinar e o conhecimento no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, fomos diminuindo a distância entre nossa fala e nossa prática, até tornarmos nossa prática a nossa fala. Fomos minimizando a distância do discurso à prática em nossas participações virtuais.

As tensões do primeiro encontro logo foram sendo reveladas quando nos deparamos frente a frente e percebemos que nos reconhecíamos. Cores de cabelo, sorrisos, olhos, jeito de falar foram sendo reconhecidos no encontro presencial, dando significado aos nossos encontros virtuais quase diários.

Reconhecer cada fala ao fazer um paralelo com a escrita é um momento interessante, pois cada uma e cada um ali presente,

embora nunca tenham se visto pessoalmente, já conheciam o jeito de expressar opinião dos/as demais colegas.

Foram nesses encontros presenciais que percebi a necessidade de aprender desses colegas, por vezes cursistas. A afeição por conhecimento se explica em suas falas: “quero aplicar em minha turma”, “minha escola não reconhece essa diversidade”, “somos todos machistas em minha escola e não nos reconhecemos como tal”, “nunca tive estudante travesti”. Enfim, são muitas as falas que mostram a invisibilidade do tema em nossas instituições públicas no Distrito Federal.

Apegar-se a esse desejo de aprender e ressignificar suas práticas metodológicas nas escolas em que atuam fez com que, ao se estabelecer uma relação afetiva com alguns cursistas, as intervenções feitas na plataforma fossem, agora, em seus planejamentos para a sala de aula. Uma tarefa não muito fácil, visto que cada escola traz em si um território cultural composto de várias identidades. Professores/as, comunidade, estudantes, todos contribuem para que essa cultura escolar se estabeleça e reproduza o que se produz na sociedade.

A escola é o ambiente onde mais cobramos e reproduzimos padrões estabelecidos culturalmente. Durante a oferta do GDE/2013, comentários nas atividades de duas cursistas nos trazem a informação de que

A escola como espaço integrante da sociedade possui papel primordial nas articulações das manifestações da Diversidade. A formação escolar não pode estar atribuída apenas aos saberes formais, cabe também a formação crítica e emancipadora, uma educação respaldada e pautada no respeito às diferenças e na desconstrução das desigualdades. A escola não ensina para a vida, é a própria vida. Assim a escola é a síntese da sociedade, capaz de reproduzir ou desconstruir conceitos, manter preconceitos e fomentar discriminações [...] Noutro sentido, a escola tem o poder de criar diálogo e descortinar olhares mais fraternos e compreensivos à questão da Diversidade.

Resgatar o desejo de mudança social que está incrustada no espaço físico e curricular da escola faz parte desse desejo de

aprender que será transformador quando identidades profissionais de educadoras e educadores forem sendo reelaboradas e reinventadas com práticas metodológicas inovadoras à educação igualitária e que privilegiem estratégias pedagógicas que combatam as diversas discriminações, como as de gênero e sexualidade, tão naturalizadas no ambiente escolar.

Escola pública: Aqui se fala de identidade!

O Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade – vinculado à Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, da Subsecretaria de Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que busca por meio de ações contribuir para a implementação e implantação de políticas públicas para educação em gênero e sexualidade na rede pública de ensino do Distrito Federal – acompanha a cursistas que demandam apoio para elaboração, execução, realização e divulgação de seus projetos na área de gênero e sexualidade.

Na intenção de suscitar a inserção da educação em gênero e sexualidade na rede, houve, no ano de 2012, a realização do 1º Seminário de Educação em Gênero e Sexualidade, com o tema “Entendendo gênero e sexualidade”, contribuindo com a visibilidade da temática na educação pública do DF. Assim, 657 escolas da SEEDF foram convidadas a participar do seminário, especialmente as pessoas que assumem o papel de coordenador pedagógico, nas escolas, e coordenador intermediário, nas Coordenações Regionais de Ensino.

Nesse seminário foi distribuído um questionário para que noções básicas conceituais, relacionadas às questões de gênero e sexualidade, fossem percebidas e que serviriam de norte para demandas posteriores do Núcleo de Atendimento à Diversidade de

Gênero e Sexualidade¹. O seminário gerou uma demanda por conhecimento teórico e metodológico para trabalhar em sala de aula e a solicitação de várias escolas para que o debate fosse feito junto ao corpo docente e à comunidade escolar.

Tal demanda foi atendida por meio de realização de Rodas de Conversa em cada uma das 14 regionais de ensino que compõem a Rede Pública de Educação do DF. A participação na Rodas suscitou a também participação do Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade nas escolas durante as coordenações coletivas – espaço de estudo pedagógico garantido por lei às escolas públicas do DF, realizado em turno contrário ao da docência – para que uma conversa mais instrutiva, conceitual e direcionada fosse feita, na intenção de encaminhar futuros projetos para a educação em gênero e sexualidade exercida cotidianamente no espaço escolar.

Com as Rodas de Conversa e o debate feito nas escolas, percebeu--se que o desconhecimento do tema ainda existe e que é importante a participação de professoras/es no curso Gênero e Diversidade na Escola para que valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e sexualidade sejam debatidos, permitindo pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que as diferenças sejam ponto de partida para a discriminação (LOURO, 1997).

Nesse interesse, alguns dos objetivos do Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade são de total importância para que o acompanhamento a professoras e professores que participaram do GDE sejam atendidos em seus anseios de transformar suas práticas pedagógicas junto a outros/as profissionais nos espaços em que atuam. Quais sejam:

- Elaborar conhecimento específico na área de gênero e sexualidade para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação da SEDF

¹ Foram 287 questionários respondidos que trazem dados a respeito da autodeclaração quanto às questões de gênero e sexualidade, tais como gênero, sexo, identidade de gênero, identidade sexual.

interessados em uma educação em direitos humanos na diversidade de gênero e sexualidade.

- Discutir metodologias de ensino para a implementação de políticas públicas nas questões de gênero a fim de desenvolver habilidades de promover uma transformação da cultura escolar, tornando a escola um espaço acolhedor às diferenças e de mediação social.
- Observar ações fundamentadas em princípios de convivência após aquisição de conhecimento específico dos(as) profissionais da educação no intuito de garantir a permanência e diminuir a evasão escolar de estudantes devido ao preconceito e discriminação sexista, homofóbica, lesbofóbica, transfóbica dentro das escolas.

O acompanhamento posterior ao curso a alguns/as cursistas que se interessaram em dar continuidade aos novos conhecimentos adquiridos e procuraram o Núcleo, foi feito na perspectiva de assessoramento e apoio pedagógico, em uma linha pedagógico afetiva, em que a propagação e divulgação da temática foi o elo de cumplicidade entre esses/as profissionais da educação, em busca da implantação de uma nova prática pedagógica que permeie todas as unidades escolares em que atuam.

É necessário que a implementação de políticas públicas de gênero e sexualidade – numa perspectiva de que novas metodologias de aprendizagem para uma educação livre de qualquer preconceito que se faça presente no ambiente escolar da educação básica – contemple todos os atores da educação, presentes ao atuar no ambiente escolar.

A Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal, que estabelece normas para o sistema de ensino do Distrito Federal, em seu artigo 19, VI, assim expressa:

Art. 19. Constituem conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica:

VI – Direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Cabendo a nós, professoras e professores, analisar como a aquisição de conhecimento específico para uma educação antissexista, anti-homofóbica e livre de qualquer tipo de

discriminação tem influenciado a prática de profissionais da educação, transformando conceitos e cultura, com aplicação de políticas públicas nas práticas pedagógicas às escolas da SEEDF.

O cursista de Gênero e Diversidade na Escola tem se proposto a essa inserção de uma nova metodologia. Numa perspectiva de educação igualitária, histórias, contos e uma nova linguagem têm sido contextualizadas e utilizadas por essas/esses profissionais da educação.

O desejo de aprender para compreender

Com um cotidiano de Rodas de Conversa, implementação de leis, organização de seminários e fóruns, atendimento às mais variadas demandas relacionadas a gênero e sexualidade, a proximidade com a escola nos propicia o registro de relatos de professoras e professores da rede pública de educação do Distrito Federal. Tais relatos nos mostram que questões como a roupa, o banheiro, o jeito de se expressar, brincadeiras e práticas cotidianas fora do padrão hegemônico de gênero e sexualidade, de uma sociedade patriarcal e heteronormativa, causam uma série diferenciada de conflitos que exigem um olhar ampliado para práticas metodológicas a uma educação igualitária.

A quebra de paradigmas pessoais, ao desconstruir preconceitos introjetados em nosso ser desde a infância, nos possibilita a reflexão de como as práticas educativas podem colaborar para a perpetuação e o aumento da discriminação dentro do ambiente escolar. Nossa inabilidade para lidar com tais questões nos causa mal-estar físico ao entrarmos em contato com o conhecimento do que é essa diversidade de gênero e sexualidade, que pode nos levar a compreender gestos, palavras e ações que determinam o padrão cisgênero e inviabiliza qualquer prática acolhedora ao transgênero (transgressor do gênero, de acordo com padrões heteronormativos).

Valores, compreensões e regras de comportamento são moldados pela sociedade. Os modos de compreender a

diversidade, em relação às questões de gênero e sexualidade na educação, pode permitir pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades e sem que se tornem ponto de partida para a discriminação. Possibilitar o aprendizado de pautas de convivência social e de desenvolvimento de habilidades torna a escola um dos locais onde mais se manifestam as pressões sociais para que nossa expressão de gênero se realize conforme o determinado pelo padrão, no caso, heteronormativo.

O/a profissional da educação que participou do curso Gênero e Diversidade na Escola pode refletir sobre as temáticas do curso e pensar em possibilidades de um trabalho educativo com estudantes e comunidade escolar, para o reconhecimento de uma educação igualitária, sem discriminação.

Uma discussão contextualizada possibilita que a aplicação de conceitos e culturas tenha nas leis o ponto de partida para que as aprendizagens aconteçam junto à prática de novas metodologias pedagógicas, e que implementar políticas públicas para a construção de novos olhares sobre o direito a uma educação antissexista, anti-homofóbica e livre de qualquer tipo de discriminação ao ser humano nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal aconteça.

O pressuposto a ser trabalhado em sala de aula sobre a questão de gênero e sexualidade deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos e revela, de forma distinta, a maneira de ser homem e de ser mulher que é realizada pela cultura, em que a diferença biológica, ser macho ou fêmea da espécie humana, é apenas o ponto de partida da construção social desses seres.

Pela educação podemos construir valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero para além do que socialmente nos é permitido pensar sem deixar que as diferenças que surjam daí se transformem em desigualdades, sem que as diferenças sejam o início da discriminação.

Desnaturalizar as desigualdades requer um olhar transdisciplinar em que saberes e compreensões corroborem para

compreender a correlação entre essas formas de discriminação para que formas igualmente transdisciplinares de enfrentamento e de promoção à igualdade sejam construídas. Faz-se necessário aprofundar os estudos na área de educação para a diversidade de gênero e sexualidade por profissionais da educação, pois os dados de pesquisa nacional nos revelam que 93,5% da comunidade escolar têm preconceito de gênero e 87,3% têm preconceito com relação à orientação sexual², o que reflete um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores mulheres, homossexuais, transgêneros.

Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. A escola, instituição formal de educação, muitas vezes o equipamento público mais próximo da comunidade, é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e talvez, ressignificá-la (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 10).

A escola: espaço transformador

Todo costume sexual é historicamente determinado. Desse modo, aprendemos a reconhecer quais atitudes são intolerantes e preconceituosas e quais atitudes merecem ser ensinadas, cultivadas e reproduzidas (COSTA, 1992).

² Fonte: *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*, pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram visitadas 501 escolas públicas de todo o País e entrevistados 18,3 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários. 2000.

Enquanto instituição concebida para o “ensino” de estudantes, “a escola não é herdeira da *ars erótica*, mas da *scientia sexualis* [...] e a psicanálise foi, em parte, responsável pelo fato de se levantar, na escola, o tabu sobre o sexo e de se dar à criança informações sobre sexualidade [...]” (SOUZA; AQUINO, 1997, p. 20). Enquanto espaço transformador, Cantoné (2001, p. 24) nos traz que “as modalidades da sexualidade são relativas ao tempo”, visto que o controle demográfico e suas implicações econômicas passam a ser preocupação do Estado.

No entanto, no Brasil, sua atual sociedade se depara com uma nova visão de sexualidade e gênero, bem como suas respectivas representações sociais, em que as diferenças e desigualdades por elas suscitadas – articulados com outros estereótipos discriminatórios, como etnia, raça ou classe que geram uma sobreposição de preconceitos excludentes – passam por implementação de políticas públicas que visam reparar danos históricos causados a esses grupos excluídos e discriminados na construção da nossa sociedade, como nos lembra Guacira Lopes Louro.

Ao relatar a ação interventiva que fez na escola, um cursista do GDE, do ano de 2013 é enfático ao relatar que

[...] a escola, portanto, pode vir a contribuir com a dignidade humana ao reconhecer e legitimar as diferenças que existem entre as pessoas e trabalhá-las de forma harmoniosa em seu Projeto Político Pedagógico: desde a escolha de livros didáticos que ressaltem as diferenças e não as desigualdades e preconceitos até a prática docente em que haja o reconhecimento de diferentes orientações sexuais nas aulas que tratem sobre sexualidade, bem como o reconhecimento étnico e cultural quando se falar do Brasil e sua formação para a dignidade e afirmação cidadã, sem resumir determinados grupos a datas comemorativas.

Assim, não pode existir uma escola para meninos ou para meninas, mas uma escola que vise à equidade de gêneros, que deixe bem transparente as singularidades de cada pessoa e que ao mesmo tempo busque o respeito mútuo. Ao pensar assim, a escola pode romper com os padrões ainda hoje estabelecidos ao criticar a forma como vem sendo feitas as práticas dentro da mesma: banheiros com símbolos ♀ e ♂, distinguidos por cores e imagens; filas para meninos e para meninas; grupos em sala formados por meninos e outros por meninas; ênfase dada aos papéis e comportamentos que são ditos

de meninos e de meninas – enquanto os primeiros tendem a ser agressivos, estas últimas tendem a ser emotivas; disseminação de formas agressivas e expressões negativas usadas muitas vezes dentro da sala de professores/professoras ao referir-se a um/uma colega de trabalho e aos/as alunos/alunas; formação docente minimista ou preconceituosa quanto ao papel das pessoas na sociedade, interpretando, muitas vezes, as minorias como “coitadinhas(os)”; falta do trabalho com os temas transversais.

Torna-se necessária a compreensão de que ser mulher ou homem em nossa sociedade perpassa pelo entendimento do conceito de gênero dentro de um aspecto social e cultural. Ao compreendermos que na espécie humana também temos machos e fêmeas, e que não é essa biologia dos nossos corpos, ao nascermos, que determina nosso papel social, conseguimos partir para a discussão da construção da identidade de gênero.

Debater sobre as identidades de gênero torna-se importante tema a ser suscitado na escola para que as gerações futuras não perpetuem o que sumariamente vem sendo replicado, muitas vezes sem nenhuma reflexão, sobre o padrão heteronormativo defendido e imposto pelo patriarcado, enquanto sistema social que se baseia na dominação/controla de machos sobre fêmeas.

Nas escolas públicas do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Básica pretende garantir o acesso e a permanência com qualidade de todos e todas, de acordo com os preceitos constitucionais, entendendo que a educação básica é

[...] direito indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Entender a educação básica como direito trará o entendimento para o profissional da educação de que as diferentes informações que recebemos e que tornamos significativas em nossas experiências de vida é quem vão determinar o modo como nos vemos enquanto seres masculinos ou femininos. Ser mulher ou homem, expressar

nossa identidade de gênero, é construído culturalmente. A cultura pode ser mudada. Transformada. Nessa perspectiva, Stuart Hall (2011, p. 7) diz que

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O entendimento de que não existe um recorte de gênero na educação brasileira se faz necessário. Em uma dimensão de composição do magistério público majoritariamente de mulheres, por exemplo, e em que a utilização do masculino genérico para qualificação profissional utilizar a palavra “professores”, caracteriza a não consideração pelos avanços teóricos à discussão.

A desconstrução do “caráter permanente da oposição binária masculino-feminino, de acordo com Joan Scott” (LOURO, 2011, p. 34), é necessária, visto que existe um pensamento binário polarizado de gênero a ser desfeito por entender que homens e mulheres podem relacionar-se fora da lógica dominação-submissão.

Uma Educação Transformadora demanda a necessária continuidade da constituição de práticas e reflexões em que a abordagem científica e interdisciplinar seja transversalizada pela discussão de gênero e sexualidade na escola, considerando-se a diversidade étnico-racial, bem como outras categorias excludentes do processo de inclusão social.

Assumir-se transformadora nada mais é que contribuir para que o preconceito e discriminação advindos de comportamentos e atitudes de profissionais da educação sejam substituídos por práticas pedagógicas de inclusão social. É deixar o campo ideológico dos marcos legais e partir para a prática em sala de

aula por uma educação livre de machismo, sexismo, homofobia³ e qualquer outro tipo de discriminação possível no ambiente escolar.

Conclusão

A preocupação em promover a construção de novos olhares sobre o direito a uma educação antissexista, anti-homofóbica e livre de qualquer tipo de discriminação às pessoas, juntamente a obrigatoriedade das leis e o que prevê o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, o PNEDH da Presidência da República e a Resolução nº1/2012 do Conselho de Educação do DF, nos leva a acreditar que a prática pedagógica pode ser transformadora.

Possibilitar a implementação das políticas públicas dentro da escola pelos/as profissionais da educação com suas práticas pedagógicas repensadas é possível e garante a contínua discussão em que os ideais de igualdade, autodeterminação e dignidade estejam presentes, partindo do pressuposto de que o/a estudante é protagonista de sua aprendizagem.

O reconhecimento de preconceitos gera superação das discriminações e implica a elaboração de políticas públicas específicas que se articulam de forma a trazer a escola e a comunidade a protagonizarem papel fundamental na gestão dos espaços escolares.

A participação na formação de professoras e professores no curso Gênero e Diversidade na Escola, dentro do Distrito Federal, vem garantir a propagação de que a prática pedagógica pode ser permeada por uma educação livre de discriminações e que pode ser

³ Fonte: *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*, pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram visitadas 501 escolas públicas de todo o País e entrevistados 18,3 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários. 2000.

acompanhada por um instrumento público como o Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade.

É urgente mostrar que devemos não apenas explicitar que as práticas preconceituosas e discriminatórias – misoginia, sexismo, lesbofobia, homofobia e transfobia – existem no interior da nossa sociedade, e da escola, mas também que essas mesmas práticas vêm sofrendo transformações em função da atuação dos movimentos sociais feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais) que se fazem presentes no âmbito do Distrito Federal.

Na plataforma de discussão do GDE/2013, em uma das suas postagens, um cursista posta que

As lutas por igualdade e respeito às diferenças têm sido constantes em vários setores da sociedade, entre eles, e talvez o mais importante, encontra-se o ambiente escolar, que se apresenta como o lugar da mudança, das falas diversas, do universo em transformação e de um devir que nos espera cotidianamente. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, são dilemas que, para serem resolvidos, precisam ser desnaturalizados e esse processo de desnaturalização passa, necessariamente, pela informação séria que instrumentaliza professores/ase outros setores das unidades de ensino no desenvolvimento de projetos voltados ao respeito da pluralidade (característica fundamental da escola) e enfrentamento a todo tipo de preconceito que se apropria das falas e atitudes das pessoas no espaço escolar.

Assim, no momento em que existe incentivo para a produção escrita do cursista e que tal produção é considerada como metodologia para que as mudanças de paradigmas de um trabalho pedagógico na escola aconteçam, temos que vários foram os questionamentos feitos para se chegar à execução dessa produção. A escola é plural e a forma de vivenciá-la é muito mais. Dando continuidade ao seu relato:

[...] e que por esse motivo necessita de olhares mais plurais. A partir daí, várias perguntas foram sendo feitas: Que nome representaria nosso anseio com relação à diversidade? Qual seria o local de fala no qual o projeto seria articulado? Como inserir tais temáticas nos espaços dos componentes curriculares? Como seriam tratadas as questões de gênero, sexualidade e

raça dentro de uma dinâmica em que todos os eixos fossem contemplados? Como seria adaptada a linguagem de acordo com as necessidades dos alunos? Que tipos de recursos seriam utilizados para implantação e execução do projeto? Quais redes internas e externas poderiam dar eficácia às ações pedagógicas? Como envolver professores nas temáticas da diversidade?

Após a escolha do nome do projeto "*Diversidade na Escola*", foi feita a análise de quais componentes curriculares poderiam oferecer o espaço necessário para tais temáticas. O escolhido, a princípio, foi a disciplina de Parte Diversificada (PD) que contava com duas aulas semanais no período vespertino e uma aula no período noturno, porém, a partir do 3º bimestre, no período matutino houve a adesão de Ensino Religioso (ER), contando com uma aula semanal. A adesão do Ensino Religioso no projeto possibilitou que o número de alunos, que de alguma forma discutisse em sala de aula as questões da diversidade, aumentasse. As disciplinas deram ao projeto qualidade de matéria da grade curricular, permitindo inclusive sua avaliação formal. Nesse primeiro momento, a organização do formato utilizado e a forma como seria aplicado, foram favorecidos pelas coordenações pedagógicas semanais, onde se produziriam os materiais necessários e o planejamento coletivo das aulas que seriam ministradas.

Portanto, existe aí, para seus/suas estudantes, nesse momento, um ganho social e pedagógico em que o parar para pensar e refletir ressignifica vidas outrora ceifadas de direitos e amplia olhares até então cobertos pela invisível e espessa capa do preconceito, impermeabilizada pela discriminação, que encarcera nossos corpos em padrões culturais patriarcais e aprisionam nossos pensamentos numa hegemonia heteronormativa e eurocêntrica da escola tradicional.

Referências

BITTAR, E. C. B. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiência. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília: SPM/PR, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: SEDH, 2009.

CARMEN, R.; PEDRO, J. M.; AREND, S. M. F. **Diversidades**: dimensões de gênero e sexualidade. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

CANTONÉ, J. **A sexualidade ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 1/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, n. 212, p. 8-16, 18 out. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AQUINO, J. G. (Coord.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

Sites consultados

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia>

<http://www.orm.com.br/projetos/oliberal>

<http://www.ibge.gov.br/>

<http://www.omsbrasil.com.br>



Capítulo 6

Corpos e vidas e seus marcadores sociais da diferença: relatos de professores e professoras discriminados/as no ambiente escolar

Renata Nogueira da Silva

Em memória de Alberto, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, negro, candomblecista, militante das causas negras, doutorando e artista. Sua vida foi interrompida em 2020.
Uma das mais de 600 mil vidas perdidas pela COVID-19 no Brasil.

Notas à segunda edição

Revisitar um artigo, após alguns anos de sua idealização, concepção e publicação, nos permite olhar criticamente e em perspectiva aquilo que foi produzido e decantado por um tempo. A autora, o contexto e os/as interlocutores/as já não são os/as mesmos/as. Entendo um artigo como uma fotografia, uma cena cinematográfica, uma estabilização de um contexto histórico-cultural habitado por agentes em transformação. Sendo assim, em que medida é possível incorporar mudanças na reedição de um artigo sem necessariamente transformá-lo em outro texto?

Considero a vida um constante devir (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que se define como um campo de multiplicidade, em que as forças que constituem o ser estão em zonas fronteiriças de copresenças. Os devires são marcados, em última instância, por estados de transição. O devir é sempre um ponto de partida, mas não pode ser o ponto de chegada. Existir é esse devir incerto, um campo de possibilidades, e, se é assim, um texto está sujeito a atualizações no momento mesmo de sua escritura.

