

DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS NA EDUCAÇÃO:

TRANSGRESSÕES E DESLOCAMENTOS

ORGANIZADORAS

IARA MARIA DE ARAÚJO

ANTÔNIA EUDIVÂNIA DE OLIVEIRA SILVA

ZULEIDE FERNANDES QUEIROZ



Pedro & João
editores

Diálogos Interseccionais na Educação: transgressões e deslocamentos

**Iara Maria de Araújo
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva
Zuleide Fernandes Queiroz
(Organizadoras)**

Diálogos Interseccionais na Educação: transgressões e deslocamentos

**Universidade Regional do Cariri
Programa de Mestrado Profissional em Educação
Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero,
sexualidades e diferenças**




Pedro & João
editores

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.

Iara Maria de Araújo; Antônia Eudivânia de Oliveira Silva; Zuleide Fernandes Queiroz [Orgs.]

Diálogos Interseccionais na Educação: transgressões e deslocamentos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 305p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1302-6 [Impresso]

978-65-265-1269-2 [Digital]

1. Pesquisas em Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidades. 4. Diferenças. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

9 APRESENTAÇÃO

Iara Maria de Araújo
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz

DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

19 1. Estudos queer e educação de tempo integral: uma presença pela ausência na questão das sexualidades dissidentes

Lorscheider Carvalho Peixoto
Iara Maria de Araújo

45 2. Uma reflexão sobre gênero, escola, currículo e teoria queer

Maria Irene Esmeraldo Paz
Antonia Pereira Veloso

61 3. Pensando uma educação descolonizadora: um olhar voltado para as dissidências de gênero.

Caroline Lopes Lima
Luana Ricarto Costa

GÊNERO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

83 4. Psicólogos educacionais e as questões de gênero: pistas para uma educação inclusiva

Cicero Emanuel Dias Ferreira
Erinaldo Gualberto da Silva
Lindalva Jéssyka de Oliveira Andrade

101 5. Dialogando sobre os marcadores sociais da diferença, gênero, raça e etnia na escola: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva

Maria Ismênia Leite de Sousa

121 6. Gênero e diversidade na escola: interculturalidade crítica e formação cidadã

Adriana Silva Oliveira

Cibele Nunes Rodrigues

DIFERENÇAS E EQUIDADE DE GÊNERO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

139 7. Masculinidade hegemônica e suas implicações na aprendizagem sobre gênero a partir de dois olhares: o universo de James Bond e do filme Close de Lukas Dhont

Marcelo Cavalieri Teixeira

159 8. Educação no campo: outros sujeitos, outras realidades

Ellen Beatriz Fernandes Moura

Antônia Eudivânia de Oliveira Silva

183 9. Regras de bangkok: a questão de gênero no sistema prisional feminino brasileiro

Ana Maria de Jesus Silva

Zuleide Fernandes de Queiroz

201 10. Reflexões sobre violência sexual e os impactos na formação educacional

Maria Marcia Mendes Pereira

Michelle Fernandes de Araújo

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

- 221 11. Os dispositivos normativos da Educação infantil: o foco no gênero**
Karine Feitosa Carlos Santana
- 247 12. Estereótipos de gênero na Educação infantil: uma perspectiva interseccional**
Gleison Amorim da Silva
Tatiane Bantim da Cruz
- 269 13. Reflexões sobre as relações de gênero na Educação infantil**
Ana Cristina Soares dos Santos
Tatiane Bantim da Cruz

CRÔNICAS

- 287 14. Mãos na parede tú é gay**
Lorscheider Carvalho Peixoto
- 291 15. A parada**
Tayná da Silva Batista

CORDEL

- 297 16. A experiência da travestilidade em terra santa: entre abjeção, transgressão e resistência**
Ana Paula Macêdo de Albuquerque
- 303 Sobre as autoras e autores**

APRESENTAÇÃO

Em uma de suas obras, bell hooks nos instiga a ensinar a transgredir, como condição indispensável para desenvolver práticas educativas libertadoras. Pois bem, os artigos, as crônicas e o cordel que fazem parte da proposta de **DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS NA EDUCACAO: TRANSGRESSÕES E DESLOCAMENTOS** seguem um caminho que se coaduna com a proposta dessa autora, pois trazem nas escritas das autoras e autores – resultado de suas práticas, vivências e reflexões teóricas – questionamentos, problematizações e contestações sobre práticas educativas, institucionais e discursivas, excludentes, monoculturais e discriminatórias.

Os textos chamam a atenção para os diferentes tipos de pertencimentos sociais de indivíduos e grupos que diz respeito aos diversos marcadores sociais da diferença, seja de gênero, raça/etnia, classe, sexualidades, deficiência, religião, geração, e dependendo da forma como se intersectam, produzem lugares diferenciados socialmente, a partir de hierarquizações gerando desigualdades.

Olhar para esses marcadores e sua produção de diferenciações nos coloca diante de atravessamentos, cristalizações e condições sociais de existir, ver e estar no mundo que exigem de nós um agir significativo diante desse mundo, ou seja, uma ação política e insurgência, o que nos permite acolher e refletir sobre as tensões, transformações e resistências no campo social e educativo. Em consonância com essas ideias, os escritos dessa coletânea se utilizam de conceitos e categorias de análise como ferramenta analítica e pedagógica para questionar e problematizar as desigualdades de gênero, étnico raciais, sexuais e as formas de subalternização e inferiorização que informam marcas de poder e dominação. Interseccionalidade, decolonialidade e interculturalidade, juntamente com tantos outros conceitos

norteadores se entrelaçam nas diversas análises e dão suporte para essas produções instigando a pensar e compreender as problemáticas abordadas numa perspectiva política, social e cultural, mas também mirando na dimensão do saber e do ser, lançando luzes sobre a negação, exclusão e subalternização de conhecimentos, saberes, e formas de ser e estar no mundo de determinados grupos. A compreensão interseccional dos campos sociais potencializa o ativismo e o papel dos sujeitos concretos diante das injustiças sociais. E que campo pode ser mais interseccional que o da educação? Ele intersecciona corpos que produzem conhecimento, cria identidades, reforça representações e reifica existências. A potencialidade da educação é latente e precisa ser devidamente apropriada pelos sujeitos da transformação, só assim podemos ousar pensar as diferenças no plano da legitimidade, equidade e respeito.

A proposta de organizar essa coletânea surgiu como forma de sistematizar as produções teóricas resultado dos estudos e debates realizados no Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças LEGRAR/URCA e nas nossas práticas docentes, especialmente na unidade curricular Gênero e diversidade na escola, do Programa de Mestrado Profissional em Educação – URCA, além de contemplar o resultado de estudos fruto da orientação de monografias dentro de cursos de graduação da Universidade Regional do Cariri. Portanto a publicação cumpre com uma das tarefas do PMPEDU que é promover a integração entre o Mestrado, a graduação e os grupos de pesquisa. No ano de 2022 foi realizada a primeira experiência de publicação envolvendo esse laboratório de pesquisa e o Mestrado em Educação da URCA. A publicação teve o título de Gênero, sexualidades e diferenças: tensionamentos interseccionais no campo da educação. A presente publicação, segue com a mesma intenção da primeira que é trazer para o debate as reflexões teóricas e práticas desses espaços educativos e produzir conhecimentos que possam contribuir na construção e reinvenção de práticas educativas libertadoras e abraçar as diferenças em toda sua potência.

A partir das reflexões e questionamentos abordados inicialmente, agora apresentamos o livro que está organizado em quatro sessões temáticas, além de uma parte dedicado à crônicas e outra à cordéis.

A primeira Sessão é intitulada **“Dissidências de gênero no ambiente escolar”**, sendo composta por três artigos.