E se tudo é movimento e mudança, nesta segunda edição, escolhi atualizar as informações biográficas dos/das interlocutores/as e da pesquisadora, além de fazer inserções pontuais no decorrer do texto. Entre a produção da primeira e da segunda edição deste artigo, vivemos a pandemia da COVID-19 e perdemos pessoas queridas, inclusive, um amigo e um interlocutor desse texto, o professor Alberto.

Viver em estado pandêmico me fez refletir, de forma mais acentuada, sobre os modos pelos quais os corpos de determinados/as colegas docentes e suas narrativas, vítimas de discriminação por motivos diversos, são interpretados e interpelados no ambiente escolar.

A escola, como instituição, produz e reproduz violências, em diferentes escalas e qualidades, destinadas e vivenciadas pelos distintos atores que as constituem. Ao tratar das experiências dos/das professores/as, busco demonstrar, entre outras coisas, a capilaridade do poder (FOUCAULT, 2000), visto que é através das relações que se pode estudar a formação do **poder**, desde sua manifestação micro até expressões macro, como instituições e estruturação de Estados.

Os relatos apresentados, em sua maioria, revelam situações em que estudantes, seus pais/responsáveis, trabalhadores/as terceirizados/as ou colegas professores/as discriminam professores/as em função de distintivos como gênero, raça e orientação sexual. Nota-se que a configuração das discriminações indica o quanto as relações de poder se capilarizam na organização da vida social de forma mais ou menos coordenada, mas sempre instável.

Abrindo a discussão

A escola pode ser definida como uma instituição formada por diversos agentes, histórias, configurações familiares, crenças, visões de mundo, hierarquias, relações de poder, precedências, objetos humanos e não humanos (estrutura arquitetônica, tecnologias diversas e até divindades, dependendo do contexto). Essa miscelânea, idealmente, deveria proporcionar processos dinâmicos de aprendizagens individuais e coletivas. Entretanto, recorrentemente professores/as são convocados/as a mediar conflitos e violências entre os/as estudantes provocados por preconceitos, discriminação e dificuldades em lidar com as diferenças.

As formas encontradas pelos/as professores/as para lidar com violências discriminatórias no ambiente escolar são diversas e dependem do grau de atravessamento com as questões em pauta, do capital cultural, dos pertencimentos sociais etc. Por exemplo, alguns não concebem essas ocorrências como um problema que precisa ser resolvido na/pela escola. Há aqueles/as que interpretam as situações discriminatórias como brincadeiras e não tomam medidas interventivas; já outros atuam punindo quem discrimina, mas não analisam criticamente – no coletivo – como as relações de discriminação são produzidas, reproduzidas e tratadas como prática banalizada no ambiente escolar. Há os que encaminham o problema para orientação educacional, direção ou coordenação, como se essa não fosse uma questão da sala de aula também. Tem o grupo que castiga e não desenvolve medidas educativas, como, por exemplo, questionar as relações assimétricas de poder e propor outras maneiras de conviver em sala. Dessa maneira, nota-se que, quando o assunto é discriminação na escola, as conduções são as mais variadas, o que, por sua vez, deixa os sujeitos envolvidos fragilizados e dependentes de decisões subjetivas.

Alguns/mas desses/as professores/as também vivenciam situações de discriminação semelhantes às de seus/suas estudantes no ambiente escolar, mas pouco é falado sobre isso. De acordo com o Relatório do “Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito

Escolar”, encomendado pelo MEC, (FIPE, 2009), os/as estudantes são as maiores vítimas das práticas discriminatórias, mas o índice de discriminação apresentado entre professores/as e outros segmentos que atuam na escola é também preocupante. Entre os/as professores/as vitimados/as, os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias são os mais velhos, os homossexuais e as mulheres; entre os funcionários, as maiores vítimas são os pobres, idosos e negros. Conforme aponta o relatório, as práticas discriminatórias estão presentes em vários tipos de relações na escola, sendo possíveis interpretações e análises a partir de diferentes categorias analíticas, sujeitos e perspectivas.

Certo/a professor/a, por exemplo, pode ser vítima de um tipo de discriminação e agente de outra forma de violência. Fazer parte de uma minoria, e ser vítima de algum tipo de discriminação, não implica que essa pessoa seja complacente a toda e qualquer forma de discriminação. Não pretendo dar um tom homogêneo a uma categoria tão diversa e complexa, mas sim mostrar as nuances e, principalmente, destacar que muitas vezes não analisamos as narrativas e práticas de discriminação sofridas pelos/as docentes nas escolas.

Minha proposta, portanto, é analisar um recorte do complexo relacional promovido pelos encontros na escola. Outras interpretações poderiam ser dadas, dependendo, por exemplo, de biografia e escolhas teóricas da pesquisadora, além de seus marcadores sociais da diferença como: gênero, raça/etnia, orientação sexual etc. Posto isso, esse texto analisa relatos de professores e professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal submetidos/as a situações de racismo, machismo, homofobia e discriminação social, provocando, em certos casos, constrangimentos e possibilidades precárias de manifestação de suas identificações no ambiente de trabalho. Dedico alguns parágrafos a seguir para explicar o trajeto de idealização e produção deste texto. Acredito que apresentar processos e caminhos de pesquisas são estratégias para situar o/a leitor/a sobre

as escolhas teórico-metodológicas, os recursos usados, a constituição da rede, a produção dos dados e as limitações do texto.

Iniciei minha experiência com formação de professores/as na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) no ano de 2012. Em seguida, fui convidada para ser tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)¹. Entre 2012 e 2014, trabalhei na EAPE como formadora e no GDE como tutora. No ano de 2014, fui aprovada na seleção de doutorado (Antropologia – UnB) e fiquei com afastamento remunerado até agosto de 2019, período em que retornei à EAPE para atuar novamente com formação de professores/as na área de diversidade e relações étnico-raciais.

Tanto no doutorado quanto na formação de professores/as, me aproximei das problemáticas que me seduziam intelectualmente (diversidade étnico-racial e gênero), as quais me inspiraram a produzir este texto. Na condição de professora-antropóloga, ministrando cursos sobre temas considerados ainda melindrosos, fiz observação participante, anotei, estabeleci relações, conversei informalmente, desenvolvi afetos, ganhei a confiança de alguns/mas e me comprometi, cada vez mais, com as temáticas. Vez ou outra eu dizia: “isso merece uma etnografia!”. Ainda não é o caso, mas já anuncio as possibilidades analíticas das relações construídas na formação.

Os relatos dos professores e professoras sobre discriminação são gerados pelos/as meus/minhas interlocutores/as mais diretos/as, vamos dizer assim. Entretanto, não posso deixar de mencionar o quanto aprendi com meus/minhas colegas na formação da EAPE e do GDE: com as diversas, contraditórias e inusitadas interpretações dos textos apresentadas por alguns colegas, que me obrigavam a repensar minhas práticas pedagógicas e avaliar se elas estavam sendo perspicazes na condução dos temas. Mudei de estratégias várias vezes e aprendemos juntos/as (na formação) o quanto mudar

¹ Deixo meus agradecimentos a Maria das Dores Sampaio (Dorinha) e a Claudia Denis, pessoas que me convidaram para participar desse curso.

de ideia é um exercício difícil: não é sinônimo de fraqueza e demonstra disposição para novos modos de pensar e se colocar no mundo. As experiências com a formação de professores/as foram estimulantes para a elaboração deste texto, que aborda apenas tangencialmente essa questão. Nos cursos escutei narrativas de dores, lamentações, descrenças dos/as professores/as. Contudo, também vi alegrias e esperanças. Esse emaranhado de sentimentos expressos nos comentários, nas performances corporais e nos textos me fizeram pensar nas dinâmicas das relações intersubjetivas dos/as professores/as, especificamente nos casos de professores/as marcados/as socialmente por certas diferenças. É desse contexto que vem a ideia de refletir sobre as discriminações que muitos/as professores/ as vivenciam na/pela escola, tanto por alguns/mas colegas e estudantes quanto pela direção ou pelos pais/responsáveis.

Os professores e as professoras no exercício de sua profissão não se isentam/abdicam de seus distintivos sociais, isso não é possível. As marcas sociais da diferença não são como acessórios ou roupas que podemos retirar quando desejarmos; essas marcas são interpretadas, muitas vezes essencializadas, demarcam *status* e posições sociais. Desse modo, cor/raça, gênero, orientação sexual e condição de classe são categorias que operam tanto nas relações intersubjetivas, na definição de privilégios e elogios, quanto nas hierarquias e em muitas outras coisas.

Quanto à geração dos dados, os relatos são de professores e professoras envolvidos/as/engajados/as com as questões da diversidade e da discriminação, que militam tanto nos movimentos sociais organizados quanto na sala de aula ou em outros setores da Secretaria da Educação (registrados em março de 2015). As narrativas falam de situações das nossas escolas e das vidas de muitos/as professores e professoras. Espero que os relatos aqui apresentados estimulem o engajamento de outros/as professores e professoras, para que a discriminação – racial, de gênero ou social – deixe de ser pensada como problemas de negros e índios, mulheres, gays e pobres, mas sim como questões sociais que podem gerar sofrimento em certas pessoas. Por isso, precisamos encarar

essas problemáticas como modos de organização social, *ethos* orientador de práticas assimétricas, e não como problema dos grupos x, y ou z. Evidentemente que outras discriminações acontecem na escola: geracional, religiosa, origem, enfim; porém não margearei nenhuma delas por essas águas aqui.

O meu problema de pesquisa foi construído no limbo de duas posições: professora da Secretaria de Educação e antropóloga. Essa condição de *ser liminar* muitas vezes me deixa sem lugar, fazendo-me sentir ao mesmo tempo parte de dois mundos e sem pertencer a nenhum deles. Fiquem tranquilos/as: este artigo não é um relato de minhas experiências, lamúrias e aventuras de antropóloga-professora. Agora, tendo apresentado minimamente o contexto e as escolhas que permitiram a produção deste texto, sigamos.

Dos marcadores sociais da diferença às desigualdades

De que modo a construção social da diferença e as marcas de gênero, sexo, raça e condição social podem classificar, hierarquizar e produzir desigualdades?

Desde 2007, há um Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (Numas), sediado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Esse núcleo desenvolve estudos relacionados à produção social de diferença por meio da articulação das categorias de raça, gênero, sexo, idade e classe, tanto do ponto de vista da configuração de sistemas de classificação social como da constituição de corpos e identidades coletivas². Na perspectiva do Numas, e é com ela que vou dialogar, os marcadores sociais da diferença buscam explicar como as desigualdades e as hierarquias são construídas entre as pessoas. As diferenças entre “eu/outro, nós/eles”, por exemplo, são produzidas a partir de dispositivos de poder que operam nas relações entre agentes e instituições; agentes-agentes etc.

² Ver: <http://numas-usp.blogspot.com.br/p/sobre-o-nucleo.html> e <http://www.fflch.usp.br/da/ppgas/numas/>

No caso das relações interpessoais que ocorrem na escola, é importante perguntarmos quais são os processos que tornaram alguns (professores/as) “eles/outros” – os *marcados* e fora dos padrões da hegemonia – e a partir de quais argumentos e critérios alguns/mas reivindicam a posição de “nós” – legitimadores/as de práticas, crenças e definidores/as de práticas consideradas hegemônicas.

O debate “nós x eles” está ancorado na construção da diferença dos corpos, ou ainda, nas interpretações e significados que os marcadores sociais da diferença recebem. De acordo com Louro (2000), o corpo é recorrentemente apresentado como inequívoco, evidente por si; sem ambiguidades e inconstância. E como tal, espera-se uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas. Todavia, a autora ressalta que tais deduções e relações tão diretas podem ser equivocadas e gerar discriminações, já que os corpos não têm significados inerentes; eles ganham significados nos contextos culturais, os quais estão em contínua modificação e disputa de sentidos. Desse modo, ao falar de marcas, estou me referindo às diferenças que podem ser manifestas nos corpos, ou por meio deles, usadas para classificar pessoas, delimitar fronteiras simbólicas, distribuir poder e ainda definir *status* sociais.

Segundo Louro (2000), talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identificação; perguntar, também, quais os significados que, neste momento e nesta cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Os marcadores sociais da diferença contribuem na determinação de posições nos sistemas hierárquicos e indicam os tipos de poder que podem ser exercidos em cada circunstância.

Classificar implica, entre outras coisas, movimentos de inclusão e exclusão, referenciados em sensibilidades hegemônicas. Esses movimentos são fortemente marcados pela cristalização e essencialização da diferença e da identidade. Diante desse engessamento das relações e das identificações, Tomaz Tadeu (2007) afirma que a posição socialmente recomendada, e aqui

destaco a escola, é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Nessa pedagogia da tolerância, o discurso da aceitação atua como legitimador de práticas pretensiosamente não discriminatórias – “eu aceito os gays”, “eu entendo a cultura negra, mas a religião é diabólica”, “eu respeito os índios” – que se materializam como uma série de respeitos e tolerâncias condicionadas. A tríplice aliança – aceitação, respeito e tolerância – pode ser interpretada a partir das relações entre os comentários que se apresentam como não discriminatórios e os universos semânticos e práticas a eles associados.

Até aqui discuti como as marcas sociais da diferença são apropriadas e expropriadas para macular alguns corpos, criando desigualdades e constrangimentos. Tomo como referência relatos de professores e professoras da rede pública do Distrito Federal para compreender de que modo uma diferença é transformada em distintivo/operador de desigualdade. Concebo os relatos como cruzamentos de discriminações, *intersecções discriminatórias*, nas quais um ou outro tipo de discriminação pode ser realçado a partir da forma como as relações de poder se capilarizam. Contando suas histórias, os/as professores/as também apresentam suas interpretações dos fenômenos dos quais são parte. Dialogo com os relatos de nove³ professores/as, sendo quatro mulheres e cinco homens, atravessados/as diferentemente pelas temáticas da diversidade.

A seguir apresento dois relatos, nos quais as associações preconceituosas entre categorias profissionais e cor de pele colocam dois professores negros em situações constrangedoras no início de suas vidas profissionais. Começemos com os relatos:

³ Os professores e professoras optaram pela identificação. Apresento pessoal e profissionalmente os professores/as conforme suas escolhas.

Magistério, racismo e discursos

Relato 1: Marcos Cordiéban⁴

[...] quando assumi na antiga FEDF, hoje SEEDF, ao chegar na escola na periferia do DF, de bicicleta, corpo negro, trajando roupas de ginástica, me apresentei na portaria, mas fui impedido de entrar pela senhora que ocupava o posto de agente de portaria. Expliquei que era recém-contratado e que estava me apresentando, mas não a convencia. Mesmo mostrando o memorando de apresentação ela não se convencia! Para solucionar a celeuma, ela me acompanhou até a direção e só se convenceu depois de eu ter sido recebido pela diretora. Ela ficou sem graça e me pediu desculpas, quando me via, ficava sem graça! Estereótipos e preconceitos sempre presentes na minha vida!

Relato 2: Rodrigo Silva de Santana⁵

Quando assumi o concurso da SEEDF, em julho de 2014, fui lotado no CAIC Santa Maria e fiquei em uma turma de 5º ano no período matutino. Ao ser apresentado para a turma, percebi olhares desconfiados e alguns comentários. Apresentei-me como o novo professor e conversei com a professora que ficaria apenas aquele dia em sala e seria devolvida para o banco de professores substitutos da rede. No dia seguinte, iniciei a regência na turma e uma estudante, que havia faltado no dia anterior, comentou comigo que me imaginava bem diferente do que eu era, pois nunca imaginava que um negro teria conseguido passar em um concurso e a professora, que era branca, sairia para que ele entrasse. Detalhe, a estudante é negra e tem 14 anos de idade.

Os obstáculos enfrentados pelo professor Marcos estão relacionados a um conjunto de relações pré-estabelecidas a partir das quais a agente da portaria, e não apenas ela, interpreta certos tipos de roupas, corpos, performance e meio de transporte, por exemplo, como não constitutivos da categoria professor. O não reconhecimento do professor pela agente nos dá uma pista para

⁴ Graduado em Educação Física com mestrado em Performance Artística-Dança pela Universidade Técnica de Lisboa/UTL. Atualmente trabalha no CEI 06 de Taguatinga.

⁵ Graduado em Letras Português/Inglês e Pedagogia. Pós-graduado em Docência do Ensino Superior, Orientação Educacional e Supervisão e Inspeção Escolar.

indicar que o número de professores/as negros/as naquela escola (naquele período) era pequeno, dada a expressão de estranhamento da agente. A desconfiança que a presença do professor gerava não foi superada nem com o memorando de apresentação e suas explicações. A materialidade discursiva do corpo se sobressai ao texto escrito justamente porque é construída na base de representações, crenças e valores dos quais a própria agente compartilha.

O professor Rodrigo também foi recebido com desconfiança e comentários, mas por parte dos/das estudantes. Tal como a agente da portaria da escola do professor Marcos, os/as estudantes estranharam a combinação professor-negro. Provavelmente os olhos das crianças e da mulher da portaria não foram treinados a interpretar negros em funções como a de professor. Mais emblemático ainda foi o comentário da estudante, também negra, ao exteriorizar sua surpresa: “um homem negro passando num concurso, como?” E mais, esse professor negro “tirando uma professora branca de sala?”. Seu comentário espontâneo indica que, no repertório de suas concepções, a imagem de um negro professor ainda não tinha sido criada. Quais seriam as representações que ela teria de negros/as? A suposição de que brancos são mais inteligentes também está nas entrelinhas dos comentários, indicando cenários e representações nos quais os negros/as são inseridos ou retirados.

Os comentários da estudante e da agente da portaria são metáforas de representações e imagens ainda operantes de negros e negras. Não são interpretações isoladas de duas pessoas, mas sim a exteriorização de associações e modos de posicionar pessoas que toma como referência a cor da pele compartilhadas por certos grupos.

Situações como as descritas acima nos permitem apontar que alguns corpos são marcados e não passam despercebidos. Muitas vezes esses corpos são qualificados, a depender dos contextos, como “pessoas não confiáveis”, “suspeitas”, etc. No entanto, esses corpos não são em essência e naturalmente objetos de desconfiança.

Os modos de *olhar o outro* são construções histórico-culturais orientadas por concepções e ideologias de um tempo específico. Esses olhares comprometidos com certa perspectiva podem ser acessados por diferentes agentes e instituições para legitimar certas práticas. A esse respeito, Donna Haraway (1995) traz uma discussão que nos ajuda a compreender os processos que tornam alguns corpos mais vistos (visíveis) e outros não:

[...] insistir na natureza corpórea de toda visão e assim resgatar o sistema sensorial que tem sido utilizado para significar um salto para fora do corpo marcado, para um olhar conquistador que não vem de lugar nenhum. Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação. Este olhar significa as posições não marcadas de Homem e Branco, uma das várias tonalidades desagradáveis que a palavra objetividade tem para os ouvidos feministas nas sociedades científicas e tecnológicas, pós-industriais, militarizadas, racistas e dominadas pelos homens, isto é, aqui, na barriga do monstro, nos Estados Unidos no final dos anos 80. (HARAWAY, 1995, p. 12).

As diferenças de algumas pessoas são transformadas, dadas as relações de poder de um momento histórico, em marcas de exclusão, podendo estimular, entre outras coisas, o estabelecimento de acessos, o aumento de situações de vulnerabilidade, os ataques verbais, a violência e diversos isolamentos.

Analisando os depoimentos dos professores Marcos e Rodrigo, e partindo das relações entre produção de classificações, identificação e diferença, vale indagar: a partir de que representações os professores foram classificados? Quais universos semânticos foram acionados para classificar as diferenças dos professores?

De acordo com Tomaz Tadeu (2007), a identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Se é assim, de que modo certas identidades de professores/as são interpretadas na escola ou instituições afins? As identificações de professores/as não são unívocas, mas certos valores

éticos, morais, políticos e religiosos são recorrentemente tomados como “normais, esperados e naturais”. Por outro lado, aqueles/as que não compartilham desses princípios são submetidos/as a constrangimentos, estão sujeitos a coerções que podem afetar inclusive o reconhecimento da eficiência do trabalho.

Homofobia, docência e silêncios

A seguir, analiso dois relatos que tratam de homofobia. Os relatos dos professores Alberto e Cristiano nos ajudam a refletir sobre os modos distintos de operação da discriminação e nos mostra que o não dizer, o silêncio, também pode ser um modo “quase eloquente” de não reconhecer, de discriminar:

Relato 3: Alberto Roberto da Costa⁶

Meu nome é Alberto, sou professor da SEEDF desde 1997. Alfabetizei durante sete anos e agora sou professor de Artes. Amo meu trabalho. Tenho profunda paixão em ser professor. Meu maior desconforto na profissão são as ofensas pessoais sugeridas nas entrelinhas de um olhar acompanhado com sorriso de deboche depois de um comentário que associa a homossexualidade com a marginalidade, drogas e promiscuidade. Sem falar nas afirmações racistas embasadas na religião. Para mim, o mais grave é perceber que existem pessoas que consideram determinados discursos como opiniões e não expressão do ódio. Mesmo antes de fazer a graduação em Artes Cênicas, sempre gostei de criar apresentações como coreografias, performances, leituras de manifestações expressivas tradicionais, cenas teatrais com os estudantes. Lembro-me que em 2001, quando trabalhei com uma turma de 3ª série na Ceilândia, inventamos uma coreografia inspirada

⁶ Doutorando em Artes pela UnB, faleceu em 2020 vítima da COVID-19. Alberto estava com sua pesquisa de doutorado em andamento. Em 2018, publicou sua dissertação de mestrado em Artes: “A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal”. Sua carreira, seus sonhos e suas possibilidades foram interrompidos pela COVID-19. Alberto deixou um vazio em nossas vidas, mas sua obra acadêmica será eternizada e sua memória sempre lembrada.

no “Navio Negreiro”, poema de Castro Alves musicado por Caetano Veloso, e outra apresentação embasada na história do Bumba-meu-boi. Alguns pais e responsáveis pelos/as alunos/as não os deixaram participar alegando haver uma correspondência diabólica. Apresentaram reclamações à direção da escola e alguns queriam até mudar o filho/a de turma. Diziam que minha homossexualidade iria influenciar a formação do caráter deles. Creio que a direção só não os atendeu por falta de vagas. A direção apoiava determinados comentários. Isso teve um peso muito grande em minha autoestima. Uma vez realizei um passeio com essa turma ao Palácio do Itamaraty e, quando visitamos o andar superior, os alunos deram um show de conhecimento sobre a arte de Portinari e uma tapeçaria que ilustrava a história do “Pomo da Discórdia” que eles conheceram quando li para a turma o livro “Odisseia” adaptado pela Ruth Rocha. Anos depois, já trabalhando em outras escolas, uma colega me contou que o Itamaraty, através da monitora que ficou admirada com nível dos/as alunos/as, enviou uma correspondência à escola parabenizando meu trabalho. Nunca recebi um comunicado da direção ou um elogio. Creio que tal fato foi motivado pela opinião dos pais e protestantes que reclamaram das apresentações. Dentre tantas manifestações de olhares de reprovação até falas mais explícitas condenando a identidade do meu ser, essas são as que mais me marcaram e me ajudaram a constituir o profissional que sou hoje.