O primeiro intitulado “Estudos queer e educação de tempo integral: uma presença pela ausência na questão das sexualidades dissidentes”, de autoria de Lorscheider Carvalho Peixoto e Iara Maria de Araújo. O artigo propõe discutir, à luz dos estudos *queer*, o modelo cearense da escola de ensino médio em tempo integral (EEMTI), ao passo que objetiva analisar as identidades dissidentes durante seu percurso formativo no ensino médio. O texto aponta para a necessidade do estranhamento das normatizações contidas nas práticas educativas como forma de minorar a percepção da sexualidade e seu fluxo na cultura.

O segundo artigo com o tema “Uma reflexão sobre gênero, escola, currículo e teoria queer, de Maria Irene Esmeraldo Paz e Antonia Pereira Veloso, tem como objetivo refletir sobre questões que envolvem currículo e práticas escolares atuantes na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas, pautando-se por relações desiguais entre escolares, e como a teoria queer traz uma reflexão para um currículo mais abrangente, reflexivo e de respeito às diferenças.

O último artigo, desta sessão, se intitula “Pensando uma educação descolonizadora: um olhar voltado para as dissidências de gênero” das autoras Caroline Lopes Lima e Luana Ricarto Costa. O artigo objetiva compreender a importância das práticas descolonizadoras para o acesso e permanência das crianças trans nas escolas, sejam elas instituições públicas ou privadas, busca identificar se a educação pensada na perspectiva transversal está sendo incorporada nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação, a fim de perceber se estes educadores inserem em seu planejamento ações que visem respeitar e potencializar as subjetividades das crianças trans.

A segunda sessão tem como tema “**Gênero e educação inclusiva**” e apresenta três artigos.

O primeiro intitulado “Psicólogos educacionais e as questões de gênero: pistas para uma educação inclusiva” de autoria de Cicero Emanuel Dias Ferreira, Erinaldo Gualberto da Silva e Lindalva Jéssyka de Oliveira Andrade. O artigo objetiva compreender a atuação dos psicólogos educacionais diante das questões de gênero e sexualidade na região do Cariri cearense, bem como identificar concepções de diversidade, gênero e sexualidade na literatura, junto as esferas da Educação e da Psicologia e descrever a atuação dos psicólogos educacionais com foco nas desigualdades de gênero e sexualidade, bem como analisar os discursos dos profissionais entrevistados, diante dessas demandas no campo da educação.

O segundo artigo de Maria Ismênia Leite de Sousa se apresenta com o título “Dialogando sobre os marcadores sociais da diferença, gênero, raça e etnia na escola: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva” tem por objetivo refletir sobre os diferentes marcadores sociais da diferença tais como gênero, raça e etnia no espaço escolar e os desafios da práxis educativa, além de discutir sobre os diversos impactos na educação escolar, decorrente das diferenças e desigualdades presentes no cotidiano da sociedade, e seus reflexos diretamente no contexto da sala de aula.

O terceiro artigo se intitula de “Gênero e diversidade na escola: interculturalidade crítica e formação cidadã”, de autoria de Adriana Silva Oliveira e Cibele Nunes Rodrigues, traz como indagação o papel que a discussão sobre gênero e diversidade na escola possa articular as diferenças com equidade no ambiente escolar, apontando para um diálogo criativo e transformador, visto que a escola é fruto do contexto social excludente, em que estamos inseridos. A reflexão parte da perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2009).

A terceira sessão é intitulada **Equidade de gênero e diferenças na educação**. Temos como primeiro artigo “Masculinidade hegemônica e suas implicações na aprendizagem sobre gênero a

partir de dois olhares: o universo de James Bond e do filme *Close de Lukas Dhont*” do autor Marcelo Cavalieri Teixeira. Através da análise do cinema, como recurso didático, analisa como a dominação patriarcal utiliza-se da narrativa e técnicas cinematográficas na educação de papéis atribuídos sobre um corpo sexuado. Se ancora no conceito de “hegemonia” na concepção gramsciana.