Relato 4: Cristiano Lucas Ferreira⁷

Aos 18 anos comecei minha carreira como professor numa pequena escola particular na periferia de Anápolis. Já era professor particular com vários alunos e alunas no bairro e, quando soube que a escola estava contratando, fui até lá; apresentei-me e no outro dia já estava trabalhando com uma turma de 4^a série. No segundo semestre, quando retornei das férias, fui comunicado pela diretora que parte de meus alunos e alunas haviam sido transferidos para a outra turma de 4^a série e outros/as haviam mudado de escola. Para minha surpresa a diretora disse que as famílias não queriam que seus filhos e filhas continuassem na minha sala. Questionei o motivo e ela foi enfática: É por causa do seu jeito! Ela disse que as famílias não gostariam que um professor homossexual trabalhasse com as crianças. Antes mesmo de começar o semestre, estava dispensado da escola por falta de alunos/as, mas que na realidade a homofobia, escancarada, explícita é que me impediu de continuar a trabalhar. Foi uma das piores sensações que já senti. Sem apoio da diretora, ou mesmo das outras professoras da escola, recolhi minhas coisas e fui embora. No meu primeiro emprego, na primeira vez que

⁷ Doutorando em Educação (FE/UnB). Professor da rede pública de ensino do DF e atualmente está em afastamento remunerado para estudos.

entrava numa escola, não como estudante, mas como professor, a reação das famílias, da direção da escola e das colegas foi um prenúncio do que viria. Em vários momentos de minha carreira, minha sexualidade foi motivo de suspeitarem de minhas intenções numa escola para crianças. Meu compromisso com a educação e com a aprendizagem foram colocados em segundo plano. 20 anos depois de ter iniciado essa caminhada, ainda hoje aquela frase ecoa na minha memória: É por causa do seu jeito! E devo confessar que ainda dói.

Os processos de identificação, tal como a diferença, se constituem como uma relação social e estão sujeitos a vetores de força, a relações de poder, tal como podemos observar na situação do não reconhecimento das atividades do professor Alberto. Ser homossexual, assim como pertencer a uma religião afro-brasileira, coloca Alberto no cruzamento de potenciais discriminações. As piadas, os risos debochados e o silêncio sobre o elogio recebido foram estratégias para isolar e não reconhecer profissionalmente a qualidade do trabalho daquele professor marcado pelas avenidas identitárias da sexualidade e da religião. As sutilezas dessas práticas, do ponto de vista de quem discrimina, e suas formas, quase camufladas de atuar, impedem muitas vezes as reações do discriminado. As ofensas que ocorrem na penumbra da vida social desfavorecem a reivindicação das vítimas, constituindo-se como uma tática poderosa de discriminação. Com isso, não desconsidero as ofensas diretas, apenas aponto que as indiretas também são potentes. O professor teve sua prática pedagógica questionada em função da sua sexualidade e das atividades desenvolvidas na escola relacionadas à cultura afro-brasileira. No primeiro caso, os pais acreditavam que o professor poderia afetar o caráter dos/das estudantes e, no segundo, afirmavam que as aulas de Artes eram de cunho diabólico.

Nessa mesma perspectiva, o relato do professor Cristiano coloca no cenário a vulnerabilidade nas relações de trabalho quando pensamos em corpos marcados pela diferença. O “jeito do professor” foi uma tentativa de não o despedir usando como argumento sua orientação sexual. Um professor homossexual é, a

priori, uma ameaça às crianças; isso quando não ocorre a verbalização da relação entre homossexualidade-pedofilia-promiscuidade. No caso do professor Cristiano, em alguns momentos, sua orientação sexual foi determinante em detrimento da sua competência. A sexualidade do professor é tratada como uma doença, algo que pudesse contaminar as crianças; daí as dificuldades enfrentadas para exercer sua profissão, uma vez que é interpretado, tal qual as demais pessoas LGBTQIA+, como alguém perigoso, predatório e abjeto.

Conversas informais com alguns/mas dos/das professores/as que apresentaram seus relatos, com outros/as colegas docentes e as minhas próprias observações, anotadas nos últimos anos como formadora da EAPE e tutora do GDE sobre situações de discriminação, indicaram que as reclamações da vítima (na escola) são interpretados como uma espécie de “mania de perseguição” porque o/a denunciante “não sabe brincar”. Surpreendentemente, aqueles/as que recebem as denúncias chegaram ao ponto de dizer “eu até tenho amigos gays ou negros”, dependendo do contexto. Evidentemente que os comentários mencionados não representam as visões de todos/as os/as professores/as, isso não seria possível e nem é pretendido aqui. Contudo, há uma questão importante para avaliarmos aqui, pois, se parte do corpo docente compartilha desse tipo de concepção, não podemos desconsiderar os efeitos na convivência escolar em suas diversas instâncias.

Docência, gênero e suas interfaces

Corpos de homens e mulheres passam por processos de significações e, eu diria, hierarquização legitimada por modos hegemônicos de socialização. Conforme adverte Weeks (1999), os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e “naturais”, têm sido frequentemente forjados no processo de definição e autodefinição, tornando a moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna. Se é assim, reconhecer que não há uma relação direta entre atividades de homens e atividades de mulheres demanda

desconstruir modos de organizar e pensar as relações de gênero; isso exige tempo, paciência e investimento educacional.

As discriminações sofridas em função da orientação sexual partem de pelo menos dois conjuntos de explicações: 1. Crenças religiosas e suas decorrências; 2. Desconhecimento, confusão entre os significados de sexo e sexualidade e suas derivações.

No que diz respeito ao segundo ponto, as reflexões de Weeks (1999) são elucidativas e nos ajudam a refletir sobre os relatos dos professores Alberto e Cristiano. O autor usa sexo como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. O termo “sexualidade” é usado como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas.

A discriminação está relacionada ao não reconhecimento do outro como sujeito de sua própria história e livre para fazer suas escolhas. Para tratar dessa dimensão, trago as narrativas relacionadas a desigualdade de gênero, e suas interfaces, nas vozes de três professoras.

Relato 5: Lucrécia Bezerra da Silva⁸

[...] eu estava dando uma aula sobre estereótipo de gênero para profissionais da educação e falando sobre as construções sociais[...] e as histórias que nos contam para acreditarmos que aspectos socialmente construídos são “naturais” do homem e da mulher. Para dar um exemplo, eu disse que entre os filhos da minha mãe, 3 homens e eu, eu era a que dirigia melhor. Conte a história de um dia que saí com meus irmãos e nenhum deles conseguiu tirar o carro de uma vaga de estacionamento, e eu fui a única que consegui. Este exemplo foi para problematizar a crença de que homem dirige melhor que mulher. Daí, um monitor vira para mim e pergunta: “Como é que você tem tanta certeza que dirige melhor que seus irmãos?” Ou seja, minha

⁸ Engenheira agrônoma, licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Ciências Animais, graduanda em direito e professora formadora da EAPE/SEEDF.

história, minha palavra... nada valiam! Eu precisaria de um dos meus irmãos ali para “confirmar” o que tinha dito. Me senti profundamente discriminada e fiquei mal, pensando nesta frase durante muito tempo.

Relato 6: Alcioneides Novais dos Santos⁹

Há 13 anos, quando eu dava aulas numa escola de Ensino Médio na Asa Norte, recebemos um aluno que vinha transferido de uma escola particular. Era um aluno que tinha baixo rendimento e um comportamento bastante desinteressado nas aulas e esnobe, com os colegas de classe e com alguns dos professorxs. Eis que, ao final do ano, correndo risco de reprovar, o aluno levou o pai à escola. Este conversou com alguns professorxs, apenas os das disciplinas que ele considerava menos importantes, como Artes, Sociologia e a minha, Filosofia. Argumentou que, se os livrássemos dessas três, o filho poderia fazer recuperação nas demais em que estava pendurado. Pois bem, o senhor, muitíssimo bem-vestido, tal qual o filho, me olhava dos pés à cabeça, e me disse, num tom entre debochado e autoritário: “Meu filho não pode reprovar em matérias(sic) que ele não vai precisar na vida profissional dele”. E o tempo todo me olhando como se eu estivesse suja ou muito malvestida. Talvez eu estivesse mesmo para os padrões dele e de sua família classe média... Tentei explicar a importância da disciplina que eu ministrava para além do campo profissional. Ele retrucava que o filho dele só foi para aquela escola para ter aulas de Exatas, onde tinha mais dificuldade na escola de origem. Encerrei a conversa dizendo a ele que o seu filho passaria pelos procedimentos normais no Conselho Final. E que eu não tinha o costume de liberar alunos que não se empenhavam nas minhas aulas e atividades de Filosofia. Devo acrescentar que eu era novata na Secretaria. Em estágio probatório. Isso, lembro-me bem, me fez hesitar em dar uma resposta mais contestadora e positiva àquele pai. Compreendi, no entanto, que não foi apenas uma discriminação de viés socioeconômico. A atitude daquele senhor foi machista, sexista e creio que também étnico-racial. À época eu já me identificava e portava, há muito, como mulher negra, em relação aos cabelos e roupas. Embora talvez não na fala, isto é, de certa forma, eu, como recém-contratada, ainda estivesse me forçando a respeitar e acatar os padrões brancos para me sentir aceita num meio que era predominantemente de brancos: o corpo docente e diretivo daquela escola. Hoje minha reação, com certeza, seria bem diferente, pois ganhei mais consciência em todos os sentidos. Principalmente de gênero e étnico-racial.

⁹ Professora há 16 anos na SEEDF. Graduação em Filosofia

Relato 7: Ana Marques¹⁰

O período em que trabalhei no MEC, cedida por um convênio, foi um tempo em que senti, por diversas vezes, o racismo na pele. Mas, uma delas me marcou, profundamente. Foi em 2006, quando estava ajudando a preparar um seminário sobre educação quilombola que aconteceu aqui em Brasília. Uma semana antes do evento, um rapaz, que fiz questão de esquecer o nome, do Norte de Minas de um Município onde há quilombolas, começou a me paquerar por telefone. Assim, passou a semana inteira ligando no MEC e pedindo para falar comigo. Cada dia era uma desculpa. Um dia o código localizador, outro dia o horário de voo, enfim. Uma amiga minha até comentou que ele estava me paquerando. Quando chegou o dia do evento, assim que ele chegou no hotel perguntou quem era Ana Marques para uma colega minha de trabalho. Nesse momento eu havia saído da sala para buscar uns materiais. Assim que eu retornei, minha colega comentou comigo o ocorrido e chamou o rapaz para me apresentar a ele. Quando me viu, me observou de cima até embaixo por duas vezes e disse: **pela sua voz, pensei que fosse loira**. Para mim, esse é o cúmulo do racismo. Depois daquele momento o rapaz fugiu de mim como o diabo foge da cruz e eu dele, óbvio.

O relato da professora Lucrecia nos ensina que, no exercício do ofício, somos colocadas e enquadradas em condições de desigualdade quando comparadas aos homens. Conforme afirma Louro (2000), muitos consideram que a sexualidade seja algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma.

A palavra da professora não foi suficiente para comprovar sua habilidade como motorista. Situação semelhante à relatada pelo professor Marcos. Um homem negro e uma professora precisam explicar repetidamente para provar quem são e quais são suas

¹⁰ Graduada em História, tem mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Atuou em várias áreas na Secretaria de Educação relacionadas às relações étnico-raciais e se aposentou em dezembro de 2019.

competências quando estão fora das categorias imaginadas socialmente para ele e para ela. O não reconhecimento da professora Lucrecia como boa motorista está baseado no compartilhamento de uma série de relações eletivas entre homens-direção-rua. Essas relações são inscritas por meio de diferenças hierarquizadas, nesse caso de gênero. A falta de credibilidade da palavra somada à aceitação e inculcação de que homens dirigem melhor do que mulheres impulsionam o comentário duvidoso da cursista.

De acordo com Louro (2000), o reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. O comentário duvidoso emitido sobre as habilidades de motorista da professora Lucrecia poderia ser pensado como indicativo de uma aceitação e legitimação do *status* ocupado pelas mulheres no *ranking* dos motoristas? Dito de outra forma, a professora Lucrecia não foi reconhecida como uma boa motorista porque havia um compartilhamento (velado ou explícito) da ideia de que as mulheres não dirigem bem; são medrosas e atrapalham o trânsito. Diante desse cenário, é importante entender como foram produzidas as imagens estereotipadas e hierarquizadas de homens e mulheres expressas em vários domínios, inclusive no volante; é um processo lento e nada linear.

O relato da professora Alcioneides traz a questão da discriminação social, de gênero e étnico-racial. O encontro entre dois modos de vestir e se colocar no mundo foi interpretado pelo pai do estudante como expressão das posições desiguais entre eles. O pai reivindica, com os olhares descritos pela professora, privilégios e concessões ante a condição social dele e do filho. Além de discriminar a professora, o pai também hierarquiza as disciplinas e atribui menor valor às da área de humanas, na qual a professora atuava. As relações assimétricas de poder e de gênero, talvez, sustentadas pelo pai, se expressavam no desdém das roupas da professora e na inferiorização da disciplina por ela ministrada. A professora afirma que o pai lhe olhava como se estivesse suja e malvestida. A sensação da professora coloca mais um elemento

nesse cruzamento de discriminações, o étnico-racial, se levarmos em consideração que a sujeira esteve, e está ainda, relacionada às populações negras.

O relato da professora Ana Marques é emblemático de um conjunto de relações estabelecidas e associadas à corporalidade/estética. O comentário, “pela sua voz, pensei que fosse loira”, está ancorado em perspectivas que desconsideram a possibilidade da relação negros/as-belos/as. Enquanto conversavam, a voz bonita da professora, do ponto de vista do rapaz, não poderia ser de uma negra. Aquela tonalidade de voz, os assuntos compartilhados e o domínio da língua construíram a imagem de uma mulher branca. Ao se deparar com uma mulher negra, ele explicita seu racismo.

Se concordarmos com Butler (2000), o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Podemos dizer que as professoras Lucrécia, Alcioneides e Ana Marques, cada uma a seu modo, foram interpretadas pelos outros, com quais se relacionavam, como destoando dos produtos de ideais regulatórios.

Reconhecimento, afirmação e militância

Retomando o debate sobre a identidade e a diferença proposto por Tomaz Tadeu (2007), é importante sublinhar que estamos diante de um processo de produção simbólica e discursiva. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social, na qual estão envolvidas disputas por recursos simbólicos e materiais da sociedade. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Evidentemente que as discriminações debatidas ao longo deste texto ultrapassam as fronteiras da escola, mas a

pretensão aqui era focar nos modos de operar das discriminações nessa instituição de maneira mais específica. Embora as discriminações possam receber formatos e nuances, o princípio que orienta as práticas e as relações é o mesmo: suposição de uma hierarquia entre pessoas e da legitimidade de um grupo sobrepor-se ideologicamente fazendo uso dos recursos mais diversos.

Demarcar posições e marcar corpos não está relacionado à capacidade ou à habilidade individual, mas aos preconceitos generalizados acerca do grupo social ao qual o indivíduo está ligado (afirmação ou designação dos outros). As diferenças sexuais, raciais, de gênero e de classe são indicadores significativos da desigualdade social e elas interagem para produzir e reproduzir a opressão desses grupos. Uma questão a ser observada é a situação dos/as negros/as no mercado de trabalho. Embora não declarado em leis, algumas pessoas têm em mente, tal como observamos nos relatos dos professores Alberto, Rodrigo e Marcos, que o lugar dos negros/as no mercado de trabalho remeta às ocupações de menor prestígio e que exijam baixa escolaridade. Talvez, por isso, a possibilidade de pensar um negro como professor tenha sido tão difícil, inclusive, pelo mundo referencial construído por uma jovem negra estudante.

Os estereótipos são construídos, compartilhados e tomados como verdades, envolvendo questões relacionadas a sexo, cor/raça, orientação sexual, classe, e tornando-se modelos que definem posições e prestígios de pessoas na sociedade. A respeito da extensão do racismo, o relato do professor Cristino nos mostra que as discriminações sofridas em função da cor da pele são estruturantes das relações sociais brasileiras, ultrapassando profissões e ambientes.

Relato 8: Cristino Cesário Rocha¹¹

Vejo que a discriminação racial, a exemplo, é um fato que atinge diferentes segmentos da escola e seguramente em outros espaços. Não vejo separação nítida entre o ser negro/a e os espaços de discriminação. Onde estamos como negros/as somos vistos como pele, não como advogado/a, professor/a, secretário de governo, ministro etc. A pele para o racista fala mais do que as diversas qualidades, campos de atuação e profissão. Dito de outro modo: a sociedade brasileira ainda está organizada a partir do quesito cor, etnia/raça e classe social. Uma discriminação racial não ocorre apenas por meio de ataques verbais, mas pelo olhar que revela intolerância, ações sutis de exclusão de espaços de poder e intransigência nas relações diárias. Sou educador negro e como tal me sinto discriminado diuturnamente, basta estar presente em qualquer espaço. O problema não está em ser professor/a, nem em outra profissão, mas pelo fato da pele revelar histórias de sofrimento, de lutas e de glórias [...]

O relato do professor Cristino nos ensina que as marcas sociais da diferença, nesse caso a cor da pele, não são máscaras que podem ser retiradas; elas são constitutivas do ser e, como tal, seria difícil desconsiderá-las na medida que os olhares desconfiados e a definição implícita de posições ainda são códigos significativos nas interações. Essas diferenças significadas socialmente estigmatizam/marcam os indivíduos, tal como o professor Cristino afirma, são sentidas dentro e fora da escola. Em função dessas marcas, é possível que qualidades profissionais e capacidade intelectual fiquem em segundo plano, exigindo lutas diárias e comprovação incessante de competência.

Conforme observamos nos relatos dos professores Marcos, Rodrigo e Cristino e em muitos lugares, na escola inclusive, o

¹¹ Cristino Cesário Rocha é professor da rede pública de ensino há 20 anos. Possui formação Filosófico-Teológica e especialização em Administração da Educação; Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos; Culturas Negras no Atlântico: história da África e Afro-brasileiros e Educação, Democracia e Gestão Escolar. Atua com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CED 06 de Taguatinga/DF – projeto tira dúvidas em Filosofia e Sociologia. Atua com Cineclube no CED 07 de Taguatinga na perspectiva da Educação Integral.

corpo negro é considerado antecipadamente suspeito e é tratado com mais atenção. Os corpos negros, que circulam por espaços que não são considerados social e historicamente como seus, sofrem constantemente a coerção, quase expressa em um “aqui não é o seu lugar”.

De modo similar, as professoras Lucrecia, Ana Marques e Alcioneides também foram questionadas sobre suas posições. Ao afirmar que dirigia melhor que seus irmãos, a professora Lucrecia teve sua palavra questionada. Uma mulher afirmando que domina um atributo ainda considerado masculino, melhor do que um homem, gerou constrangimentos e dúvidas, pois, afinal, a professora estava fora da expectativa de seu papel de gênero.

A professora Ana Marques ocupava um cargo no MEC. As ligações e empreitadas afetivas do rapaz foram baseadas no modelo/expectativa de uma mulher que ocupava um cargo importante e que tinha uma voz bonita, logo essa mulher só poderia ser loira. Considero importante destacar que aqui estão combinadas duas expressões de racismo: a impossibilidade de negros/as ocuparem posições em órgãos públicos e a relação entre belo e branco. O rapaz não foi socializado com referências que lhe permitissem imaginar uma mulher negra trabalhando no MEC com uma voz bonita. Daí as associações dos lugares e dos adjetivos atribuídos aos/negros/as.

A professora Alcioneides foi avaliada pelo pai de um aluno de classe média a partir de suas roupas e, talvez, pelo gênero. Se fosse um professor, o pai agiria com a mesma hostilidade? A professora foi classificada e tratada a partir de estereótipos sociais e, além disso, o pai julgou as disciplinas das humanidades como sem importância, recorrendo aos professores/as dessas disciplinas para liberar seu filho da recuperação. O pai hierarquizou o encontro com a professora a partir de elementos externos, como a roupa, por exemplo, e desqualificou disciplinas que, do seu ponto de vista, eram acessórias.

Essas histórias são metáforas das relações enfrentadas cotidianamente por muitos/as professores/as em seus locais de

trabalho. Relações vivenciadas por nossos/as estudantes nas relações com seus/suas colegas e, em alguns casos, com professores/as. Entretanto, processos de identificação são construções, não são cargas genéticas. Trata-se de caminhos que podem ser tortuosos, tal como o relato que apresento a seguir:

Relato 9: Eliene Rocha¹²

Meu nome é Eliene Rocha, tenho 47 anos, sou professora de Língua Portuguesa e Inglesa com as respectivas Literaturas, negra e com pai militante do movimento negro. Meu pai foi um dos precursores do Movimento Negro aqui no DF, Paulo Vilhena da Rocha. Desde pequena, além de conviver com a questão do preconceito, como se não bastasse, também tive de lidar com o fato de ter cabelos crespos e que nem de longe atendiam ao que a mídia propunha e ainda propõe como esteticamente belo e aceitável. Pode parecer, em um primeiro momento, uma questão simples de lidar, mas não é! Não é nada fácil você se libertar dos grilhões que te aprisionam desde a tenra idade quando você é obrigada a conviver com os estigmas sociais pejorativos relativos aos seus cabelos. Talvez, por isso, desde muito cedo, e hoje eu prefiro acreditar que tenha sido por excesso de amor, minha mãe decidiu “relaxar” meus cabelos aos nove anos de idade. Hoje eu entendo que fui violada naquilo que tinha de mais sagrado: Meu direito à minha própria identidade. Foram anos e anos de muitas reflexões, estudos, leituras diversas e principalmente, e fundamentalmente, compreensão e apoio de amigos e amigas, companheiros e companheiras de luta e de meu esposo Paulo Gonçalves, para que eu pudesse ter a coragem de me assumir tal como eu sou verdadeiramente e na minha essência. Eu me dei conta que meu discurso de militante não era conivente com minha prática a partir do momento em que eu falava sobre negritude e em contrapartida relaxava meus cabelos. E eu me preocupava muito em relação aos meus alunos e alunas. Eu me perguntava, cotidianamente, que exemplo, que valores eu estava passando para eles enquanto mulher negra se eu não aceitava meus próprios cabelos? Não foi fácil, mas eu me superei essa etapa tão difícil no resgate de minha identidade negra e hoje eu sou feliz quando olho no espelho e vejo que meus cabelos são lindos.

¹² Fez segunda graduação em Licenciatura em Línguas de Sinais Brasileira – Português como segunda língua (UnB) e é mestranda no programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB).

Figura 1 – Conflito Cabelos Lisos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Militando



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com Louro (2000), reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. E é desse processo de reconhecimento que aprendemos especialmente com o relato da professora Eliene. Como nos mostrou Eliene, posicionar-se não é nada simples, estável ou linear. Há nisso vários elementos: modelos de beleza impostos pela mídia, pai militante, contradições entre o discurso de professora e sua exteriorização como mulher negra. Diante dessas questões, como ser leal a todas essas perspectivas que chegam a ser contraditórias. De maneira muito simbólica, a saída encontrada pela professora Eliene foi expressar-se por meio de seus cabelos cacheados, que são uma expressão da sua identificação como mulher negra e militante. Outros caminhos poderiam ser seguidos, mas esse é o da Eliene. Outros relatos também poderiam ser apresentados, mas a escolha dos que apresentei se deu devido às trajetórias de engajamento dessas pessoas, ao acesso e ao tempo para elaboração do texto.

Por fim, quero trazer uma observação importante que encerra o relato do professor Cristino. Ele afirma que “o problema não está em ser professor/a, nem em outra profissão, mas pelo fato de a pele

revelar histórias de sofrimento, de lutas e de glórias [...]”. Suas palavras estão carregadas de símbolos importantes e com elas quero me direcionar ao fim desse artigo, apesar de saber que as discussões sobre classe social, gênero, raça e sexualidade não acabam por aqui.

Os corpos e as vidas marcadas pela diferença são produtos de interpretações históricas. No entanto, esses corpos maculados insistem em ficar fora dos lugares que lhes foram destinados, lutam por direitos, espaço e poder. Esses corpos subalternizados e invisibilizados insistem em propor outras formas de convivência e dinamizam modos de viver que foram estabilizados em algum momento da história. Esses corpos se fazem existir, resistir.