O segundo artigo nominado “Educação no campo: outros sujeitos, outras realidades” traz uma reflexão das autoras Ellen Beatriz Fernandes Moura e Antônia Eudivânia de Oliveira Silva, que apresentam um estudo realizado junto à professores de uma Zona rural do Cariri cearense. No trabalho de campo realizado pelas autoras são levantadas as expectativas e percepções de professoras e professores inseridos nessa modalidade de educação, os desafios e as tensões e disparidades entre a educação no campo e a educação em zonas urbanas. Aqui, a importancia de considerar uma educação que faça sentido para outros sujeitos, em outras condições se torna basilar para construção de uma educação de respeito às diferenças.

O terceiro artigo intitulado “Regras de Bangkok: a questão de gênero no sistema prisional feminino brasileiro” de autoria de Ana Maria de Jesus Silva e Zuleide Fernandes de Queiroz traz à luz questões sobre o tratamento de mulheres negras, periféricas presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras, analisando as condições em cárcere por meio das regras de Bangkok. Em sua essência discute as particularidades, nas políticas públicas, de gênero no contexto da prisão feminina e seu objetivo, pois é nela que se encontram os direitos das encarceradas como gênero feminino.

O quarto artigo de autoria de Maria Marcia Mendes Pereira e Michelle Fernandes de Araújo tem como título *Reflexões sobre violência sexual e os impactos na formação educacional*. Aqui, as autoras nos apresentam como situações de abuso e violências sexuais podem afetar de forma direta a relação ensino\aprendizagem em sala de aula. Para as autoras, na tentativa de

minimizar os impactos dessas violências na formação educacional, deve-se preparar e orientar os educadores para lidarem com essas situações. Para tanto, no texto é apresentado uma série de medidas e procedimentos a serem tomados por educadores diante de casos como esses.

A quarta sessão apresenta o **tema “Gênero e Educação Infantil”** e também apresenta três artigos.

No primeiro artigo é apresentado o estudo de Karine Feitosa Carlos Santana nos falando sobre “Os dispositivos normativos da educação infantil: o foco no gênero” O artigo apresenta a tratativa da educação infantil na Constituição de 1988, abordando os percursos que foram trilhados pelos movimentos sociais para que crianças e adolescentes ocupassem o papel de cidadãos dotados de direitos. Indica o lugar da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e discute as questões de gênero na Educação Infantil, a partir da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Em seguida, com o título “Estereótipos de gênero na educação infantil: uma perspectiva interseccional” os autores Gleison Amorim da Silva e Tatiane Bantim da Cruz trazem um estudo acerca dos estereótipos de gênero presentes nas relações que atravessam as infâncias. Fazem opção pelo uso do termo infâncias, no plural, a fim de demarcar o entendimento da infância como categoria múltipla, resultado de uma construção que é histórica, social e é diretamente atravessada por marcadores de gênero, raça, classe, territorialidade, entre outros, conforme afirma Abramowicz (2020).

Por fim o ultimo artigo “Reflexões sobre as relações de gênero na Educação Infantil de autoria de Ana Cristina Soares dos Santos e Tatiane Bantim da Cruz. O artigo reflete sobre como as relações de gênero começam a se estabelecer ainda na infância e como a escola se coloca diante dessas questões. As autoras asseguram que é urgente a discussão sobre as relações de gênero na sociedade e, também, no espaço específico da escola.

O livro se encerra trazendo uma parte intitulada **Crônicas e Cordel**

Na primeira crônica Lorscheider Carvalho Peixoto dispara uma cruel realidade em que todos os dias vivenciamos: o constrangimento e ações violentas contra corpos Lgbts. O estado do Ceará é o que mais mata pessoas Lgbts, por isso a leitura da crônica “Mãos na parede tú é gay?” é quase uma leitura obrigatória e um recurso pedagógico urgente nas ações docentes.