Referências

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. *In*: LOURO, G L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS [FIPE]. MEC. INEP. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no ambiente escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: INEP, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf. Acesso em: 17 maio 2015.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, [S.l.], n. 5, p. 7-41, 1995.

SILVA, T. T. da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.



Capítulo 7

Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014)

Cleverson de Oliveira Domingos

O debate sobre as relações de gênero e a sexualidade na escola é antigo e nas últimas décadas cresceu no campo da educação brasileira e no âmbito das políticas públicas de educação. Os altos índices de violação dos direitos humanos, representados pelas violências contra as diversas expressões de gênero e da sexualidade, são divulgados pelos movimentos feministas e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexos, assexuais e mais identidades não cis-heteronormativas (LGBTQIA+) que demandam do Estado a formulação de políticas públicas em todos os seus campos de atuação para combater as desigualdades e discriminações, mas também para promover a igualdade de gênero e por orientação sexual.

Nesse sentido, em razão das relações contenciosas e colaborativas entre os movimentos sociais e Estado, as políticas públicas de educação no Brasil têm começado a incorporar não apenas uma concepção de sociedade estruturada em classes sociais,

mas também organizada a partir de outros eixos da diferença cultural, como raça, gênero, sexualidade, geração, entre outros.

As escolas brasileiras são espaços extremamente hostis às diferenças, principalmente as expressões do gênero e da sexualidade que não condizem com o padrão heteronormativo¹. Embora sejam espaços institucionais de proteção aos direitos humanos, as escolas ainda são territórios em que se (re)produzem múltiplas formas de violência, preconceito, discriminação e desigualdade em relação às diferenças de gênero, raça/etnia, classe social, sexualidade, geração, religião, deficiência, origem geográfica e familiar, entre outras.

Pesquisas mostram que entre os mais variados tipos de preconceito, discriminação e violência existentes no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, a violência contra sujeitos, expressões e estilos de vida que indicam não linearidade com as normas de gênero e sexuais é a forma de discriminação mais comum e presenciada por parte de estudantes e docentes (ABRAMOVAY, 2009). Pela gravidade disso, discutir gênero e diversidade sexual na escola e políticas públicas de educação é urgente e fundamental.

Diante dessas considerações, esta pesquisa buscou traçar breve histórico sobre a introdução das questões de diversidade, gênero e sexualidade na educação brasileira, especialmente, nas políticas públicas de educação, para compreender como essas pautas se desdobraram no contexto do Distrito Federal.

A pesquisa foi produzida mediante a análise documental de um conjunto de documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) produzidos e publicados no

¹ A heteronormatividade é um conceito que foi criado por Michael Warner, no ano de 1991, para evidenciar um processo histórico de institucionalização da heterossexualidade como única forma legítima e natural de prática e expressão da sexualidade, que acabou construindo outras práticas e expressões sexuais como diferentes, estranhas e anormais (MISKOLCI, 2013).

período de 2011 a 2014, referente ao governo de Agnelo Queiroz (PT), que compreendem planos de ação, relatórios de gestão, legislações, o Projeto Político Pedagógico Carlos Mota da SEEDF, a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal e o Currículo em Movimento da Educação Básica.

Por meio da pesquisa, almejou-se compreender em linhas gerais como a SEEDF, no período deste governo, se posicionou diante desses temas, em especial de gênero e sexualidade, em seus documentos, currículos, planos, relatórios e em sua própria estrutura.

Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas públicas de educação do Brasil

As políticas públicas representam um campo que visa colocar o “Estado em ação”, isto é, fazer com que o Estado implante um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001). Nesse sentido, quando se fala em políticas públicas educacionais está se referindo a tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em matéria de educação escolar, sua ação ou omissão (AZEVEDO, 2003).

Geralmente, no âmbito concreto, as políticas educacionais são entendidas como o conjunto de ações e programas do governo na área de educação, respaldado por leis que regulam e orientam os sistemas de ensino, mas também é possível entender, no âmbito simbólico, que as políticas de educação dizem respeito aos “modelos educacionais, seus pressupostos, seus conteúdos, os valores que ajudam a (re)produzir” (JUNQUEIRA, 2009, p. 161).

A introdução da perspectiva de gênero e sexualidade na política educacional brasileira tomou impulso a partir da Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal representou um marco da luta pelos direitos sociais, em que o Estado assumiu o compromisso em promover o bem comum e assegurar os direitos sociais, como a educação escolar pública, gratuita, de qualidade e com gestão democrática.

Além da Constituição Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados no ano de 1997, foram um avanço quanto à oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo brasileiro. Os PCN propuseram cinco temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) a serem trabalhados de forma transversal nas escolas, reconhecendo que a escola precisa atuar também na educação e formação de valores e atitudes dos estudantes, como forma de favorecer a construção da democracia e da cidadania (BRASIL, 1997a).

Segundo Vianna (2012, p. 134), no governo Lula (2003-2010) “a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa”.

Logo no início do seu mandato, em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, com *status* de Ministério. Em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)² no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que foi o órgão responsável por “articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação” (VIANNA, 2012, p. 134), como as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, entre outras.

Ainda no ano de 2004 foi lançado o *Programa Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*. Esse programa, na visão de Rios e Santos (2009), significou um marco político na discussão e na institucionalização das temáticas de orientação sexual e identidade de gênero nas políticas educacionais do Estado brasileiro.

² Em 2011, essa Secretaria foi reestruturada, alterando seu nome para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em seu programa de ações, o Programa Brasil sem Homofobia propôs, no eixo sobre “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”, elaborar diretrizes para a orientação dos Sistemas de Ensino na implementação de ações que assegurem o respeito ao cidadão e à não discriminação por orientação afetivo-sexual (BRASIL, 2004).

A partir desse programa, a SECAD passou a financiar e apoiar programas de formação docente sobre os temas da diversidade, incluindo a diversidade de orientação sexual e gênero. Nesse campo, há o curso Gênero e Diversidade na Escola, voltado para a formação de professoras/es nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais a partir de uma abordagem interdisciplinar e transversal. O curso, oferecido desde 2006 por meio da modalidade de educação à distância, resulta de uma articulação entre diversos ministérios do governo brasileiro (HEILBORN; ROHDEN, 2009).

No Distrito Federal, o curso Gênero e Diversidade na Escola é ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde o ano de 2009. Nesse período, houve três edições (2009, 2012-2013 e 2013-2014) e formaram mais de 489 profissionais da educação da rede pública de educação do Distrito Federal (ABREU; CARVALHO, 2014).

É importante destacar que a introdução das temáticas de gênero e sexualidade no currículo e na formação continuada docente ocorre mediante um processo chamado por Rodrigues e Abramowicz (2013) de ascensão da diversidade na política educacional do Brasil. Conforme Moehlecke (2006), a ideia de diversidade tem servido como um grande conceito guarda-chuva para o governo nos vários processos de negociação com os grupos e movimentos sociais.

A presença do termo diversidade cultural nas políticas educativas do Brasil é devido a uma agenda global de educação mediada, sobretudo, pelas orientações de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Por conta disso, o termo diversidade é amplamente difundido na teorização educacional crítica e até mesmo nas pedagogias, discursos e políticas educacionais (SILVA, 2000).

No campo das políticas públicas de educação, Vianna (2015) aponta que diversidade é um termo frágil e que mascara a desigualdade social. Por isso, para ela, deve-se deixar de utilizá-lo como simples diversificação e situá-lo e ressignificá-lo no contexto da produção de desigualdades e diferenças culturais. Na sua visão, embora o termo diversidade permita ganhar apoios e consensos na discussão política, ele perde em precisão na construção das próprias demandas de direitos nas agendas políticas.

O uso indiscriminado desse termo tem se restringido ao simples elogio às diferenças, esvaziando a discussão política-teórica sobre as desigualdades e o processo de construção das diferenças (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). Além disso, o termo diversidade apresenta sentidos e compreensões múltiplas, tanto no plano teórico quanto nas próprias ações e programas do Ministério da Educação (MEC), como demonstrou Moehlecke (2006).

Esses significados trazem à tona duas distintas perspectivas: uma perspectiva da diversidade e outra da diferença. De um modo geral, critica-se a perspectiva da diversidade por se limitar a contemplar o existente, naturalizar as diferenças, adotar uma concepção de poder repressivo e não fazer uma crítica sobre o processo cultural de construção das diferenças. Desse modo, essa perspectiva aborda as diferenças de uma forma simplista, estática e acrítica, como se elas fossem um dado natural em que bastássemos tolerar, respeitar e, quiçá, aceitar, sem desenvolver uma reflexão sobre as diferenças enquanto construções sociais, históricas, culturais e discursivas (SILVA, 2000; MISKOLCI, 2013).

Já o paradigma da diferença procura examinar como as diferenças são construídas e nomeadas por meio de processos culturais que envolvem relações de poder, ou seja, em que existem pessoas que buscam se fixar como “normais” enquanto nomeiam

outras como “anormais”, atribuindo-lhes diferenças e criando hierarquias, desigualdades (SILVA, 2000; MISKOLCI, 2013).

Do ponto de vista histórico, a sociedade construiu uma identidade/norma referência, qual seja a do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e, nessa construção social e cultural, produziu também as diferenças, ou seja, o outro, aqueles que estão fora e em desacordo com o padrão, os considerados desviantes, inferiores, essencialmente diferentes (LOURO, 2000).

Nesse sentido, a noção de diversidade não abarca as relações de poder e as desigualdades que estão na base dos processos culturais de subjetivação e construção de diferenças. Miskolci (2013) esclarece que não é por acaso que a Teoria *Queer* e os Estudos Pós-coloniais surgem articulados a uma reação crítica a retórica da diversidade que se fundamenta na tolerância, e propõem uma política da diferença, isto é, o reconhecimento de quem é visto como diferente ou como outro, com a intenção de modificar a cultura. Na perspectiva da diversidade, as relações de poder não são questionadas, mantêm-se intocáveis. Já na perspectiva da diferença, reside a proposta de mudar as relações de poder, alterar a cultura e aprender com as diferenças.

Assim, o que é importante perceber é que, do ponto de vista teórico-político, os termos diversidade e diferença demarcam abordagens teóricas, filosóficas e epistemológicas distintas. Apesar disso, muitas vezes tais conceitos são interpretados como similares.

De todo modo, dentro da perspectiva da diferença, convém destacar que elas são resultado das relações sociais, culturais e históricas, mas que se naturalizam como se de fato sempre tivessem existido, como se fossem naturais. Adotar esse ponto de vista cultural e histórico sobre as diferenças é fundamental para não cair na armadilha de entendê-las de um ponto de vista naturalista e essencialista, como algo dado, pré-cultural e pré-discursivo, que existe, e que basta apenas reconhecer e respeitar. Ao reconhecer a diferença como construção social, cultural e histórica é possível

visibilizar os processos de produção das desigualdades, campo no qual as políticas públicas de educação podem e devem atuar.

As ações e os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal relacionados à política pública de educação em diversidade, gênero e sexualidade no governo de Agnelo Queiroz (2011-2014)

Por meio da pesquisa documental, pode-se notar que o Plano Plurianual do Distrito Federal formulado para os anos de 2012 a 2015 previa um trabalho educacional com a questão da diversidade na escola, ao traçar um objetivo específico para a educação básica do DF que enfatizava o reconhecimento e a valorização da diversidade (DISTRITO FEDERAL, 2011b).

Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), durante o governo de Agnelo Queiroz (2011-2014), organizou seus setores, ações e programas no sentido de atingir os objetivos da educação básica definidos pelo Plano Plurianual. Seguindo o modelo de gestão adotado pelo governo federal nos últimos anos no Brasil, o governo de Agnelo Queiroz criou no dia 12 de dezembro de 2011 uma Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) no âmbito da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que contou com um núcleo específico para tratar das questões de gênero e sexualidade na escola (DISTRITO FEDERAL, 2011a).

A CEDIV ficou responsável por trabalhar a diversidade na rede pública de educação do Distrito Federal, tendo como objetivo geral “promover a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e à aceitação das diferenças” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 55).

Conforme o plano de ação dessa coordenação, a CEDIV foi criada “com o intuito de fomentar nas instituições educacionais públicas do Distrito Federal, em articulação com outros órgãos governamentais e não governamentais, políticas públicas de

inclusão de populações historicamente excluídas do processo educacional brasileiro” (DISTRITO FEDERAL, 2012b, p. 4).

O artigo 10º, parágrafo 4º, da Portaria nº 97, de 13 de junho de 2012, que instituiu a Política sobre Drogas da SEEDF, definiu duas competências da CEDIV:

I – Propor, incentivar e apoiar programas, projetos e ações, com vistas a implementação de uma política pública de educação em gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e do campo, contribuindo assim, para a construção da identidade, melhoria da autoestima e das relações nas Unidades Escolares;

II – Articular os núcleos vinculados a esta Coordenação no sentido de implementar esta Política, por meio do desenvolvimento de ações que contribuam para o fortalecimento dos fatores de proteção dos estudantes nas Unidades Escolares (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 1).

Na estrutura que vigorou do final de 2011 ao início de 2015 na SEEDF, a CEDIV foi uma coordenação, que contou com quatro núcleos, dentre eles, o Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade (NUADGS)³.

³ Em 2015, a partir da posse de Rodrigo Rollemberg (PSB) como governador do Distrito Federal, a SEEDF passou por várias reestruturações. Ao longo desse governo foram três: uma em janeiro e outra em outubro de 2015 e a outra em março de 2017. O Decreto nº 36.335 de 28 de janeiro de 2015 fundiu duas coordenações, a CEDIV e a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (CODH), que passou a se chamar Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, com uma gerência para cada pasta e seus respectivos núcleos. Na Gerência de Educação em Diversidade, manteve-se o Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade (NUADGS). Já no Decreto nº 36.828 de 22 de outubro de 2015, a Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade é transformada em Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, extinguindo seus núcleos, inclusive, o NUADGS. Na nova configuração, essa gerência localizou-se dentro da Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais, que, por sua vez, estava vinculada à Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidade e Temáticas Especiais de

O NUADGS teve como missão implementar políticas públicas relativas às questões de gênero e sexualidade no processo educacional do Distrito Federal, em consonância com o Programa Nacional dos Direitos Humanos e do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, a partir do entendimento que existem fenômenos histórico-sociais como racismo, sexismo e homofobia (DISTRITO FEDERAL, 2012e).

É importante destacar que a CEDIV e o NUADGS desenvolveram um trabalho conjunto com o Coordenador Intermediário de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, lotado nas Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, responsável por divulgar, articular e acompanhar essa política em âmbito mais local.

Segundo o Plano de Ação da CEDIV, o NUADGS possuiu seis metas, a saber: 1. inserir as temáticas de gênero e sexualidade em todo Currículo da Educação Básica; 2. participar em GT intersetorial/LGBT; 3. contribuir para a formação de professores pesquisadores nas temáticas de gênero e sexualidade na rede de ensino pública do Distrito Federal; 4. buscar parcerias afins à temática LGBT, viabilizando políticas públicas em direitos humanos e LGBT; 5. desenvolver atividades em parceria com as quatorze Coordenações Regionais de Ensino do DF, a fim de difundir metodologias sobre gênero e sexualidade aos profissionais da educação; 6. promover o debate dos temas relativos à diversidade de gênero e sexualidade (DISTRITO FEDERAL, 2012b).

Quanto às ações do NUADGS, notou-se entre os anos de 2012 a 2014 a realização de rodas de conversa, seminários e atividades

Ensino. O Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017, reorganizou a estrutura da SEEDF. O nome da Diretoria passou a ser Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade, vinculada à Coordenação de Políticas Educacionais Transversais. Domingos (2011) apresenta com mais detalhes as modificações ocorridas nessas estruturas da SEEDF responsáveis pela implementação de políticas de diversidade e direitos humanos.

em parceria com os movimentos sociais e por intermédio de articulações no governo do Distrito Federal.

As Rodas de Conversa sobre Gênero e Sexualidade visaram debater as temáticas de gênero e sexualidade na escola junto às/aos profissionais da educação pública das quatorze Coordenações Regionais de Ensino. Foram realizados dois Seminários de Educação em Gênero e Sexualidade, um em 2012 e outro em 2013, que objetivaram visibilizar a educação em gênero e sexualidade na rede pública de ensino do Distrito Federal e provocar o debate sobre gênero e sexualidade na intenção de construir uma educação livre de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia. As parcerias e articulações realizadas pelo NUADGS, internamente na SEEDF e com órgãos do governo, Universidade de Brasília e os movimentos sociais, objetivaram contribuir para a inserção das temáticas de gênero e sexualidade em todo Currículo da Educação Básica e a viabilização de políticas públicas de educação em diversidade na rede pública de educação do Distrito Federal.

No campo da formação docente, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)⁴ realizou entre 2011 a 2014 a formação continuada de nove mil profissionais por meio de cursos relacionados à perspectiva da cidadania, dos direitos humanos e da diversidade. Foram identificados 68 cursos nessa área, mas apenas quatro cursos explicitaram trabalhar diretamente com os temas de gênero e diversidade sexual, quais sejam: *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade?* com 120 horas, ofertado no ano de 2011 com 144 vagas; o curso *Educação e Diversidade: pensando as relações de gênero e sexualidade na escola*, com 60 horas, ofertado em 2012 com 60 vagas; o curso *Cine Diversidade* com 60 horas, ofertado no ano de 2014 com 30 vagas; e o curso *História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar*, ofertado duas

⁴ A partir de 2019, a EAPE passou a se chamar Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, sem modificar a sua sigla. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

vezes durante o ano de 2014, uma com 60 horas e outra com 80 horas, sendo 60 vagas para cada oferta (DISTRITO FEDERAL, 2014b)⁵.

Os novos documentos oficiais lançados durante o governo de Agnelo Queiroz passaram a incorporar e enfatizar o tema da diversidade, gênero e sexualidade, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) Professor Carlos Mota (2012), a Resolução nº 1/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012, e o Currículo em Movimento (2014). Dadas as extensões desses documentos, na próxima parte deste texto são feitos breves comentários e reflexões sobre eles, apresentando-os em ordem cronológica de publicação.

Considerou-se os documentos oficiais da SEEDF como documentos históricos das políticas e das gestões da educação pública do Distrito Federal e orientadores do trabalho pedagógico na SEEDF, que servem de referencial para atuação de professoras e professores, orientadoras e orientadores educacionais e demais profissionais da educação. Esses instrumentos elaborados (ainda que nem sempre aplicados), forneceram para esta pesquisa um mapa de como se traduziram as políticas educacionais desse governo.

Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (2012)

O PPP Professor Carlos Mota da SEEDF foi estruturado em torno de três eixos ou princípios norteadores, que são a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana, entendidos como a concepção e o eixo central da ação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Segundo o documento, a Educação em Diversidade é uma das áreas que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica. No tocante a essa área, o PPP apoiou-se no conceito de diversidade cultural utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que na

⁵ Também foram consultadas as circulares desses cursos no *site* da EAPE: <http://www.eape.se.df.gov.br/>.

Declaração Universal sobre Diversidade Cultural definiu-a como um patrimônio comum da humanidade.

O documento enfatizou que o Distrito Federal entende a importância do trato da diversidade na educação e por isso “coloca em voga questões que nortearão o trabalho na rede” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 55). Segundo o PPP,

a diversidade constitui-se como um conjunto heterogêneo e dinâmico de concepções e atitudes relativas às diferenças, sejam elas de origem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, das condições físicas e/ou mentais de cada indivíduo ou do pertencimento aos vários contextos socioculturais. Trata-se, portanto, de realidade complexa, resultante de fatores objetivos e subjetivos relacionados aos sujeitos e às interações produzidas nas relações sociais (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 56).

Em seguida, o documento afirmou que a diversidade é uma norma da espécie humana. Notaram-se, assim, dois sentidos para o termo diversidade: no primeiro, a diversidade é um conjunto de crenças, sentimentos e comportamentos relativos às diferenças; no segundo, a diversidade representa a norma e a variedade da espécie humana. O documento afirmou que as discriminações de gênero, étnico-racial, por orientação sexual, aquelas relacionadas às pessoas que moram no campo são produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais e “a escola é um deles, haja vista ser o segundo espaço social frequentado pelos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 56). O documento considerou que:

Quando as diferenças são negadas, surgem as violações de direitos, inclusive o do acesso à educação integral. A educação deve se constituir como um processo de respeito e aceitação das diferenças. Sendo aceitas, as diferenças contribuem para fazer com que o espaço educativo seja acolhedor, de agregação e de qualificação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Quando isso não ocorre, surgem conflitos que, relacionados à discriminação étnico-racial, de gênero, de sexo e de localização, encontram-se imbricados e exigem elaborações e intervenções conjuntas, resguardadas algumas situações em que se acentuam as especificidades de cada uma das questões (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 55-56).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico Carlos Mota, percebeu-se que nele figura uma preocupação com a questão da diversidade e da diferença na escola. Falou-se de diversas diversidades que se apresentam no espaço escolar, entre elas as de gênero e sexualidade. Enfatizou-se que a educação deve se fundamentar no respeito à diversidade, aos direitos humanos, aos valores regionais e à dignidade humana. Não se falou apenas em respeito, falou-se também de aceitação das diferenças. A escola foi entendida como um espaço acolhedor, de agregação e de qualificação e não meramente como um espaço de inclusão.

Percebeu-se, portanto, que embora o discurso da diversidade esteja presente na maior parte do documento, ele também incorporou o termo diferença. Porém, não se observou nenhuma distinção entre os termos diversidade e diferença. Eles foram usados como sinônimos em todo o documento, embora tais termos no campo teórico designam perspectivas e concepções distintas com relação à educação e à cultura.

A análise do PPP apontou ainda que no documento foram feitas diversas conceituações sobre a questão da diversidade, mas as questões de gênero e sexualidade careceram de maiores reflexões. Não foram definidos e/ou problematizados os termos gênero e sexualidade. No documento, falou-se que é importante problematizar a constituição da sexualidade (corpo, saúde, preconceitos e discriminação), mas apenas no contexto em que se discute a educação física escolar.

Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos, o documento reconheceu que os casos de interrupção do processo de escolarização, muitas vezes, são motivados pelo desrespeito a diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade. Nessa modalidade de ensino, também foi enfatizado que os estudantes têm um perfil plural, marcado pela diversidade geracional, étnico-racial e de gênero.

Assim, mesmo com a instituição da CEDIV e do NUADGS na SEEDF, os temas de gênero e sexualidade não foram

suficientemente tratados e problematizados pelo PPP Professor Carlos Mota⁶.

Resolução nº 1/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012

Durante o governo de Agnelo Queiroz, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) publicou novas normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, sistematizadas na Resolução nº 1/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012. Essa nova norma revogou as Resoluções nº 1/2009-CEDF de 16 de junho de 2009 e nº 1/2010-CEDF de 9 novembro de 2010, que vigoraram no governo de José Roberto Arruda (2007-2010) (DISTRITO FEDERAL, 2009).

A Resolução anterior dizia que “no desenvolvimento dos diversos componentes curriculares são abordados temas transversais de relevância social, respeitados os interesses do estudante, da família e da comunidade e observada a inclusão dos conteúdos e temas obrigatórios determinados pela legislação pertinente” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 12), porém não especificava no texto quais eram os temas transversais e obrigatórios, ou seja, omitiu.

A Resolução nº 1/2012-CEDF preferiu destacar e especificar esses temas, citando sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos humanos, diversidade cultural, dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2012d, p. 11). Além disso, no artigo 19, inciso VI, incluiu a obrigatoriedade do conteúdo “Direitos da mulher e outros

⁶ Domingos (2021) enfatizou que a luta para a inclusão das questões de gênero e sexualidade nos documentos oficiais da SEEDF é realizada, principalmente, por docentes que desenvolveram compromissos e ativismos com essas causas. Sua pesquisa mostrou que essa luta, embora persistente, muitas vezes, não consegue obter os resultados esperados, como ter maior espaço nos documentos oficiais para discutir essas temáticas.

assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio” (DISTRITO FEDERAL, 2012d, p. 12).

Com a finalidade de especificar o que significa esse conteúdo, o CEDF emitiu também a Recomendação nº 02/2013-CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2013) a respeito do artigo 19, inciso VI, da Resolução nº 1/2012-CEDF, reforçando a importância de abordar o tema na escola.

Currículo em Movimento (2014)

O Currículo em Movimento proposto para a Educação Básica, versão de 2014, foi um documento curricular extenso, sintetizado em oito cadernos, quais sejam: pressupostos teóricos, educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação profissional e a distância, educação de jovens e adultos e educação especial. Nessa parte, são feitos breves comentários sobre o caderno intitulado pressupostos teóricos, especialmente quanto ao eixo transversal Educação para a Diversidade. Esse eixo visou favorecer uma organização curricular mais integrada, incluindo narrativas historicamente negligenciadas e temas e conteúdos atuais e de relevância social que são relegados a um segundo plano no processo educacional. Segundo o documento:

A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 36).

No caderno *Pressupostos teóricos*, o conceito gênero foi contextualizado historicamente, enfatizando o início da teorização feminista, compreendendo-o como distinto de sexo de modo a se contrapor a ideia de essência ou ao pensamento determinista biológico que tende a encarar as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres sob o viés da natureza. Destacou-se que as

relações de gênero são culturais, podendo ser transformadas, principalmente, pela educação. Foi proposto um trabalho educacional no sentido de desconstruir as hierarquias de gênero historicamente constituídas. Segundo o documento, pensar com o conceito de gênero implica em pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que elas sejam pontos de partida para as discriminações e violências. Além disso, pensar uma educação para a diversidade significa na prática:

- Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar.
- Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão.
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 43).

O sexismo, a homofobia, a transfobia e a lesbofobia (mas não a bifobia – o que demonstrou sua invisibilização no documento) foram reconhecidos pelo Currículo em Movimento como fenômenos sociais que geram a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos.

Embora o conceito de gênero, mesmo que brevemente, foi conceituado no Currículo em Movimento, o mesmo não se pode dizer sobre os conceitos sexualidade, diversidade sexual e/ou orientação sexual. Esses conceitos foram abordados de forma superficial, muitas vezes, em enumerações. O tema apareceu, pela primeira vez, dentro do contexto em que citou os movimentos sociais que lutam pelo fim das desigualdades e discriminações, dentre eles, os movimentos de legitimação da liberdade de orientação sexual.

O documento destacou que as questões de gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais e educação patrimonial merecem um trabalho concomitante e uma abordagem conjunta, tendo em vista

que na vida cotidiana e na história das sociedades ocidentais essas questões estão imbricadas e se sobrepõem em diferentes desigualdades.

Notou-se, portanto, que foi enfatizada a necessidade de uma abordagem integrada e transversal dessas temáticas, de modo a perceber e superar as diferenças e desigualdades que se interconectam. Esse trabalho educacional deve “considerar, trabalhar e valorizar a diversidade”, fazer a “inclusão” e “pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica” sobre os diferentes grupos que constituem a história do Brasil.

Segundo o documento, as questões de gênero e sexualidade devem está em discussão na pauta pedagógica e o cotidiano escolar exige ações com relação a esses temas, mas a abordagem do documento, mesmo que prime pela transversalidade, careceu de maiores aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre como trabalhar esses temas na prática pedagógica.

Considerações finais

Nessas últimas décadas, observou-se a proposição e produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual no Brasil. No âmbito federal, há uma trajetória de ações e iniciativas desenvolvidas para a introdução da perspectiva de gênero e sexualidade na educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros instrumentos, e a iniciativa inovadora do governo de Luís Inácio Lula da Silva, a partir do ano de 2004, de criar a SECAD no âmbito do Ministério da Educação.

No âmbito do Distrito Federal, não se pode desconsiderar as iniciativas e o que foi produzido pela SEEDF, no tocante ao governo de Agnelo Queiroz. Este governo atribuiu importância à questão da diversidade na educação, de modo que a diversidade pode ser considerada um princípio que orientou a política educacional distrital, acompanhando a tendência apresentada no cenário nacional.

Na gestão de Agnelo Queiroz (2011-2014), as temáticas da diversidade estiveram presentes nos documentos oficiais

produzidos e, de certa forma, esse governo representou um adensamento da área com os novos arranjos institucionais criados dentro da estrutura da SEEDF.

A criação da Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e, especificamente, do Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade pode ser considerada um avanço e uma iniciativa relevante, ilustrando um desenho institucional que contemplou de forma explícita as questões de gênero e sexualidade, algo que não aconteceu no governo anterior.

Considerou-se que a criação desses arranjos e dos documentos produzidos no governo de Agnelo Queiroz demarcaram as primeiras iniciativas oficiais da SEEDF em organizar e instituir políticas públicas educacionais específicas de gênero e diversidade sexual no âmbito de toda a rede pública de educação.

Quanto aos documentos produzidos, a CEDIV, em seu plano de ação, reconheceu que na rede pública de ensino existem fenômenos sociais, como o racismo, o sexismo, a homofobia e a depreciação de pessoas que vivem no campo (DISTRITO FEDERAL, 2012b).

O Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (2012) afirmou que a diversidade é um dos eixos transversais e princípios norteadores da educação e propôs a instituição de uma política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade. O Currículo em Movimento (2014) também enfatizou a diversidade como um eixo transversal e reconheceu o sexismo, a homofobia, a transfobia e a lesbofobia como fenômenos sociais que geram a exclusão escolar e o não acesso aos direitos.

Apesar de os documentos enfatizarem o respeito à diversidade e reconhecerem a existência da discriminação de gênero e sexual, é bom lembrar que, em 2013, Agnelo Queiroz aprovou e – após pressão da Bancada Evangélica da Câmara Legislativa do Distrito Federal – em menos de 24 horas revogou a lei que proibia a discriminação por orientação sexual, afirmando que ela continha vícios de forma.

No governo de Agnelo Queiroz, a SEEDF também ofertou cursos de formação continuada sobre gênero e sexualidade, mas esses cursos podem ser considerados insuficientes e suas vagas limitadas diante de um quadro ativo de cerca de trinta mil profissionais da educação.

Quanto aos documentos produzidos, foi constatado que usaram os termos diversidade e diferença como sinônimos ou complementares, não reconhecendo nenhuma distinção teórica-política entre eles. Falou-se muito em respeito à diversidade e, às vezes, às diferenças, mas pouco se falou sobre a produção das desigualdades, das diferenças e, principalmente, da normalidade.

Embora os documentos não abordaram sobre a distinção entre os termos diversidade e diferença, percebeu-se que o Currículo em Movimento foi o documento que trouxe de modo mais explícita a adoção de pressupostos das Teorias Pós-críticas, dentre eles, os que enfatizam a necessidade de não ensinar apenas a tolerância e o respeito às diferenças, mas, sobretudo, de ensinar a analisar e problematizar o processo cultural de produção das diferenças por meio de relações de poder, de desigualdades.

Notou-se que a introdução dos temas diversidade, diferença, gênero, raça, classe e sexualidade nos documentos, currículos, planos, relatórios e na estrutura da rede pública do Distrito Federal se deve, em grande parte, à atuação de professoras e professores da SEEDF com trajetórias profissionais e acadêmicas na área de diversidade e direitos humanos. O Currículo em Movimento, por exemplo, apresentou em suas páginas iniciais a relação dos nomes das pessoas que contribuíram para elaborá-lo. Ao consultar essa relação, notou-se a presença dessas professoras e professores entre os/as colaboradores/as. São pessoas que exercem um papel de liderança, introduzindo a diversidade e as questões de gênero e sexualidade na rede pública de educação do Distrito Federal. Elas também sugerem que tais temáticas ainda hoje só costumam ser lembradas ou tratadas a partir da iniciativa de pessoas compromissadas com o enfrentamento às desigualdades de gênero e sexualidade, “e não enquanto uma política de Estado, o qual

muitas vezes reduz sua atuação à esfera do financiamento de iniciativas isoladas” (FREITAS *et al.*, 2010, p. 302).

Apesar dos avanços ocorridos no período da gestão governamental de Agnelo Queiroz, durante a pesquisa também foram observados impasses e retrocessos. Assim como no cenário nacional, é perceptível no âmbito distrital a organização de grupos conservadores desfavoráveis à promoção de uma educação que encare gênero e sexualidade como direitos humanos e combata preconceitos, discriminações e desigualdades.

Dentre eles, o Escola Sem Partido, que criou uma petição *online* contra o inciso VI do artigo 19, da Resolução nº 1/2012-CEDF, que incluiu o tema dos “Direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio”. Além disso, no dia 16 de junho de 2015, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou o Plano Distrital de Educação (PDE) com emendas que retiraram do texto proposto pelo Fórum Distrital de Educação as referências ao respeito à diversidade de gênero e orientação sexual (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Após a aprovação do Plano Nacional de Educação e do Plano Distrital de Educação, o cenário de retrocessos na promoção de políticas educacionais em gênero e sexualidade foi se agravando no Brasil e no Distrito Federal, em meio à ascensão de projetos políticos e forças conservadoras reacionárias na conjuntura sociopolítica contrários a ampliação dos direitos humanos. Muitos projetos de lei inspirados no Programa Escola Sem Partido foram propostos no Brasil, com o interesse de censurar qualquer tipo de discussão sobre as questões de gênero e de sexualidade nas escolas. As discussões de gênero e orientação sexual também foram excluídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na educação pública do Distrito Federal, a partir do governo de Rodrigo Rollemberg (2015-2018), a Coordenação de Educação em Diversidade e a Coordenação de Educação em Direitos Humanos foram fundidas, dando origem a uma nova estrutura

institucional, que não contou mais com o Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade (DOMINGOS, 2021).

Em 2018, a Resolução nº 1/2012-CEDF foi alterada pela Resolução nº 1/2018-CEDF e, nessa mudança, o trecho sobre a obrigatoriedade de tratar de “outros assuntos com o recorte de gênero nos currículos dos ensinos fundamental e médio” foi excluído, sendo obrigatório o conteúdo “Direito e Cidadania e Direito da Mulher” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O período entre 2015 a 2021, após a escrita da primeira versão deste artigo, foi marcado por muitas mudanças no cenário político federal e distrital, assim como na própria SEEDF. Ampliou-se a perseguição de ativistas e docentes que abordam as temáticas de gênero nas escolas, ao mesmo tempo em que foram observadas as suas resistências, criando formas de escapar da política de censura e do risco de sofrer violência que passaram a conviver diariamente.

Em suma, depois das disputas na construção dos planos de educação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vários obstáculos simbólicos, institucionais e financeiros foram impostos pelos governos (federal, estaduais e municipais) e setores da sociedade, buscando impedir a construção de políticas públicas para a educação em gênero e sexualidade (DOMINGOS, 2021).

Por tudo isso, reitera-se a conclusão de que se começou o enfrentamento das desigualdades e discriminações de gênero e baseadas na orientação sexual no âmbito da educação pública do Distrito Federal, mas muitos impasses, disputas e desafios se colocam pela frente.

Referências

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, SEEDF, 2009.
- ABREU, F. S. D. de; CARVALHO, I. P. **Relatório final de cumprimento do objeto (3ª edição – 1ª oferta) 2013 – 2014**. Brasília: FE/UnB, 2014.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: SEDH, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Normas para o sistema de ensino do Distrito Federal**. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 237, p. 6-19, 13 dez. 2011a.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.742, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Plurianual do Distrito Federal para o quadriênio 2012-2015. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, Suplemento A ao n. 250, p. 1-199, 30 dez. 2011b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEEDF, 2012a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano de Ação CEDIV 2012**. Brasília: SEEDF/CEDIV, 2012b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 97, de 13 de junho de 2012c. Institui a Política sobre Drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF que orienta, coordena e articula a Rede Pública de Ensino no enfrentamento às drogas. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, Edição extra n. 117, p. 1-3, 18 jun. 2012c.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução n. 1/2012, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, n. 212, p. 8-16, 18 out. 2012d. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano de Ação – Núcleo de Atendimento a Diversidade de Gênero e Sexualidade**. Brasília, 27 mar. 2012e. Disponível em: <https://www.slideshare.net/coordenacaodiversidade/plano-de-ao-do-ncleo-de-atendimento-diversidade-em-gnero-e-sexualidade>. Acesso em: 16 jun. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Recomendação nº 02/2013-CEDF. Dispõe sobre o artigo 19, inciso VI, da Resolução nº 1/2012-CEDF [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 43, n. 177, p. 7, 26 ago. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas da SEDF 2011-2014**. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 44, Suplemento ao n. 135, p. 1-36, 15 jul. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 01, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Secretaria de Estado de Educação, Brasília, DF, ano 47, n. 241, p. 83-93, 20 dez. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 39.773, de 12 de abril de 2019. Transforma os cargos da Secretaria de Estado de Educação [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 48, Suplemento ao n. 71, p. 1-3, 15 abr. 2019.

DOMINGOS, C. O. **Ativismo institucional nas políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FREITAS, F. *et al.* Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis? *In: Políticas públicas para população LGBT no*

Brasil: um mapeamento crítico preliminar. Ser-Tão: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F. Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate. *In: 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.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov./2001.

JUNQUEIRA, R. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. *In: DINIZ, D.; LIONÇO, T. (org.). Homofobia & educação: um desafio ao silêncio.* Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MISKOLCI, R. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e ampl., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

RIOS, R. R.; SANTOS, W. R. dos. Diversidade sexual, educação e sociedade; reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. *In: DINIZ, D.; LIONÇO, T. (org.). Homofobia & educação: um desafio ao silêncio.* Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, mai./ago. 2012.

VIANNA, C. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, *ahead of print*, mar. 2015.



Capítulo 8

Políticas públicas afirmativas com recorte de raça e de gênero: avanços e retrocessos

Ana José Marques

É fato que, sem adotar uma segregação legal, a República Brasileira elegeu o princípio formal da “igualdade perante a lei” que foi incorporada à Carta Constitucional já em 1891. Como resultado dessa orquestração, pautado na ideologia dominante de embranquecimento, pouco foi feito no campo educacional para favorecer a população afro-brasileira, tanto no que diz respeito à legislação quanto à implementação de políticas públicas, para a construção da dignidade da população negra e para a quebra do ciclo de práticas racistas e discriminatórias, via educação.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 30 de dezembro de 1961, determinou “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Todavia, não prescreveu um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orientou para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a maior parcela de crianças e jovens alijados/as de

acessarem os sistemas de ensino, incluindo aí em torno de 70%¹ dos adultos analfabetos do país.

As demais leis – 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 – foram omissas quanto ao tema em pauta, desconsiderando completamente as reivindicações e demandas do movimento negro e os acordos internacionais que solicitaram ao Brasil a adoção de medidas que suprimisse a discriminação, como o disposto no Artigo II, da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1965, que afirma que:

Os Estados-Partes tomarão, se as circunstâncias o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, as medidas especiais e concretas para assegurar como convier o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [...] (BRASIL, 1969).

Nesse sentido, o Estado, até a promulgação da Constituição Cidadã, fugiu à obrigação de afirmar os direitos sociais da população negra e das mulheres. A Carta Magna de 1988 é percebida, por muitos, como um avanço para o alcance da democracia. Ao estabelecer como um de seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 30, inciso IV), acaba por possibilitar a emancipação dos/as negros/as e das mulheres.

O citado artigo permitiria que a União, representada pelo Ministério da Educação (MEC), se considerada a realidade educacional, construísse no âmbito de sua estrutura e nos sistemas de ensino do País políticas articuladas sob o eixo do combate ao racismo e de seus derivados. Isso faria com que fosse materializado um sistema nacional de educação que cumprisse o objetivo constitucional acima citado, de fato. Todavia, tal dispositivo da Constituição Federal não conseguiu levar os sistemas de ensino a

¹ Censo Demográfico IBGE – 2010.

formular programas e políticas públicas específicas e reparatórias à situação da população negra e das mulheres que, secularmente, lutam pelo direito básico de acessar uma educação de qualidade referenciada no social.

Vale destacar que o Distrito Federal, só em 12 de dezembro de 2011, oito anos após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Artigo 26-A, pela Lei Federal nº 10.639/2003, que é criada a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV), pelo Decreto nº 33.409, vinculada à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A CEDIV, extinta em 2015, tinha por objetivo fomentar nas instituições educacionais públicas do Distrito Federal políticas públicas de inclusão de populações historicamente excluídas do processo educacional brasileiro, em articulação com outros órgãos governamentais e não governamentais.

É importante considerarmos que a LDB – Lei nº 9.394/96 – representa o principal elemento qualitativo da transição institucional da educação brasileira. Ela permitiu a redefinição de papéis e responsabilidades dos sistemas de ensino, concedendo maior autonomia à escola, flexibilizando os conteúdos curriculares e estimulando a qualificação do magistério. Contudo, não foi o seu texto original que precisou a configuração de uma educação de cunho antirracista e antidiscriminatório. Apenas 15 anos depois, quando se deu a alteração da citada lei federal, tornou-se obrigatória a inclusão, no currículo das escolas de ensino fundamental eméio – públicas e privadas – o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e também se instituiu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei nº 10.639/2003 apresenta dois aspectos que merecem atenção dos/as gestores/as públicos/as. O primeiro, quando o texto define que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se dá “nos estabelecimentos de ensino *fundamental e médio*”, deixa brecha para as escolas de educação infantil se desobrigarem de ensinar os conteúdos propostos.

O segundo, quando estabelece no § 2º que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em *especial* nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. A palavra “especial” serve de alibi para profissionais de educação que não acreditam que existe racismo no país interpretarem que a obrigatoriedade se restringe aos três componentes curriculares citados na lei e não nos demais componentes.

Para regulamentação da Lei nº 10.639/2003 o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Por sua vez, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo MEC em 1997, que deveria servir de orientador para a construção do currículo escolar, não apresentou, de modo fundamentado, a problemática racial; ao contrário, o documento trata apenas de uma diversidade abstrata, pois aponta:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997, p. 117).

Nota-se, ainda, que nesse documento orientador, a existência de discriminação racial em relação à população negra é apontada como tendo ocorrido apenas no passado. Essa maneira de expressar o racismo no passado fortalece no memorial social coletivo a ideia de que já vivemos numa democracia racial, o que desobriga profissionais de educação de construir uma educação antirracista no âmbito das escolas.

Salienta-se, ainda, que há uma preocupação latente no que se refere às questões de gênero no cenário internacional e no contexto educacional brasileiro. O Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, das Nações Unidas, aponta como ações pertinentes a essa questão: i) aprimorar os conteúdos escolares e as condições de retorno à escola, de modo que as crianças de ambos os sexos tenham mais oportunidades educacionais; ii) aumentar o número de empregos para mulheres, melhorando a sua natureza e condições, inclusive meios de vida sustentáveis; iii) aumentar não só o número de mulheres no parlamento, mas também a sua visibilidade, quando em posições de autoridade e de tomada de decisões, em nível local ou nacional (PNUD/ONU, 2003, p. 86).

O relatório apresenta o emprego e a educação como variáveis estratégicas para o alcance dos objetivos. Ao reforçar a ação e a posição das mulheres diante da sociedade, seus direitos e cidadania são garantidos. Isso deve ocorrer levando em consideração os contextos sociais e culturais em que elas estão inseridas.

Em que pese à educação, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015 preconiza que governo e sociedade civil estabeleçam diálogo permanente a respeito das políticas de gênero, reforçando o princípio de que “em um Estado plenamente democrático a condição da participação social, sobretudo das mulheres, é constitutiva de todas as fases do ciclo de políticas públicas” (BRASIL, 2014, p. 9). Essas políticas devem compor as ações do Estado, a fim de romper com a exclusão que inviabiliza a participação social, política, democrática e igualitária de mulheres e homens, garantindo que governos vindouros possam dar continuidade a elas.

Políticas educacionais: avanços e retrocessos no contexto político do Brasil e do DF

A análise das atividades desenvolvidas pelo MEC desde 2003, quando da implementação da Lei nº 10.639/2003 até os dias atuais demonstram esforços diferenciados para o fortalecimento da

temática étnico-racial e de gênero. Nota-se também que o que houve de mais concreto no MEC ocorreu apenas com o avanço no desenvolvimento do Programa Diversidade e a partir da constituição da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), em janeiro de 2004 e da criação de uma Diretoria de Diversidade e Cidadania e de uma Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional.

Todavia, as ações realizadas e divulgadas pelo MEC, tais como: formação de professores, realização de estudos e pesquisas, realização de Fóruns Estaduais e produção e distribuição de livros sobre o tema, entre outras, demonstram que o tema valorização da cultura afro-brasileira – com o recorte de gênero – e o combate ao racismo nos sistemas, não se materializam como um trabalho realizado por toda a instituição MEC, mas apenas por uma Secretaria que integra o MEC, a SECAD².

Dentro dessa instituição, nota-se que a parceria mais consistente, e sistemática, foi estabelecida com a Secretaria de Educação Superior (SESU), dando origem ao programa Uniafro, que contou com a inflexão de organizações do movimento negro, sobretudo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs). Outras ações mostram-se pontuais com a Secretaria de Educação Básica (SEB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Nota-se ainda que o MEC, a partir da SECAD, passou a desenvolver várias dimensões de uma política pedagógica da diversidade, que culminou com o estabelecimento de parcerias com os sistemas de ensino, por meio de apoio técnico, recursos humanos e financeiros, para a solidificação das alterações decorrentes da Lei nº 10.639/2003.

Segundo os documentos divulgados, de 2004 a 2006, a ação do MEC visa combater o racismo institucional, bem como o racismo individual, por meio de uma ampla política que considere cinco

² Posteriormente chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

eixos estruturantes da política educacional, a saber: formação de professores; formação de gestores; elaboração e distribuição de material didático e paradidático; currículo escolar e projeto político-pedagógico.

Porém, a partir de 2006 ocorreu o fim do prazo de execução do Programa Diversidade na Universidade, da SECAD. Com isso, houve uma redefinição de formas de financiamento dos programas e ações. Percebeu-se, a partir disso, uma ruptura nas ações em andamento. A interrupção dos trabalhos ocorreu em questões fulcrais para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 nos sistemas de ensino, bem como para a configuração de uma educação antirracista nas unidades escolares. Podemos citar para configuração dessa ruptura: suspensões de repasse de recursos e de distribuição de materiais didáticos específicos, rompimento de agendas e de reuniões previstas nos estados e municípios, enfim, um corte de recursos e ações. Tais acontecimentos geraram o enfraquecimento das políticas focadas na implementação da lei e fragilizaram, também, os trabalhos que se encontravam em processo nas secretarias de educação, sob a responsabilidade dos entes federados.

Além dessa série de fatores, o MEC construiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que previa uma mudança na agenda do Ministério. O documento norteador do Plano apresentou um esvaziamento conceitual da temática e dos objetivos a serem alcançados, ou seja, foi um plano mais universalista.

Os recursos do PDE Escola foram repassados para as unidades de ensino dos estados e municípios que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e se comprometeram a implementá-lo. Os critérios utilizados foram com base no desempenho no Ideb das unidades de ensino. Os recursos destinados à execução deveriam ser utilizados, prioritariamente, em adaptações arquitetônicas e estruturais a fim de assegurar a instalação e operação de laboratórios de informática distribuídos pelo Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e garantir acessibilidade aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, as

políticas públicas de ações afirmativas, com recorte de raça e gênero, deixaram de ser prioridade.