Na segunda crônica intitulada a “A parada” de Tayná da Silva Batista, aborda a realidade cotidiana das mulheres e os perigos que sofrem nas ruas. Enquanto estamos aqui lendo a cada dois minutos uma mulher sofre algum tipo de violência.

O fechamento do livro acontece com a apresentação do Cordel “A experiência da travestilidade em terra santa: entre abjeção, transgressão e resistência”, de autoria de Ana Paula Macêdo de Albuquerque, que nos acolhe com sua escrita criativa, e sintetiza o estudo sobre o lugar das travestis na terra do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, no Cariri Cearense. Esse cordel foi o produto educacional desenvolvido pela autora e apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri- URCA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Iara Maria de Araújo.

Iara Maria de Araújo
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz

**DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO
NO AMBIENTE ESCOLAR**

1. ESTUDOS QUEER E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA PRESENÇA PELA AUSÊNCIA NA QUESTÃO DAS SEXUALIDADES DISSIDENTES

Lorscheider Carvalho Peixoto
Iara Maria de Araújo

Introdução

Há muito tempo o Brasil busca propostas e métodos que contribuam com as práticas educativas de professoras/es. Muitos desses modelos dispõem de uma base consolidada em outros países e que servem de modelo aos demais. Em outras palavras, grande parte das metodologias que já fazem parte da cultura local desses lugares são copiadas com algum êxito e sem embargos diplomáticos. Um exemplo que podemos citar é a escola de tempo integral e sua proposta curricular com a observância nos efeitos na formação para a cidadania de cada sujeito.

No entanto, em decorrência da importação de modelo A ou B, muitos dos projetos aqui já implantados estrangularam parcialmente ou estão em vias de colapsarem justamente pela falta de observância na diferença de um estatuto político e sociocultural não condizente com a realidade brasileira. E todo arranjo possível em nome dessa cópia parece trazer outro destaque, o desprezo à identidade latino-americana, visto que na demonstração das dificuldades podem ser lidas as relações de poder que reiteram se não a matriz inteira, pelo menos alguns marcadores de um cânone eurocêntrico.

Esse panorama pode apelar a um processo de decolonização por si tratarem de projetos que até espelham um todo que a diversidade pode abarcar, todavia, neutralizam as marcas sutis das diferenças e peculiaridades outras das figuras dissidentes de um campo majoritário de identidades e sexualidades dentro da escola,

d(escola)ndo-as da própria cena educativa que deveria diminuir os distanciamentos e confirmar uma política que se responsabiliza pela equidade.

Nesse sentido, poder-se-ia pensar na educação em tempo integral para conduzir nossos olhares a perspectivas de alcance além dos livros didáticos, símbolos pátrios do modelo conteudista e problematizar, na interação ensino-aprendizagem, a questão da integralidade/interdisciplinaridade como propulsoras do protagonismo juvenil e da cidadania em cada sujeito sem descartar a resignificação permanente de uma escola que não reedite marcas de desigualdade.

Mas, o que pode ser feito se a educação em uma de suas vias de significado pode ser lida como ato de formação para o disciplinamento? Se faz necessário interpelar a instituição sobre de que maneira o ensino é posto para fortalecer o poder do Estado em políticas de governo que não sejam simpáticas para com a democracia do desvio do hegemônico. Em que medida a escola está disposta a repensar com os vínculos de uma tradição em detrimento das reivindicações contemporâneas especialmente em torno daquilo que, por exemplo, se apresenta no discurso de normatização dos corpos sexuados? E quando não há reivindicação, exatamente no ponto cru da ignorância que limita o próprio exercício da cidadania, como a escola faz e refaz a rotina pedagógica no sentido de impedir o acesso às diferenças?