O PDE se restringiu à necessidade de uma educação própria para as populações de áreas remanescentes de quilombo. Deixou, contudo, de considerar o racismo, e as desigualdades raciais, com o recorte de gênero na educação como elementos presentes em toda a sociedade brasileira, conseqüentemente, em todo o sistema nacional de ensino. Atender à especificidade da educação quilombola é necessário e é parte do dever do MEC. Porém não significa atentar para a necessidade de um trabalho em prol da eliminação do racismo e da discriminação em todo o País.

Entende-se que a desigualdade racial brasileira, que se estrutura sob a égide do racismo, deveria se configurar como um eixo estruturador das políticas educacionais. Todavia, o que se observou é o recuo de referências sobre essas desigualdades na educação. Percebeu-se, também, a ausência dos objetivos para uma educação antirracista em documentos que marcam princípios políticos, fundamentos teóricos e métodos educacionais no MEC, como demonstrado no PDE apresentado à sociedade em 2007. Assim, o PDE se constituiu num exemplo da pulverização das questões de raça e gênero na agenda política do Ministério da Educação.

Em contraposição à fragilidade das políticas do MEC, notou-se um avanço no que se refere à transversalidade da política e à intersecção das temáticas racial e de gênero. Um bom exemplo pode ser percebido por meio do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), de 2007, que estabelece como uma diretriz: a) Instituição de políticas, programas e ações de enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia e assegura a incorporação da perspectiva de raça/etnia e orientação sexual nas políticas públicas direcionadas às mulheres; b) Ampliação do conhecimento sobre a dimensão ideológica do racismo, sexismo e lesbofobia; c) Superação das dimensões de desigualdades baseadas no racismo, sexismo e lesbofobia; d) Redução dos índices do racismo institucional contra mulheres, garantindo o acesso equitativo às diferentes políticas

públicas. Essa intersecção comprova um trabalho a favor do fomento da igualdade racial e de gênero, com o foco na valorização e participação ativa de mulheres negras e brancas nessas políticas.

Se no MEC ocorreram todos esses avanços e retrocessos, no Distrito Federal percebeu-se um movimento parecido, mesmo que em tempo diferenciado. Observa-se que, mesmo antes da sanção da Lei nº 10.639/2003, já eram ofertados cursos de formação continuada em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e de Sexualidade na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE). Esses cursos apresentavam qualidade, mas pouca abrangência. Tanto por serem poucos os/as formadores/as a ministrarem quanto pela limitada procura por parte dos/as quase 30 mil profissionais da carreira magistério da SEEDF. Além disso, foi instituída uma sala temática dentro da EAPE, denominada Espaço Afro-Brasilidades, local onde eram ministrados os cursos, reuniões e exposições de trabalhos relacionados à educação das relações étnico-raciais. No entanto, não existia, institucionalmente, nenhum setor ou órgão na estrutura do governo do Distrito Federal que tratasse das políticas públicas com recorte de gênero e raça.

No ano de 2009, a Universidade de Brasília lançou o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Curso financiado pelo MEC/SECAD, direcionado à formação continuada de professores/as. Nesse ano foram duas ofertas, para 280 professores/as, sendo 140 por oferta. O GDE é composto por quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Raça e Etnia, e seu público-alvo são professores/as da rede pública de ensino do DF. Outras edições ocorreram nos anos de 2012, 2013 e 2014/2015. Em cada edição foram formados em média 100 professores/as.

Outra iniciativa que merece destaque ocorreu no início de 2011, quando o Governo do Distrito Federal (GDF) iniciou um movimento de fortalecimento e visibilização das questões étnico-raciais e de gênero, por meio da implementação de políticas públicas. Para tanto, foram criadas duas secretarias em sua estrutura.

Em 1º de janeiro de 2011 foi criada a Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal (SEM/DF), pelo Decreto nº 32.716, de 1

de janeiro de 2011. Uma de suas principais preocupações foi o fortalecimento do Conselho dos Direitos da Mulher (CDM-DF), instituído para garantir a representação das mulheres do Distrito Federal, considerando que são elas a maioria da população.

No mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR/DF), pelo Decreto nº 33.116, de 8 de agosto de 2011. Seu principal objetivo foi o de promover a igualdade racial por meio de ações afirmativas, proporcionando o acesso a políticas públicas às populações negra, cigana, indígena e etnias historicamente excluídas.

Ainda no final do ano de 2011, como dito anteriormente, foi criada a CEDIV, formada por uma Gerência de Programas e Projetos Especiais – Diversidade e quatro núcleos, quais sejam: Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade; Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial; Núcleo de Educação do Campo; e Núcleo de Projetos Especiais – Diversidade.

A CEDIV elaborou, publicou e distribuiu as Orientações Pedagógicas para Implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), realizou oficinas, seminários, fóruns, palestras, atividades de formação continuada, rodas de conversa, visitas às escolas, elaborou de forma coletiva o currículo, estabeleceu parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para o desenvolvimento da política, dentre outras ações.

De 2011 até 2014 uma série de avanços nas políticas públicas educacionais em gênero e raça foi registrada no GDF; dentre os já citados podemos relacionar: estabelecimento da Resolução nº 1/2012, do CEDF, que no artigo 19 trata dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica; aprovação pelo Conselho de Educação do Distrito Federal da Recomendação nº 2/2013-CEDF, que dispõe sobre o Artigo 19, inciso VI, da Resolução nº 1/2012, estabelecendo a necessidade do trabalho na educação básica sobre os direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero; inserção no Currículo em Movimento da Educação Básica de conteúdos relacionados à

História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e da Educação para a Diversidade enquanto Eixo Transversal; e elaboração do I Plano Distrital de Políticas para as Mulheres, com um eixo exclusivo para a educação.

Mesmo com esses avanços, no início de 2015, o GDF fez a opção de juntar as duas secretarias formando uma única: Secretaria de Estado de Políticas para as Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEMIDH), agregado a isso inseriu as temáticas de direitos humanos, da população LGBT e da pessoa idosa na mesma pasta. Seguindo essa mesma lógica, fundiu dentro da SEEDF duas coordenações, de Direitos Humanos e de Diversidade em uma única, denominada agora de Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (CEDHD).

Diante desse quadro, é possível inferir que as políticas de ações afirmativas no GDF passam por um período de inflexão. Estudiosos que defendem as políticas específicas para grupos excluídos historicamente afirmam que tais políticas ainda precisam ser mantidas, pois programas específicos de combate à pobreza e à redução das desigualdades entre brancos e negros, mulheres e homens não conseguiram acabar com o abismo sociorracial no país.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no Boletim Políticas Sociais nº 19, dos 1.043 municípios que estabeleceram órgão específico de políticas para mulheres, 21% apresentam ações focadas na população negra. Se considerarmos as prefeituras que optaram por juntar as áreas de direitos humanos e política para mulheres, o percentual chega a 38% dos municípios, cobrindo, inclusive, todos aqueles que congregam mais de 100 mil habitantes (BRASIL, 2000).

O relatório apresenta ainda que

[...] na área da educação, [...] somente 35% dos municípios brasileiros incorporaram a temática de raça ou etnia em seus processos de capacitação de professores. [...] se estas ações não são incorporadas pelo órgão municipal de educação, a temática não se institucionaliza e as iniciativas realizadas, por mais exitosas que sejam, tendem a se configurar como eventos pontuais e esporádicos. Por sua vez, ao definirem as principais ações

adotadas na área, apenas 4,4% dos municípios citaram o desenvolvimento de projetos voltados para promoção de uma educação não racista, não sexista e não homofóbica. Se é verdade que este reduzido percentual de resposta não esgota o número possível de iniciativas existentes, tendo em vista que o respondente deveria se limitar às cinco ações principais desenvolvidas pelo gestor da educação, ao menos demonstra que estes temas não estão entre as prioridades da área. (BRASIL, 2000, p. 307-308).

Esses dados são reveladores, visto que apontam um percentual pequeno de órgãos específicos para implementarem políticas em gênero e raça. Diante disso, algumas indagações podem ser suscitadas: será que é o momento de estados e municípios diluírem as questões de raça e gênero no âmbito das políticas públicas universais de educação? As políticas públicas universais conseguem abarcar as especificidades das parcelas da população excluídas historicamente?

Um olhar para além do presente

O eixo da gestão educacional, quando não bem planejado, pode ser considerado um aspecto que figura como obstáculo para a efetividade da política. No planejamento da gestão é que são definidos os recursos – materiais e humanos –, o acompanhamento e a avaliação das atividades e ações no decorrer do ano letivo. Uma política consistente, que vise o fim do racismo, do sexismo e de seus derivados e de suas consequências na educação, necessariamente, carece que ocorra a implementação de práticas não discriminatórias no cotidiano escolar. É imprescindível, ainda, que essas práticas sejam reconhecidas, estudadas e seus efeitos sejam conhecidos/reconhecidos pelas equipes técnica e gestora das administrações públicas. A consideração sobre as temáticas de raça e gênero pode ocorrer tanto em nível individual como institucional. Em ambos os casos, facilitará o direcionamento dos recursos financeiros e humanos para a realização do trabalho necessário para educação em gênero e étnico-racial.

Portanto, existem três condições fundamentais para efetivação da política pública de educação étnico-racial e de gênero: a) implementação de um trabalho sólido, com programas e políticas específicas, recursos financeiros rubricados para ações direcionadas ao trato do racismo e do sexismo. É importante ressaltar que a experiência brasileira demonstra uma forte tendência de pulverização dos esforços quando a política não é específica. Isso acarreta um grave problema que é o de direcionar recursos para outras áreas, deixando as ações como recorte étnico-racial e de gênero, fugindo do objetivo orientador da política, levando-a a uma desvalorização e manutenção da problemática. b) equipes bem formadas, tendo conhecimento sobre o modo estruturante e operante do racismo e do sexismo na sociedade. É importante que as pessoas que trabalhem com essas questões conheçam a dinâmica dessas discriminações no sistema de ensino, e isso pode ocorrer a partir de cursos direcionados às equipes gestoras responsáveis pela execução da política, por exemplo. Quando uma equipe gestora desconhece a forma em que se estrutura o racismo e sexismo na sociedade, as políticas tornam-se inócuas, gerando com isso a má utilização do tempo e dos recursos financeiros. Além do mais, essas políticas devem perpassar todo o sistema de ensino. c) Por fim, a continuidade e sistematização da política são fatores substanciais para que passe de política de governo para uma política de Estado. Uma política pública de educação forte e consistente deve ser articulada em níveis municipal, estadual e nacional. Não é razoável pensar ações terapêuticas e pontuais para essas problemáticas.

O racismo e o sexismo estão instalados na sociedade e, por conseguinte, na escola: portanto, há muito que fazer. Programas sérios de enfrentamento ao sexismo e ao racismo só terão êxito se forem concebidos, planejados e executados considerando esses fenômenos enquanto interdependentes. Para isso, as ações precisam ser, também, interseccionais. Só aparecerão os resultados se forem propiciadas condições de realização de uma política sem interrupção e com a devida seriedade que essas temáticas exigem.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília: DOU, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, v. 1. Brasília: Ipea, 2000. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4122/1/bps_19_completo.pdf Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para Discussão nº 807. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

PNUD/ONU. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2003**. Objectivos de desenvolvimento do milênio: um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humana. Lisboa: PNUD, 2003.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora do Senac, 2001.

SOUZA, L. N.; RODARTE, M. M. S; FILGUEIRAS, L. A. M. Gênero e mercado de trabalho na grande Salvador: um breve comparativo entre as décadas de 80 e 90. *In: Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, 7. Anais* (CD). Salvador: ABET, 2001.

TELLES, T. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.



Capítulo 9

“Nossas diferenças nos tornam belos/as”: promovendo a diversidade étnico-racial nos anos iniciais

Leila D’arc de Souza

Relato de experiência

O projeto surgiu de forma oportuna na discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), no primeiro dia da semana pedagógica de 2014. Inicialmente, a preocupação seria a elaboração de um texto para o PPP que pudesse traduzir o entendimento da escola sobre a diversidade e sintetizar suas intenções pedagógicas sobre o tema. Na discussão, foi manifestada a necessidade de uma formação sobre diversidade de gênero, raça e sexualidade. Coletivamente ficou acordado que a autora do projeto e deste artigo assumiria a coordenação pedagógica tendo como uma de suas funções ministrar na escola, mas com certificação pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE), uma formação em diversidade com foco em gênero, raça e sexualidade. A formação ocorreria quinzenalmente no matutino para os/as regentes do vespertino e no vespertino para os/as regentes do matutino. Ao final de cada módulo do curso, cada cursista e a escola, coletivamente, deveria promover uma ação pedagógica relativa ao tema do módulo. Ficou acordado ainda que nas substituições dos/as professores/as regentes feitas pela coordenadora seriam realizadas ações

interventivas de promoção da diversidade de gênero, raça e sexualidade.

À medida que o curso foi acontecendo, o grupo todo, tanto quem estava matriculado/a, quanto quem não estava, participava das discussões teóricas, pois os encontros aconteciam na sala dos/as professores/as e a escola não tinha uma outra sala para a coordenação pedagógica. Porém, no decorrer do ano, algumas professoras saíam da sala na hora do curso que acontecia às quartas feiras quinzenalmente no matutino e no vespertino. Ao final de cada módulo, íamos elaborando intervenções pedagógicas coletivas; em alguns casos, conseguimos, ainda que timidamente, envolver parte da comunidade de pais, mães e responsáveis.

O trabalho foi carinhosamente acolhido pela maioria dos/as profissionais da escola, mas sua realização foi revelando muitas contradições para todas/os cotidianamente. Dessa forma, à medida que ia acontecendo, cada vez mais evidenciava-se a necessidade de sua continuidade e aprofundamento. Assim, o trabalho tinha por objetivo a constituição de uma nova cultura, uma cultura da diversidade a partir da identificação e do questionamento das desigualdades sociais presentes no contexto escolar e da promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade.

A principal estratégia em todas as situações foi a conversa, muito debate, por vezes muito acalorados, mas também muito diálogo e reflexão nos momentos de formação, nas coletivas, na hora do intervalo e em todos os momentos em que surgiam comentários, conversas e ou atitudes relativas ao tema.

Outra importante estratégia que tentamos implementar foi a busca pelo envolvimento da comunidade. A participação da comunidade de mães, pais e responsáveis foi muito pequena, e um dos nossos objetivos era trazer a comunidade para uma ação mais engajada e consciente. Buscamos também as parcerias e apoios institucionais disponíveis no âmbito da Secretaria de Educação e da sociedade em geral. Trouxemos, para trabalhar algumas temáticas do curso, a coordenadora da diversidade da Secretaria de Estado de Educação do DF, à época, Ana José Marques, e a gerente

da diversidade, Cláudia Denís, além do professor Marcos Reis, escritor de literatura infantil afro-brasileira e mentor do trabalho com história e cultura africana e afro-brasileira na Escola Classe 47 da Ceilândia. Esses intercâmbios empoderavam e estimulavam o trabalho¹.

Relato das oficinas realizadas pela coordenadora com as crianças

Com as crianças comecei as intervenções com a questão racial. O objetivo era levar as crianças a perceberem o racismo e ao mesmo tempo incentivar a afirmação da identidade negra. O trabalho se deu a partir da análise de revistas, gibis e do próprio livro didático.

¹ Ana José Marques, possui Licenciatura em História pela União Pioneira de Integração Social (1990), Especialização em Administração Escolar pela Universidade Católica de Brasília e Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela UnB (2010). Assessora pedagógica do Ministério da Educação de 1999 a 2007. Formadora da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE). Gerente de Educação em Diversidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tutora do GDE. Cláudia Denís Alves da Paz, doutora em Educação, com ênfase em Gênero e Sexualidade, na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (2014), mestra em Educação (2008) (UnB), Especialização em Educação Sexual (1999) e Formação de Professores (2002). Graduação em Ciências Sociais (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde 1984, com experiência na Educação Básica. A partir de 1995, atuação na formação de profissionais de educação, principalmente, nas áreas de gênero, sexualidades, currículo e gestão, até julho de 2014. Foi Chefe do Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial da Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Educação do DF e professora responsável pelo módulo de sexualidade do GDE. Marcos Lopes Reis, graduado em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia, é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1996. Ganhou o prêmio do CEERT com o projeto “Orgulho e Consciência Negra”, militante pela igualdade racial, também é escritor de histórias infanto-juvenil que abordam a temática étnico-racial.

1 - Primeiro pedia às crianças que olhassem página por página da publicação definida para aquela turma e contassem quantas pessoas negras, indígenas, asiáticos/as e brancas encontravam. A conclusão deveria ser registrada em uma folha. Elas marcaram com risquinhos que formavam quadrados. Para estimular a busca, colocava as seguintes questões: *O que será que vamos encontrar: mais brancos/as ou negros/as, indígenas, asiáticos?*

Assim que começavam a marcar, logo as crianças falavam que havia muito mais brancos/as do que negros/as ou indígenas. Embora fizéssemos a discriminação de indígenas e asiáticos/as, fazendo a contagem e discriminação destas origens étnico-raciais e elas estivessem nas tabelas e nos gráficos produzidos, a discussão girava em torno de brancos/as e negros/as. Sempre surgia o questionamento sobre como se define precisamente quem é o branco/a e quem é o negro/a, principalmente quando aparece uma imagem de alguém com características de ambos os fenótipos. Embora eu lhes falasse um pouco sobre autodeclaração, fenótipo, ancestralidade e cultura, a orientação era que na dúvida, não marcassem nada. Ainda assim, a maioria constatava que há muito mais pessoas brancas do que negras nas diversas publicações. As únicas exceções se deram em uma revista de fotografia cuja edição era dedicada aos países africanos e em um gibi da *Turma da Mônica* cujo personagem principal era o jogador Ronaldinho Gaúcho.

2 - Depois de identificar a desproporção da representação imagética brancos/as do que negros/as, indígenas e asiáticos/as, na publicação analisada, as crianças eram estimuladas a encontrarem uma explicação convincente para o achado. E aqui aconteciam o levantamento de hipóteses e as discussões.

3 - Em seguida, as crianças eram questionadas dizer o que pensavam sobre a questão. *Está certo? Está errado? Por que está certo? Por que está errado?*

4 - Na última fase da reflexão as crianças diziam como cada um/a se sentia diante da constatação e como se autodeclarava. *Negro/a? Branco/a? Pardo/a? Ou ainda não sabe?*

Nas turmas que já sabiam escrever, pedia que respondessem por escrito a essas questões. Algumas crianças falavam uma coisa no debate em sala, mas escreviam outra, o que pode revelar um processo de reflexão e construção de um posicionamento. Em algumas turmas, levei um espelho e era possível perceber que algumas crianças tinham dúvidas sobre suas características físicas e, ao olharem no espelho, se percebiam melhor. Pedi também um autorretrato com uma análise detalhada do fenótipo, mas sempre trabalhando a cultura, a família e a ancestralidade africana. Em algumas turmas levei o mapa-múndi e mostrei a África; quando o debate fluía, aprofundava a questão da ancestralidade, trabalhando árvore genealógica, fotos da família e desenho da família, incentivando que as crianças identificassem as pessoas negras de sua família e elementos da cultura negra presentes no seu convívio.

Nesse contexto, intuitivamente, o projeto foi sendo feito com as crianças que nas expressões espontâneas de suas percepções, demonstravam todo o racismo presente no imaginário social coletivo, já visível em sua formação inicial. Depois de analisar periódicos como gibis, revistas e encartes de jornais, as crianças, ao constatarem que a presença de pessoas brancas é muitíssimo superior à de pessoas negras, começavam a formular hipóteses que justificassem a baixa incidência de negros/as nas representações sociais em geral e em particular a quase inexistência de negros/as em situações positivas, de sucesso e glamour da mídia impressa. Entre as hipóteses inicialmente formuladas, encontramos:

1. É porque as brancas são mais populares e ricas;
2. Porque os políticos e os presidentes são mais brancos;
3. Eu acho que as pessoas negras são pobres;
4. Porque os negros têm vergonha de aparecer;
5. Porque os brancos são mais bonitos;
6. Porque eles só encontram brancos;
7. Eu acho que é a preferência;
8. Porque brancos não gostam de negros;
9. Porque brancos têm nojo dos negros;
10. Porque os negros não gostam de aparecer;
11. Eles procuram mais brancos;

12. As pessoas negras são pobres;
 13. Algumas pessoas têm racismo.
 14. Brancos escravizaram os negros;
 15. É porque os brancos são racistas e não deixam os negros aparecer;
- (Crianças de turmas do 1º ao 5º ano da EC Jardim Botânico).

As falas demonstravam que as crianças percebiam o racismo e o relacionavam diretamente com a localização social, econômica e política de negros/as e brancos/as em nossa sociedade. O que revela o entendimento de que o lugar do poder é branco e na hierarquia social a negritude está na pobreza e presa às determinações de uma sociedade racista.

Ao serem questionadas se concordavam com essa desproporção, a maioria das crianças também se posicionava contra a invisibilidade imposta a negros/as nas representações da mídia impressa, e logo a discussão chega à mídia televisiva, demonstrando uma percepção da desigualdade racial e a análise da constatação como injustiça racial e social. A despeito de a maioria das crianças apresentar posição crítica em relação a essa desigualdade e associá-la a outras, não podemos desconsiderar as falas de crianças que se posicionam favoráveis à desigualdade social entre negro/as e brancos, sem conseguir ou se importarem em produzir maiores explicações. Chamamos atenção ainda para o fato de que todas as crianças que assumem essa posição se identificam como brancas, independente de terem ou não um fenótipo correspondente.

Em todas as turmas surgiu alguma criança que falou de racismo e que tentou uma explicação mais elaborada utilizando esse conceito e resgatando a chegada dos portugueses e a escravização de africanos/as. Essas falas revelam que, de alguma forma, essas crianças tiveram um contato com essa discussão e que foi feito um trabalho anterior sobre essa temática, pois algumas crianças fazem referência a uma abordagem feita por professoras em anos anteriores. Consideramos esta uma constatação muito positiva.

Entre as respostas, ressalto ainda a ideia de que negros/as não gostam de aparecer, ou têm vergonha de aparecer. Essa ideia

expressa a baixa estima e a identificação da negritude com a dificuldade de autoafirmação. A ideia de vergonha é o oposto do orgulho; a ideia de não aparecer relaciona-se com a ideia de se esconder, o que se dá na negação da identidade negra, no moreno/a, mulato/a e até mesmo no pardo/a. E quando questionadas sobre como se sentem, a maioria das crianças se auto identifica como parda, morena e branca. O sociólogo Kabengele Munanga, em entrevista à revista *Mundo Avançado*, nos coloca que:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MUNANGA, 2004).

A partir da fala de Munanga, podemos pensar que a autodeclaração como negro/a ou o autorreconhecimento não pode ser atrelado única e exclusivamente às características físicas, mas às origens familiares e ao pertencimento cultural também. O problema é que, em geral, não identificamos em nossa herança cultural os valores, costumes e tradições da negritude, ou pior ainda: nós associamos à cultura negra o que é negativo em nossa cultura. Além do mais, como vimos nas falas das crianças, a representação social do negro/a não se relaciona com o bonito, nem é motivo de orgulho. Então que estímulo têm as crianças negras para se identificarem como tal?

Gomes (2005) também entende a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural do olhar de um grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Nesse sentido destaca e questiona o papel da escola nessa construção e bem sintetiza o desafio que também assumimos nesse trabalho:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 45).

No decorrer da história do Brasil, há uma forte disputa entre vários projetos identitários. No Censo IBGE do ano de 2010, mais de 50% da população se declara preta ou parda, o que conforma a categoria negra, além do crescimento do número de praticantes de religiões afro-brasileiras. Segundo Heilborn *et al.* (2010):

Identidade, no contexto de nossa discussão, é entendida como o conjunto de características que nos formam como indivíduos singulares e que informam aos/às outros/as códigos sobre como agir e se relacionar em relação a nós. Nossa singularidade está nas múltiplas identidades que assumimos: de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, de classe etc. A combinação de várias categorias (se homem ou mulher, hetero, bi ou homossexual etc.) faz de cada um/a de nós pessoas únicas, cuja unidade se converte no nome. Do mesmo modo que numa perspectiva individual, a identidade pode ser pensada em termos coletivos, informando características/traços da nacionalidade de cada país. O que estava em discussão no debate do final do século XIX no Brasil – e as teorias racistas condenavam – era a possibilidade de pensar um “povo brasileiro” que fosse viável no que diz respeito a suas origens raciais. Nosso país, naquele momento, era uma nação que pensava a constituição e a viabilidade de um povo que pudesse representá-la enquanto tal. (HEILBORN *et al.*, 2010, p. 73).

Parece-nos que a identidade brasileira é uma disputa entre vários projetos. Aqui, pensamos que o processo de constituição da identidade brasileira está passando por um importante processo de resignificação, a partir do fortalecimento dos movimentos sociais por redistribuição e reconhecimento. Nesse processo, nosso

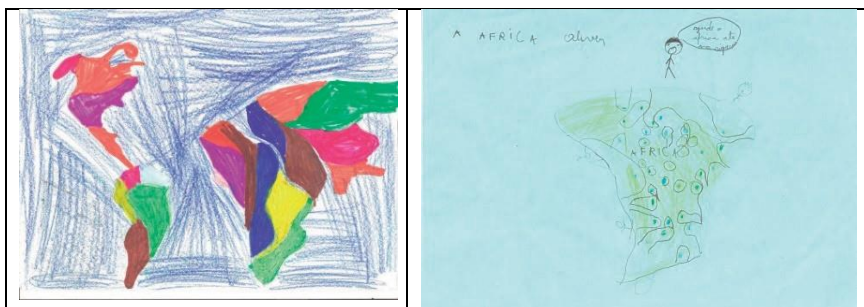
trabalho como gestores/as públicos/as em geral e em particular da educação pode fortalecer o movimento social e a ideia de uma identidade afro-indígena, de democracia racial de gênero de sexualidade e de classe social.

No processo pedagógico, ações de valorização e promoção das identidades não hegemônicas podem surtir o efeito de afirmação muito positivo. Fui percebendo, no decorrer das oficinas, que era necessário fazer uma ação de promoção da diversidade étnico-racial do país e da escola. Então, após todo debate com as crianças, montei mural de personalidades negras. Junto às personalidades negras já consagradas, as crianças da escola que se autodeclararam negras tiveram suas fotos expostas como pessoas negras e famosas sob o título: **“Somos negros/as lindos/as e gostamos de aparecer”**. O que fundamentou essa ação foi a ideia de produção de um *status* positivo para identidade negra, o que levou muitas crianças a se identificarem como negras, ainda que apenas naquele momento. Penso que essas ações produzem contracultura, pois atribuem positividade ao que historicamente vem sendo associado ao negativo.

Ao mesmo tempo busquei atribuir positividade à nossa ancestralidade africana, trabalhando a África em sua diversidade, sua grandeza cultural, sua riqueza natural e suas realizações sociais e políticas. Ao pedir que crianças de 8 e 9 anos fizessem um desenho do mapa-múndi livremente, a maioria dos desenhos colocavam o continente africano em posição de absoluto destaque.

Figura 1– Desenhos do mapa-múndi e do continente africano feitos por crianças da Escola Classe Jardim Botânico



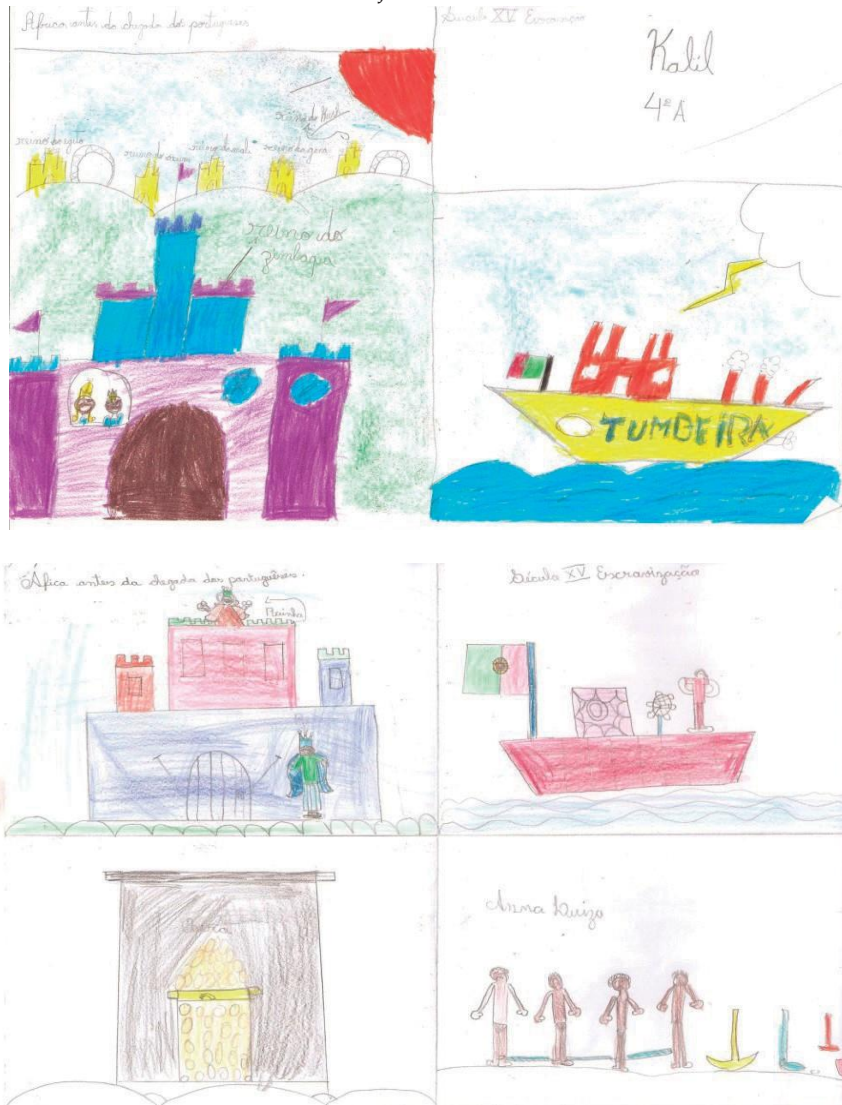


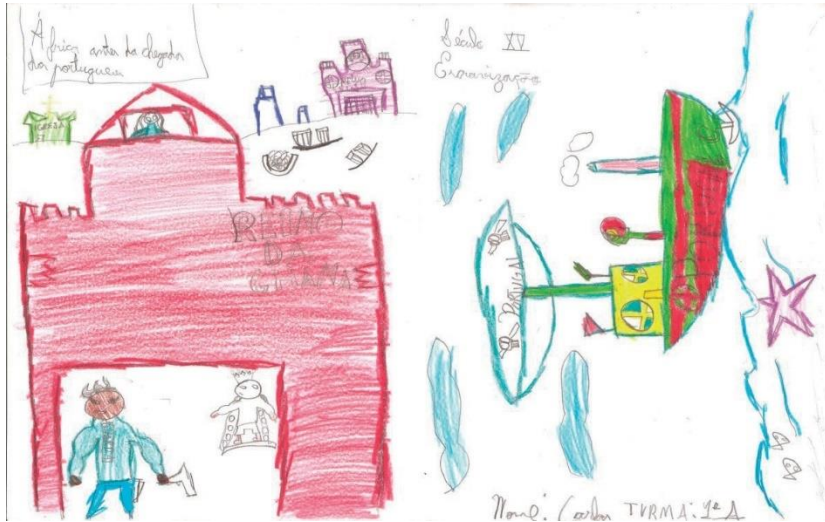
Fonte: Arquivo pessoal

Nessa produção as crianças foram convidadas a desenhar o mapa do mundo à mão livre. Chamamos atenção para o destaque que é dado à África, tanto pelo tamanho que ocupa nos desenhos em relação aos outros continentes quanto pelo colorido e divisão que demonstra a diversidade de países, de riquezas naturais e de culturas. No último desenho há uma pessoa dizendo “Ajudem a África a ter suas riquezas”

O trabalho com informações históricas sobre a colonização portuguesa na África na turma do 4º ano, com crianças entre 9 e 10 anos, também nos surpreendeu muito positivamente. As crianças elaboram muito tranquilamente o conceito de colonização e de escravização. E ao serem solicitadas a produzirem um desenho comparativo da África antes da colonização e depois da colonização portuguesa assim se manifestaram:

Figura 2 – Desenhos sobre a colonização africana feito por crianças da Escola Classe Jardim Botânico





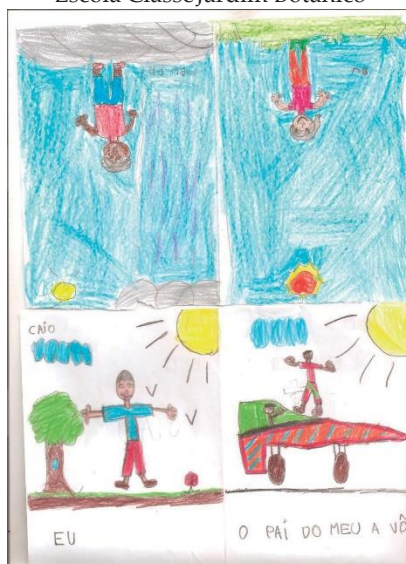
Fonte: Arquivo pessoal

Nos três primeiros desenhos aparecem castelos reis, rainhas, príncipes e princesas antes da colonização, retratando a ideia de que os povos da África tinham um desenvolvimento próprio e próspero até a invasão de suas terras pelos europeus. No primeiro desenho ainda a criança retrata os vários reinos africanos estudados. E do outro lado da folha o contraponto com os navios tumbeiros, a escravização e o sofrimento. Destacamos que nesse

trabalho utilizamos o livro didático² de história do 4º ano, no qual encontramos várias das informações que aparecem nos desenhos referentes à prosperidade dos vários reinos africanos anteriores à colonização e ao processo de destruição cultural sofrido com a colonização portuguesa.

O trabalho com o resgate da ancestralidade africana também toca a subjetividade das crianças, pois resgata positivamente suas origens e raízes culturais presentes em suas famílias, na sua cultura e nos traços que trazem em seu fenótipo e em seus hábitos e costumes familiares. Os desenhos a seguir são de uma turma de 2º ano, crianças de 6 e 7 anos, feitos após trabalharmos árvores genealógicas e ancestralidade.

Figura 5 – Desenho “Eu e meus ancestrais negros/as” feito por uma criança da Escola Classe Jardim Botânico



Fonte: Arquivo pessoal

² O livro em didático utilizado nessa atividade é o livro que foi escolhido pelas/os profissionais da escola e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD. Esse livro oferece em suas diferentes unidades vários textos que podem ser trabalhados como subsídio para estudo de história e cultura afro-brasileira. (VESENTINE; MARTINS; PÉCORÁ, 2011).

Já no trabalho da família, as crianças fizeram o desenho da família identificando as diferenças em suas famílias.

Figura 6 – Desenhos da família feito por crianças da Escola Classe Jardim Botânico



Fonte: Arquivo pessoal

Os desenhos chamam atenção pelo fato de as crianças desenharem suas famílias com pele escura, bem mais escura do que o habitual. Destaco ainda o fato de que a maioria dos membros da família é representada com tons de pele diferentes, o que demonstra certa percepção da diversidade negra.

Outras atividades foram feitas em oficinas diversas. Aos poucos, à medida que as discussões no curso iam se aprofundando, as professoras foram se engajando no trabalho e fazendo intervenções pedagógicas com as crianças. Fui percebendo que várias ações aconteciam simultâneas e muitas delas não tinham surgido por sugestão ou iniciativas minhas. Um exemplo disso foi que, dos cinco testes da psicogênese realizados pela escola, quatro foram feitos a partir de literatura africana e afro-brasileira. Assim, várias literaturas afro-brasileiras foram trabalhadas como *“Obax”*, *“Tanto, tanto”*, *“Os cabelos de Lelé”*, *“Menina bonita do laço de fita”*, *“Lápis cor de pele”*, *“Porque somos de cores diferentes?”*, *“A rainha da bateria”*, *“Capoeira”*.

“Nossas diferenças nos tornam belos/as”

Em relação à promoção da identidade negra, da beleza negra, fizemos um trabalho específico, promovemos um ensaio fotográfico. Antes do ensaio passamos para todas as turmas um Power point mostrando belezas diversas que não costumam aparecer nas revistas e na mídia impressa e televisiva. Em seguida, trabalhamos a música do Chico César, *“Respeitem meus cabelos, brancos!”*. À medida que apresentava as imagens eu ia perguntando:

– Vocês conhecem alguém que se parece com uma dessas bonecas, ou com uma dessas pessoas da foto?

Figura 7 – A Beleza Negra



Fonte: <http://identidadeblack.blogspot.com.br/2013/10/peca-ja-sua-barbie-girls.html> Acesso em: 16 jun. 2022.

Foi emocionante a euforia das crianças ao verem imagens de bonecas/os negras/os, de crianças, homens e mulheres negras em situação de positividade e beleza. Em muitas das imagens as crianças batiam palmas, identificavam colegas como parecidos/as com as imagens e estes/as se sentiam orgulhosos/as.

Depois disso, as crianças foram convidadas a se organizarem em grupos, os mais diversos possíveis. Cada grupo foi fotografado e todas as fotos foram expostas em um mural da escola, onde as crianças votaram e escolheram a foto que melhor representava as diversidades de gênero e étnico-racial para ser publicada na edição 2015 do PPP da escola.

Todas as crianças participaram e todas ficaram muito felizes por verem suas fotos expostas no mural cujo título era: **“Nossas diferenças nos tornam belos/as”** Essa ação bem simples teve um impacto forte, pois é uma ação afirmativa real, que no contexto local subverte a ordem da beleza padrão imposta pela mídia que, em geral, é contaminada de racismo e a discriminação em relação à beleza negra em todos os seus matizes. Assim, fomos mesclando debate e reflexão com ações de promoção. Promovemos ainda uma oficina de turbantes com algumas professoras e algumas delas

fizeram o trabalho de turbantes com as crianças, sempre na perspectiva da beleza negra.

Em alguns casos fomos adaptando projetos antigos da escola que foram ganhando contornos de diversidade, como ocorreu como o projeto “Mural dos autores/as”. Nesse projeto, a cada bimestre um autor ocupa um dos murais da escola, e durante esse período as turmas trabalham as músicas desse autor/a; no recreio e nos intervalos também se toca a música desse autor/a. No terceiro bimestre, a dupla de professoras responsáveis pelo mural escolheu fazer a Ellen Oléria como autora e algumas turmas trabalharam a música “Consciência Negra”, o que inspirou uma das alunas a concorrer no show de talentos, que já é uma tradição da escola, cantando essa música.

No encontro com a comunidade, promovido por ocasião da semana da família, fizemos entre outras atividades oficinas de Abayomi, em que foi possível contar com a participação de algumas mães e pais junto com as crianças.

Quando chegamos ao final do ano, na feira cultural, que também já é um momento consagrado na cultura escolar, vimos que muitos dos trabalhos expostos eram produções relacionadas à educação das relações étnico-raciais, ao respeito à diversidade racial e à promoção da identidade e da beleza negra. Nesse momento percebi que o projeto já era compartilhado no dia a dia pelo coletivo da escola. Nosso desafio agora é dar continuidade a esse trabalho, aprofundar o processo de elaboração coletiva, ampliar e aperfeiçoar essas práticas e incorporá-las à cultura escolar.

Referências

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-Racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (org.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça**: modulo III. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850>. Acesso em: 20 mai. 2014.

VESENTINE, W. J.; MARTINS, D.; PÉCORÁ, M. A.: **História 4º ano**. São Paulo: Ática, 2011.



Capítulo 10

Ferida de morte: uma leitura womanista sobre o extermínio de meninos e jovens negros no Brasil

Joelma Rodrigues da Silva

Em outubro de 2013, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), órgão do governo federal, apresentou ao público dados referentes aos assassinatos cometidos contra meninos e jovens homens negros, majoritariamente pertencentes às camadas populares, às periferias brasileiras. Falamos em periferias brasileiras e não em periferias urbanas, por entendermos que esse tipo de prática (e os dados confirmam) não tem como cenário *apenas* as periferias das cidades brasileiras, mas as periferias *do* Brasil. Em nossas regiões *interioranas*, *ribeirinhas* e *rurais*, o extermínio é, também, presente. O que nos leva a afirmar a inexistência de áreas e espaços seguros para a população negra no Brasil.

Esses números somente confirmam o que militantes e intelectuais negros/os há muito denunciam: o extermínio sistemático de meninos e jovens homens negros em todo território nacional. Tal extermínio deve ser percebido como uma das muitas faces das práticas genocidas adotadas e perpetradas pelo Estado brasileiro que têm, como alvo, a população negra.

No presente artigo, propomo-nos a pensar alguns dos efeitos desse extermínio. De início, sinalizaremos dois desses efeitos:

1. a eliminação de indivíduos em idade produtiva e reprodutiva, o que provoca um déficit de homens negros,
2. os desdobramentos dessa eliminação na comunidade e nas famílias em particular.

Não sem espanto, a publicização dos dados da pesquisa do Ipea – notadamente pelos meios de comunicação de massa – não provocou reações proporcionais aos números apresentados. A sociedade civil não se manifestou. Uns poucos militantes de movimentos sociais foram ouvidos fora de seus círculos e a notícia desse genocídio foi jogada na vala comum de nossa cotidianidade.

Não sem espanto, não vimos – em nossos telejornais – familiares desses milhares de meninos e jovens homens negros serem chamados a expressar seu luto, dor, indignação e protesto.

Há apenas uma resposta para a invisibilidade imposta à ferida negra: a dor, luto, protesto e indignação das famílias negras não comovem a sociedade civil, que insiste em esquecer que as pessoas negras têm famílias negras! Imaginário reforçado quando os corpos cobertos por lençóis e jornais aparecem sozinhos, despidos de parentalidade, de laços, de pertencimento a um grupo familiar que lhes serve de referência espacial, afetiva, sanguínea, religiosa etc.

As narrativas acerca desse genocídio são elaboradas:

1. Negando o genocídio;
2. Silenciando sobre a existência de parentalidade negras;
3. Isolando o evento (assassinato), fazendo-o aparecer como um dado excepcional; e
4. Inscrevendo-o em uma normalidade, em um ritmo que pode ser explicado e apreendido racionalmente, o que permite a desumanização das vítimas.

Para pensarmos sobre os dois “efeitos” ou significados escolhidos, é preciso retomar o lugar da criança e da linhagem (descendência) na matriz cultural africana, no “mundo dos valores negros” (LUZ, 2003). De acordo com Marco Aurélio Luz, nessa matriz, a criança é sagrada. E o é por algumas razões, sendo a principal derivada de valores espirituais civilizatórios que dizem respeito à ascendência, à ancestralidade. Ora, para este autor, o

[...] valor máximo das sociedades negras, que é a expansão [da] descendência, a expansão da vida. Serão os filhos que representarão os pais depois da morte, e os cultuarão como ancestrais, mantendo continuamente sua existência. (LUZ, 2003, p. 40).

Ao lado da ancestralidade, vemos, conforme o mesmo autor, a importância dos valores de reconhecimento e gratidão aos mais velhos(ancestrais). O valor atribuído à geração de filhos/as inscreve-se em uma lógica que embora seja também material, é sobretudo imaterial, refere-se ao constante fluxo e circulação de energia vital (*Asê*), e a interrupção de tal fluxo provocaria a interrupção do ciclo vital (nascimento, vida e morte), não apenas das pessoas humanas (*orun ayê*), mas de todos os seres do *Orun* (terra).

Na matriz africana, a morte não é – necessariamente – uma catástrofe. Assentada na ideia de destino, nossa matriz africana nos ensina como aprimorar nossa existência no sentido de melhorarmos e cumprirmos nossos destinos individuais para completarmos o ciclo vital plenamente e nos tornarmos –também – ancestrais.

Não há ancestral sem culto, assim como “sem folhas não há Orixá”. O que o extermínio de meninos e jovens homens negros no Brasil provoca é a ruptura da circulação da energia vital (*Asê*), o que – aliado às práticas de degradação ambiental, por exemplo – representa o fim da vida no mundo.

Há ainda mais. E esse “ainda mais” diz respeito ao modo como a sociedade brasileira – majoritariamente – recebe as informações sobre o extermínio aqui comentado. De início, é preciso observar o modo como o extermínio é narrado: entre os jogos do campeonato de futebol e previsões econômicas. Ou seja, é apenas *mais uma* notícia, em um varejão de notícias, mais comentários (logo, mais tempo caríssimo) são dedicados aos jogos do campeonato que aos dados que apresentam o extermínio. Isso faz com que números gritantes adquiram menos importância que os jogos... Os dados do Ipea foram divulgados em um universo onde, diariamente, vemos corpos sob lençóis enquanto fazemos nossas refeições, o que retira desses crimes o horror que deveriam provocar.

Além do discurso que apresenta os dados, os *mass media*, habitualmente apresentam esses mortos como seres isolados, desenraizados. Não vemos nenhum membro da família, famílias que – também de acordo com dados do Estado brasileiro – são majoritariamente chefiadas por mulheres, mulheres negras.

O que significa o não aparecimento de familiares desses meninos e jovens assassinados? Entendemos tratar-se de mais uma estratégia discursiva que objetiva desqualificar as existências de todos esses mortos, e o faz ao apresentá-los, direta ou indiretamente, como desenraizados, sem família, sem laços, sem ninguém. Os discursos midiáticos formais constroem os “ninguéns” de que nos fala Eduardo Galeano. Ninguém lamenta suas mortes pelo simples fato de que eles não têm ninguém para lamentá-las. Eles não são percebidos como perdas porque, em última instância, ninguém perdeu ninguém.

Ocorre que esse discurso é mentiroso. E é sobre essa mentira que quero falar agora.

Historicamente, as famílias negras tiveram como coluna de sustentação e manutenção as mulheres/mães negras. O pós-abolição, com suas limitações cruéis para toda a população negra, manteve – para as mulheres negras – possibilidades de trabalho que lhes permitiu manter (com todas as precariedades) suas famílias extensas. Enquanto as mulheres não negras (no Brasil essa expressão faz sentido!), das camadas médias e altas da sociedade, empunhavam bandeiras pelo direito ao trabalho e ao controle do número de filhos, as mulheres negras (não brancas), além de, há muito, ocuparem o mercado de trabalho, queriam o direito de gerar, parir, maternar e ver “os filhos de seus filhos”, que agora, se não são vendidos a outros senhores, são mortos pelos mesmos agentes dos senhores de sempre.

A estudiosa Jurema Werneck esclarece que,

No caso brasileiro, é visto em qualquer comunidade negra, onde a mulher, assumindo papéis de liderança ou responsabilidade coletiva, desenvolve ações de afirmação de um futuro para todo o grupo subordinado. Isto através das lutas por melhorias nas condições materiais de vida, bem como no

desenvolvimento de condutas e atividades que visam reafirmar a pertinência e a atualidade da perspectiva imaterial. (WERNECK, s.d., s.p.).

Há um termo usado pelas feministas e que se refere às vítimas de estupro e violência sexual: sobreviventes. Pois bem, nós, mulheres negras, somos sobreviventes de ações seculares de desumanização, sujeição, violação, explorações várias. E não desistimos daquelas/es que constituem nossas comunidades. Parimos e maternamos nossas/os filhas/os e àquelas/es que não habitaram nossos ventres. Nossa maternagem não deriva da biologia: em nossas famílias extensas somos todas mães quando somos irmãs, tias, avós, madrinhas, conhecidas, vizinhas... Maternamos a todas/os e sofremos com seus dramas, e rimos com suas conquistas como fazem as mães.