A resposta para tais questionamentos parece apontar novamente para o modelo de escola em tempo integral que no Estado do Ceará tem se dividido em duas frentes, sendo a primeira delas, a partir de 2008, de faceta profissional e a versão atual, de tempo integral, mas sem acesso a cursos profissionalizantes e seus respectivos estágios, perfazendo um dado crescente segundo o sítio da Secretaria da Educação SEDUC (2024):

O Governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), iniciou, em 2016, a implantação do Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais. Atualmente, a rede pública estadual conta com

341 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) distribuídas em 157 municípios cearenses. Cada escola em tempo integral oferta uma jornada diária de nove horas-aulas diárias, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 45 horas semanais, em um turno integral de atendimento, que se inicia às 7h e se encerra às 17h (SEDUC, 2024).

Trata-se da percepção de um modelo de escola que atende anseios comunitários desprovidos da equidade. Para ilustrar este argumento, servimo-nos de um dos critérios da referida SEDUC no tocante à implantação do primeiro lote de Escolas de Tempo Integral (ETIs), no ano de 2016: a escola “proponente” deveria possuir 50% ou mais dos seus alunos matriculados, atendidos pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal. Fica patente a ponderação sobre o marcador da vulnerabilidade socioeconômica da comunidade para aquisição de um desses equipamentos. Em tempo, o recente lançamento do Programa “Pé-de-meia”¹ tende a estreitar os laços de adesão após a constatação dos altos índices de abandono e infrequência escolares, ainda reflexos da pandemia Mundial de Covid-19.

Cabe, ainda, retomar às pautas de gênero, diversidade, sexualidade e diferenças para esmiuçar o que está posto e o que é negociável em termos mais concretos quando estes parecem sempre ser os vocábulos impertinentes quando evocados no currículo e seus componentes, em ações e eventos ou ainda, quando ser faz necessário editar o projeto político-pedagógico e o regimento escolar para que suas inclusões sejam ratificadas.

O cálculo é favorável. O aumento do número de horas não apenas causa admiração ou espanto, mas faz chegar algo de fato e

¹ O programa “Pé-de-meia”, que funcionará como uma espécie de poupança, tem sua estreia em 2024 e já conta com adesão do público estudantil antes mesmo da efetivação cadastral ou do entendimento dos critérios para recebimento de valores que podem chegar a quase dez mil reais na conclusão do ensino médio público do país. Sabe-se que estar na escola é um dos pontos decisivos para o direito ao benefício.

de direito à escola que pode demonstrar interesse em fortalecer os dispositivos legais obtidos em grandes disputas jurídicas, algumas dessas no Supremo Tribunal Federal (STF) a exemplo da equiparação a crime de injúria racial as ofensas contra pessoas LGBTQIAPN+. Componentes curriculares como o de Formação para a Cidadania, uma matéria acessada nas três séries do Ensino Médio e que podem incluir aulas com este e outros temas de relevância à formação cidadã de adolescentes, também é um aspecto a ser destacado.

A Secretaria de Educação (SEDUC) reconhece que a escola é um lugar privilegiado para amplificar as questões das dissidências e outras tantas atinentes às diferenças. Entretanto, há algo muito sutil na mensagem oficial da pasta da educação sobre como podem se desencadear as metodologias de aplicação desses saberes:

A educação exerce um papel estratégico quando se busca a valorização da diversidade, fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar/combater toda sorte de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a escola se coloca como um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativo (sic) às diferenças. No entanto, para que essa escola se constitua verdadeiramente democrática e justa, faz-se necessário articular o debate sobre igualdade e diferença (SEDUC, 2024).

O fechamento da citação produz uma estranheza satisfatória. O mesmo estranhamento que a própria Teoria Queer elabora para que se pense (e se autorize) a ambiguidade, formas outras de pensar o conhecimento e a ignorância, o poder e a própria educação. Acima é observável como o desdobramento não é algo simples. A plataforma governamental sinaliza para a importância, a necessidade das pautas de gênero e sexualidade, porém parece atuar menos efusiva e mais evasiva ao deixar que as escolas o façam a partir das ferramentas disponibilizadas pelo órgão educacional.

O discurso da presença pela ausência ganha contornos de uma paternidade pusilânime que conhece, mas não reconhece o assunto, qual um filho ignorado que poderá ser adotado por alguma família em algum tempo, ou não. Parece deixar para a escola o compromisso com a urgência, o desejo em debater a questão. Se ela, a escola, o desejar e se seu desejo não for reprimido no meio do caminho de contrapartidas hostis. E mais, é tênue, porque podem levar profissionais da educação a silenciarem por falta de uma presença mais vistosa e convincente na ideia do quem quiser fazer, faça, para aquilo que tem até ceifado vidas a exemplo da HomoLesboTransfobia.

Perceber compatibilidades e antagonismos entre o que se anuncia e o que de fato se pratica é um dos focos deste trabalho que tem como incidência o modelo cearense da escola de ensino médio em tempo integral (EEMTI), a sexualidade em trânsito, em fluxo e inadequação na ideia hegemônica e o pensamento Queer como uma interessante vertente de contestação. O não pertencimento, a impermanência na escola a insubmissão às hierarquias de poder, o processo de dissidência sexual dos sujeitos adolescentes (não) envolvidos nesse processo e de como são diferentemente afetados pelas marcas e registros compulsórios são, ainda, objetivos desta escrita. Para tanto, faz-se aqui, um registro encampado por uma perspectiva crítica a partir de quem estuda a fluidez do gênero e a história da educação.

Entre o declínio da linearidade e o auge da sinuosidade: fragmentos históricos

Como vimos anteriormente, os recortes possíveis sobre gênero, sexualidade e suas relações com a escola parecem, em cenários otimistas por parte da frente governamental da educação local, assegurar a necessidade de abertura ao diálogo para algo que sobretudo nos últimos anos veio sendo desidratado e até escrachado como o caso da linguagem neutra dos gêneros

gramaticais², uma neolinguagem que firma compromisso com uma comunicação mais inclusiva.

Mais atrás no curso da história, o elemento que sustenta a divisão do ensino por “áreas do conhecimento e suas tecnologias” ou ainda, “habilidades e competências”, pode ser lido com lentes conservadoras no que tange ao molde tecnicista ou, mais adequadamente, neotecnicista. Este seria apenas um dentre tantos elementos dissecados pela *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani e que não são mais tão passíveis de reavaliação por estarem incrustado no cotidiano pedagógico:

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2007, p.435).

Se a educação que nos deparamos atualmente permite esse marcador diacrônico, as ideias lembradas e muitas outras não aprofundadas neste texto, a exemplo da reforma do ensino médio que foi submetida às custas de medidas provisórias e o Novo Ensino Médio propriamente dito, parido em pleno cenário caótico em que o planeta se voltava contra um vírus mortal costumam um discernimento sobre a escola em crise, o que não é necessariamente ruim porque a ideia de caos nietzscheano pode ser algo bom do ponto de vista criativo, exceto quando ela toma emprestada uma posição patriarcal pensada como segura,

² Em dezembro de 2023, a Câmara dos Deputados aprovou o PL nº 6256/2019 para instituir a política nacional de linguagem simples que limita e proíbe o uso da linguagem neutra em entidades e órgãos públicos. A autoria do Projeto de Lei é da deputada do PT pelo Distrito Federal, Érika Kokay e do ex-deputado Pedro Augusto Bezerra, pelo PTB do Ceará.

coerente e permanente à sua sobrevivência como instituição indispensável. Posição essa que possivelmente esteve ausente na prática mesmo quando presente na teoria.