O feminismo enegrecido, ao expor as desigualdades intragêneros, tornou visíveis as distâncias entre as experiências de mulheres brancas, negras e indígenas. Ao questionar “a” mulher do feminismo clássico de matriz euro-estadunidense, desnaturaliza o feminino universal e coloca em xeque os mitos construídos acerca das mulheres: na história da sociedade brasileira, mulheres negras não fomos poupadas do trabalho pesado durante e depois do escravismo por não sermos frágeis, não fomos honradas por não sermos belas; fomos punidas por nossa fé, não tivemos nossas famílias reconhecidas, fomos separadas violentamente de nossas filhas e filhos.

No pós-abolição, como afirma Helena Theodoro (1996, p. 34), a negra foi a “viga mestra da família e da comunidade negras” uma vez que aos homens negros foi negado o acesso ao trabalho livre formal. No pós-senzala, as mulheres negras continuaram a presenciar as perseguições e matanças dos homens negros (pais, companheiros, filhos, maridos, irmãos), continuaram a partilhar um mundo que oprimia a ambos por causa da cor de suas peles.

Suely Carneiro, em artigo fundador, corrobora Werneck ao afirmar que:

[...] Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas.

Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (CARNEIRO, s.d., s.p.).

Assim, a estreita relação entre patriarcado e racismo promove e sustenta a invisibilidade das mulheres negras face às mulheres não negras. Nos feminismos brancos euro-estadunidenses não havia lugar para as mulheres negras ou indígenas, que com sua força de trabalho permitiram às não negras assumirem lugares nas mais diversas instituições. Vemos, então, que a liberação proposta e alcançada pelos feminismos brancos euro-estadunidenses não foi capaz de lidar com o racismo por, sequer, tê-lo como uma “questão”, um elemento de sua “agenda”.

O fato é que mulheres negras partilham um lugar no mundo mais próximo dos homens negros que das mulheres brancas, e que neste lugar padecem das mesmas violências que os homens negros, violências que não alcançam mulheres e homens brancos. A centralidade das questões de gênero ergue uma barreira entre homens e mulheres negras, dividindo a comunidade e enfraquecendo-a na luta contra o racismo, por isso a africana Womanism afirma que nosso foco deve ser a família e a comunidade, que devemos buscar o empoderamento da raça e não de um de seus gêneros.

Voltando aos dois efeitos anunciados no início deste artigo, a eliminação de jovens em idade produtiva e reprodutiva promove um aumento das situações de pobreza material e sofrimento emocional dos “órfãos e viúvas”, ou seja, exatamente daqueles que

a tradição judaico-cristã (da qual também somos herdeiras/os) exige proteger e amparar.

O mesmo Estado que permite o assassinato desses homens negros não oferece nenhum tipo de amparo para suas famílias por não reconhecer sua existência. Há muito a população negra no Brasil sabe que não pode esperar ações do Estado que lhes assegure a efetivação de direitos, a defesa das pessoas negras não é, historicamente, uma preocupação do Estado brasileiro, e sabemos disso.

Um grande número de mortos é vítima da ação policial. A polícia: o “intermediário” entre o povo preto e o Estado. Pensando o mundo colonial, Fanon (2005) assim se expressa:

[...] o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. Ele as expõe, ele as manifesta com a consciência tranqüila das forças da ordem. O intermediário leva a violência para as casas e para os cérebros dos colonizados. (FANON, 2005, p. 55)

No caso brasileiro, criou-se a figura do “auto de resistência”. Um número expressivo de assassinatos é enquadrado como legítima reação dos policiais face a uma agressão (resistência) das vítimas. Percebidos dessa forma, os assassinatos não são punidos, sequer são investigados, o que acaba por legitimar, corroborar e autorizar a violência dos intermediários.

E continua Fanon (2005):

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a *medina*, a reserva é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, esfomeada de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, uma cidade de joelhos, uma cidade prostrada. É uma cidade de pretos, de “turcos”. (FANON, 2005, p. 55-56).

Como não pensar nas periferias brasileiras? Como não tomar como nossas essas reflexões? A violência, que penetra nas “casas” e

nos “cérebros” atravessa todas as relações desses colonizados que mergulham “no sangue fraterno”. É aí que nos matamos, nos negamos, nos perdemos de nós mesmos e, por não sabermos de onde vem a mão que nos ataca e fere, atacamos e ferimos nossos irmãos e irmãs (FANON, 2005). É nesse espaço de violência e falta que temos o par visibilidade/ invisibilidade assinalado por Luis Carlos Soares.

A cada corpo negro que tomba, os corpos dos vivos se enrijecem. Sobreviver à dor e à perda é uma lei para o povo preto. A escritora afro-estadunidense bell hooks assevera que “a escravidão condicionou os negros a conter e reprimir muitos de seus sentimentos” e,

[...] Como o racismo e a supremacia dos brancos não foram eliminados com a abolição da escravatura, os negros tiveram que manter certas barreiras emocionais. E, de uma maneira geral, muitos negros passaram a acreditar que a capacidade de se conter emoções será uma característica positiva. No decorrer dos anos, a habilidade de esconder e mascarar os sentimentos passou a ser considerada como sinal de personalidade forte. (HOOKS, s.d., s. p).

Se o povo preto aprendeu, interiorizou e transmitiu esse “aprendizado”, os brancos também se adornaram desse “saber” instrumentalizando-o perversamente: “as pessoas negras não têm sentimentos, não amam, são más”, “veja todas essas crianças sem pais, nas ruas, abandonadas”. E “Por que têm filhos se não querem/podem/sabem cuidar?”. A responsabilidade pela pobreza e privações é jogada sobre os ombros dos segmentos pauperizados, ao mesmo tempo que são oferecidas imagens de sucesso e consumo por meio de álibis: a dançarina, a modelo, o MC, o jogador de futebol – no singular, seres únicos, destacados do mundo concreto, das relações concretas. Trata-se daquilo que John Edgar Wideman (2001) nomeia “narrativa neo-escrava”:

A mensagem consiste de uma estrutura básica que é repetida numa variedade aparentemente infinita de formas e expressões. As narrativas de escravos do século XIX postulam soluções para um protagonista colocado num mundo bipolar. A ação da história transcorre, sempre, na passagem de

um mundo ao outro. O protagonista é um único indivíduo, caracterizado como “astro”, e nós ficamos assistindo e ouvindo, enquanto ele é submetido ao seu rito de passagem. [...] São algumas travessias clássicas compreendidas por personagens desse tipo de fábula. Se adaptarmos essas dicotomias a variantes modernas – dos guetos à classe média, da ignorância à educação, do desqualificado ao profissional, do gângster menosprezado ao orador iluminado – veremos o quanto essa fórmula é maleável e persistente. (...)O destino do indivíduo negro é projetado para o primeiro plano, removido da rede de relações sistêmicas que unifica, define, determina e conforma a vida de todos os americanos. Essa visão de vida dos negros na melhor das hipóteses ignora e na pior reforça o apartheid. As categorias que estruturam o mundo nessas narrações – escravo/livre, negro/branco, baixa renda/classe média, feminino/masculino – não são questionadas. Desaparece, assim, a idéia de um destino coletivo e entrelaçado. É uma ironia que os mecanismos de classe, raça e gênero que herdamos sejam eternizados por um gênero de literatura que pretende ilustrar a possibilidade de o indivíduo quebrar barreiras transcender a condição social em que tenha nascido. (WIDEMAN, 2001, p. 26-27).

Neo-escravas também são as narrativas que, apropriando-se de um desses assassinatos, transforma-o em evento inaugural. “Agora” pessoas são assassinadas, o que “antes” não acontecia; tais narrativas mostram a profissão (o pedreiro, o frentista, o motoboy, o estudante), a idade e o bairro onde foi assassinado. O bairro onde a vítima morava só é citado se coincidir com o local do evento. Não há menção à raça. Sabemo-la pela foto estampada. Dessa forma, um evento traumático é apresentado sem, contudo, provocar trauma.

Outra constante nas narrativas é o uso-abuso-tráfico de drogas ilícitas. O jornalista Mumia Abu-Jamal alertava em junho de 1989 que

[...] as comportas foram novamente abertas, desta vez lançando um veneno potente, que suga o cérebro, esfarrapa a alma e se impõe sobre todas as outras necessidades. O instinto natural da maternidade se liquefaz lamentavelmente diante do crack.

Vendem-se bebês, mães se prostituem para se ajoelhar diante do frasco plástico com as pedras de crack.

Lares se desintegram em cavernas da Nova Era sob os efeitos da “farinha”. Famílias se desagregam e pais são trancafiados em prisões novíssimas, enquanto mães se vendem, todos dominados por esse doce e mortal veneno. (ABU-JAMAL, 2001, p. 97).

Novamente, não há como não pensar no Brasil deste início de século. O cenário é apocalíptico: violência policial, racismo institucional, violência interpessoal, tráfico de drogas, violências domésticas... A lista é interminável, mas são apenas categorias, nomes que damos ao que vemos e somente vemos a superfície. As categorias nomeiam situações genéricas, não havendo espaço para pessoas e/ou comunidades. Assim, as *favelas* são *dominadas* por *narcotraficantes* que reagem de modo sistemático e violento à *ação civilizadora* do Estado encarnada nas famosas UPP's (Unidades de Polícia Pacificadora). Assinalamos que, mesmo nos estados onde não existem UPP's, os números são avassaladores.

Há décadas, Lélia Gonzalez (1982) asseverava (referindo-se à última ditadura) que

[...] os militares determinaram que seria necessário impor a “*pacificação*” da sociedade civil. E a gente sabe o que significa esse termo, *pacificação*, sobretudo na história de povos como o nosso o silenciamento, a ferro e fogo, dos saberes populares e de sua representação política. Ou seja, quando se lê “*pacificação*”, entenda-se *repressão*. (GONZALEZ, 1982, p. 11).

Assustadoramente atuais, as palavras de Lélia Gonzalez, alertam-nos para um dos elementos mais sorrateiros em toda essa matança: sua naturalização. A secular guerra levada a cabo contra a população negra no Brasil acaba sentida/percebida como um *dado*, não como um construído. Assim, as “classes perigosas” continuam alvo das violências que se autojustificam como forma de proteção para “toda” a sociedade. O racismo institucionalizado promove uma blindagem que finda por proteger os intermediários da violência.

Ainda pensando desde as palavras de Abu-Jamal (2001), a inação do Estado brasileiro face à epidemia do crack permite-nos identificar mais uma face do histórico genocídio da população negra. Barato, rápido e destrutivo, o crack encontra-se presente em todos os municípios brasileiros. Nenhum governo (federal, estadual ou municipal) adotou medidas minimamente eficazes para conter seu avanço, e o discurso oficial “não é um problema de polícia, é um problema de saúde pública” nada mais é que um

samba de uma nota só. Tal inação deixa aberto o espaço para a eliminação sistemática de pessoas dificultando a identificação daqueles que apertam os gatilhos.

Para aquelas/es que ficam, o medo, o desamparo e a solidão tornam-se companheiros permanentes das famílias e comunidades. A insegurança e a desconfiança em relação às instituições levam à construção de organizações que somam solidariedade e resistência; as várias formas de organização significam que as pessoas negras reeditam, diariamente, estratégias transatlânticas que lhes permitiram sobreviver às crueldades da diáspora. Sabemos/sentimos que nossa força é sustentada pela tradição, pela família extensa, pela comunidade, sabemos e igualmente sentimos que nossa libertação e sobrevivência é e sempre foi obra de nossas mãos.

Para finalizar, propomo-nos a pensar o papel da escola na alteração desse quadro – absolutamente infeliz – apresentado anteriormente. Em outro momento, assinalamos, pensando os livros didáticos de História do Brasil, que as/os educandas/os são

[...] Induzidas/os a desvalorizar o passado de sua comunidade racial, a internalizar os discursos hegemônicos e a negar-se/recusar-se individual e coletivamente, a/o estudante irá subestimar suas possibilidades de atuação no plano social e seu protagonismo, o que inviabilizará uma intervenção criativa capaz de transformar seu meio ambiente social, tal processo finda com a aceitação dos discursos que dirigem e regulam a sociedade. Disto resulta a permanência da supremacia branca em todas as instituições existentes na sociedade brasileira. (MARTINS; SILVA, 2012, p. 256-257).

Uma escola que funcione dessa maneira não acolhe as diversidades: ao contrário, naturaliza as desigualdades de raça e gênero. Um/a estudante não acolhido se torna um/a estudante inviável por ser permanentemente incluído/a perversamente na instituição escolar. Suas especificidades étnicas, raciais, culturais e de classe afastam-no/a do ambiente escolar, recriando e reproduzindo o ciclo de pobreza e desqualificação. Desde uma perspectiva afrocêntrica, defendemos que

[...] Uma escola que se proponha a assumir o papel de agente transformador deve ter como missão o combate ao *deslocamento* (quando o indivíduo se constrói e constrói sua realidade desde o lugar de indivíduos de outros grupos), objetivando trazer esse indivíduo de volta para o seu lugar (noção de *realocação*), por entender que a localização do indivíduo é fundamental para a determinação de sua identidade, com seus componentes físicos e metafísicos. (MARTINS; SILVA, 2012, p. 256).

Assim, do deslocamento advêm uma série de comportamentos – simbólica e materialmente – deletérios. O rompimento com a comunidade escolar, com o meio social de origem, com as matrizes culturais africanas, promove a reprodução de um exército de mão de obra descartável, pois desqualificada para as exigências do mercado de trabalho.

A professora Ama Mazama (2009) informa que Mwalimu Shujaa distingue *educação* de *escolaridade*, nos seguintes termos,

Enquanto o principal propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante euro-norte-americano sobre a sociedade, a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflatam a cultura de determinado grupo. Com esse estado de coisas, é claro que os africanos que frequentam as escolas públicas euro-norte-americanas não estão adquirindo “educação” nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de imagens negativas e debilitantes de si mesmos. Em resultado, muitos de nós se comportam como “idiotas instruídos”, incapazes de dar qualquer contribuição que seja à nossa comunidade, aderindo à ordem européia individualista, materialista e racista. (MAZAMA, 2009, p. 126).

Esclarecemos que, no paradigma afrocêntrico, “africano/a” é toda pessoa descendente de africanos, nascida no continente ou na diáspora, em quaisquer dos continentes.

Tomando as palavras de Mazama, precisamos, urgentemente, escolher entre a escolarização e a educação. Parece-me que, nos últimos anos, a reflexão sobre a obra do mestre Paulo Freire tem nos conduzido em direção à educação, para seu potencial de transformar pessoas que transformarão o mundo em um lugar mais seguro para nós e nossos descendentes.

Referências

- ABU-JAMAL, M. **Ao vivo do corredor da morte**. São Paulo: Conrad, 2001.
- CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- GONZALEZ, L. O movimento negro na última década. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- HOOKS, b. **Vivendo de amor**. Disponível em: <http://eumulherpreta.blogspot.com/2009/07/vivendo-de-amor-por-bell-hooks.html>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- LUZ, M. A. **Agadá**: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira. Salvador, Centro Editorial Didático da UFBA: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.
- MARTINS, P. M.; SILVA, J. R. Identidade cultural e relações de poder. *In*: ROSA, R. de M.; ÁVILA, C. F. D. (org.). **Democracia, desenvolvimento e cidadania no Brasil**: a construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. 2. ed. Curitiba: CRV, 2012.
- MAZAMA, A. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade – uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- THEODORO, H. **Mito e Espiritualidade**: Mulheres Negras. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.
- WERNECK, J. **De Ialodês y feministas**: reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y el Caribe. Disponível em: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2008/10/de-ialods-e-feministas.html>. Acesso em: 2 jan. 2016.



Sobre as autoras e autores

Iracilda Pimentel Carvalho (Organizadora)

Doutora, Mestra e Licenciada em História pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Educação Continuada e a Distância pela UnB. Professora Adjunta da área de História da Educação, Gênero e Educação da UnB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPPHERG/UnB). Pesquisa e atua nas seguintes temáticas: gênero, educação, sexualidade e raça; história de Brasília; mulheres rurais; educação continuada e a distância. Foi coordenadora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Fabício Santos Dias de Abreu (Organizador)

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da UnB. Licenciado em Pedagogia pela UnB. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Centro Universitário Estácio. Foi supervisor de tutoria do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Cleverson de Oliveira Domingos (Organizador)

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Jesus Maria José (FAJESU). Licenciado em História pela Universidade Pitágoras Unopar. Licenciado em Artes Visuais e em Computação pelo Claretiano Centro Universitário. Especialista em Gestão Educacional pela FAJESU. Especialista em Educação a Distância pela Faculdade do Noroeste de Minas. Especialista em Educação para Diversidade e Cidadania e em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Santa Fé. Especialista em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente pela UnB. Especialista em Gestão em Educação a Distância pelo Instituto Federal de Rondônia. Especialista em Educação para a sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). É Professor de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Na Universidade Estadual de Goiás, no polo de Águas Lindas de Goiás-GO, atuou como tutor presencial do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UEG) e, na Universidade de Brasília, como subcoordenador e supervisor de tutoria (SECADI/MEC/FE/UnB).

Alexandre Bortolini

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Visiting Research Scholar no PhD Program in Sociology da City University of New York (2019-2020 - Fulbright fellow). Mestre em Educação pela PUC-Rio. Licenciado em Pedagogia e Bacharelado em Comunicação Social. Especialista em Comunicação e Ciência pela Fiocruz. Consultor OEI (2017) e PNUD (2019). Coordenou o Projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ (2006-2016), voltado à formação continuada de profissionais de educação em gênero e sexualidade no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, ofertando cursos, realizando oficinas em escolas e produzindo material didático. Integrou a equipe da Coordenação-Geral de

Direitos Humanos do Ministério da Educação (2013-2015), atuando com foco em políticas educacionais em gênero e sexualidade, formação continuada, socioeducação, direitos de crianças e adolescentes e educação em direitos humanos. Experiência em tutoria e produção de conteúdo para cursos de educação à distância.

Ana José Marques

Mestra em Educação, na área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em História pela União Pioneira de Integração Social (UPIS-1990). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Católica de Brasília (UCB-1996). Assessora Pedagógica do Ministério da Educação de 1999 a 2007. Formadora da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE). Atuou como Coordenadora de Educação em Diversidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foi tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Cláudia Denís Alves da Paz

Doutora e Mestra em Educação, com ênfase em formação de professores, gênero e sexualidade, pela Universidade de Brasília (UnB), com Estágio de Doutorado na Universidade de Aveiro – Portugal. Licenciada em Ciências Sociais (UnB) e Pedagogia (Faculdade Mauá). Especialista em Formação de Professores (UnB). Especialista em Educação Sexual (ISOF/UPIS). Atuou como: Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Professora no Curso de Pedagogia – PIE – da Faculdade de Educação/UnB; Formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE); Chefe do Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial da Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (CEDIV/SEEDF); Assessora Técnica na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Consultora em Educação na UNESCO; Consultora em Formação de Profissionais de Educação

no SESI Nacional. Foi tutora e professora formadora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Daniele Nunes Henrique Silva

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciada e Bacharela em Pedagogia pela mesma instituição. É professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento e Formação de Professores com ênfase investigativa nos seguintes temas: infância, cultura e processos de simbolização, psicologia da arte (funcionamento imaginativo e processos criativos no desenvolvimento), educação inclusiva, surdez e outras trajetórias de desenvolvimento não hegemônicas.

Dhara Cristiane de Souza Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Especialista em Gênero e sexualidade pela Faculdade Unyleya. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É professora de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atuou como chefe do Núcleo de Atendimento à Diversidade de Gênero e Sexualidade na Coordenação de Educação a Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF. Foi tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Edlene Oliveira da Silva

Doutora e Mestre em História pela Universidade de Brasília. Licenciada e Bacharela em História pela mesma instituição. Atualmente é Professora Adjunta da área de Teoria e Metodologia do Ensino de História do Departamento de História da UnB. Escreveu vários artigos sobre as relações entre Justiça e Gênero na Idade Média e sobre Ensino de História. Atualmente dedica-se à pesquisa na área de sexualidade, relações de gênero, estudos da imagem (sobretudo narrativas fílmicas), Ensino de História, gênero

e diversidade na escola. É ainda uma das coordenadoras do Labelh (Laboratório de Ensino de História) do Departamento de História da Universidade de Brasília. Foi professora formadora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Joelma Rodrigues da Silva

Doutora e Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em História pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB). Atualmente é Professora Adjunta A na UnB, Campus Planaltina-DF, curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, feminismo, mulherismo, afrikana, família. Foi professora formadora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Leila D'arc Souza

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Mauá. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UnB. É professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foi tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB). Trabalha com formação continuada em Gênero, Sexualidade e Pobreza na educação.

Luciane da Rocha Santos da Cunha

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. É professora do Ensino Fundamental na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Renata Nogueira da Silva

Doutora e Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais pela

Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É pesquisadora do LEEG-UnB - Laboratório de Estudo em Economias e Globalizações. Formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE). Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Antropologia e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: festas populares, tradições, tradução, trânsitos culturais, sudeste asiático, formação de professores e relações étnico-raciais. Foi tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC/FE/UnB).

Sobre Ivan Cruz - Arte da Capa



O artista Plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, e brincava pelas ruas de seu bairro como toda criança. Apesar de amante da Arte, enveredou-se pelo caminho do Direito e se

formou em 1970, mas nunca deixando de lado a pintura. Em 1978 troca o sucesso financeiro do Rio de Janeiro pela beleza natural de Cabo Frio: o sol, o mar e seus frutos contagiam seu espírito. No ano de 1986 resolve abandonar a advocacia e se dedicar integralmente à produção artística, e lembra que quando jovem, a primeira pintura que conheceu foi de Portinari em sua fase geométrica.

Passou a fazer uma série de exposições em Cabo Frio e demais municípios da Região dos Lagos, além do Rio de Janeiro, sempre com estilos diversos a cada exposição, passando por temas abstratos e figurativos, das mais diversas variações de sua expressão pessoal. Em 1990, se preparando para uma exposição em Portugal, Ivan Cruz pintou seus primeiros quadros com temas de sua infância, mais precisamente suas brincadeiras. O sucesso foi tão grande por aqui, que ele cancela sua exposição em Portugal e expõe em várias cidades da Região dos Lagos e no Rio de Janeiro. Passou a retratar em suas telas: piões, crianças pulando corda, jogando bola-de-gude, pulando amarelinha, soltando pipa, pulando carniça etc.

*A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança
não brincou, falta-lhe um pedaço no coração.*

Ivan Cruz

Ivan Cruz – (22) 988126168

www.ivancruz.com.br

Instagram - @ivancruzbrincadeirasdecrianca

Youtube - Ivan Cruz Brincadeiras de Criança

Facebook - Ivan Cruz Brincadeiras de Criança

Enquanto o petismo optou pela incorporação da diferença como instrumento político para reduzir a desigualdade, afirmar a liberdade e a democracia, o militarismo investiu – e continua investindo – na restrição das possibilidades da vida, reduzindo o espectro do possível a um número muito limitado de práticas, identidades e ideologias. Na encruzilhada desses dois projetos, continuamos, brasileiros, educadores e estudantes, morrendo e sobrevivendo, resistindo a um projeto necropolítico que tem visado especialmente a escola, enquanto trabalhamos para (re)construir nossas possibilidades de futuro e de existência. Mais do que nunca, é urgente reforçar, pela educação, o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento à desigualdade, nas suas mais variadas formas. Que este livro nos sirva como mais um instrumento na construção do caminho (que não será interrompido) de transformação do Brasil em uma sociedade verdadeiramente justa, livre e democrática.

Alexandre Bortolini no Prefácio