E com alguns tópicos considerados desimportantes, como o ensino médio estilizado em roupagem vê o gênero e suas facetas e interseccionalidades? Parte significativa de professoras e professores acabam naufragando e restam incomunicáveis em suas pequenas ilhas. É difícil reescrever rotas e performar uma contracultura contra a corrente das demandas do capitalismo que, diga-se de passagem, são muito sagazes. A formação de compromisso com a pós-identidade deveria ser habilmente compreendida na maneira como destaca Louro (2016):

A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras [...] nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo *suporta conhecer*. (Louro, 2016, p.67 e 68).

Entretanto, é como se, em nome das tais mudanças, houvesse um retrogosto amargo que marcasse a perspectiva relacional e a impedisse de fazer-se mais plena e com mais sentido. Voltemos à perspectiva dos últimos anos com relações implicadas no aligeiramento das redes ditas sociais e sobretudo na reconstrução de vias, dos acessos perdidos para toda uma geração de estudantes que esteve literalmente conectada por um fio. Fio nada poético de esperança com a escola, entre uma videoconferência precária e a falta de contato, no corpo a corpo com a escola durante o já mencionado período pandêmico.

Profissionais da educação expuseram o fenômeno do distanciamento dessa, também, presença pela ausência explicada no fato de estudantes estarem devidamente matriculados, seus nomes expressos nas listas de frequência, porém ausentes por longos períodos. Um sumidouro das infrequências às aulas e ao abandono escolar completo. Evidente aqui que o apelo estatístico

pareceu não considerar marcadores de identidade de gênero ou orientação sexual. Crise além da crise.

Ainda assim, este e outros reflexos contemporâneos de instabilidade podem ser focalizados pela linha teórica dos estudos de gênero *Queer theory* (Teoria Queer). Estrategicamente posicionada contra a visão essencialista ela é questionadora de um totalitarismo binário sobre as identidades para emancipar as facetas que conseguem escapar da norma compulsória e mesmo as que não o fazem, essas são postas em suspeição na razão de não se aliançarem como é o curioso caso do homonacionalismo, conceito desenvolvido por Jasbir Puar (2015) e que resumidamente pode ser explicado como as pautas LGBTQIAPN+ são utilizadas para erguer um mosaico e descrever um mito narrativo de aceitação e influência comunitária em que seu poder, no fim das contas, não contém nada de progressista, pelo contrário acentua desigualdades e legítimas violências.

Etimologicamente, o verbete *queer*, é traduzido para a língua portuguesa com predominância de uso sob a forma de adjetivo como: estranho, esquisito, excêntrico ou abjeto, mas o que se sobressai mesmo é a significação pejorativa e de baixo calão associada à figura do sujeito que não segue o padrão hegemônico. A injúria, que contempla a linguagem informal no que é costumeiro ouvir-se em espaços públicos e privados do Brasil, se aplica aos termos *veado* e *bicha* ou ainda às suas possíveis variantes linguísticas regionais dentro de uma explicação mais elaborada dialetologicamente.

Pensar o insulto, o indesejável e o intolerável materializados em forma de gente é, pois, nomear, interpelar um sujeito que existe e resiste E, quando a exceção vira regra, apela-se ainda à prescrição de um discurso em torno da medicalização da vida para auscultar os “ruídos” e as batidas desse corpo *queer* com a finalidade de querer tratá-lo/a como vimos no curso da história da medicina e da psicopatologia modernas. Aliás, a aparente insistência em descrever a participação do discurso médico nas relações entre sexualidade e educação não é leviandade. Ela abre

largas portas para pontuações sobre a sinuosa condução dos corpos em episódios que remontam à crueldade do eugenismo, à institucionalização da loucura e ainda consegue chegar à contemporaneidade nacional revestidas com o mesmo espírito conservador dos seus ancestrais. A ilustração fica por conta da terapia de reorientação sexual, a “cura gay”, ou do apelo fantasmático aos hospitais psiquiátricos recentemente sugeridos na reformulação da política brasileira para com a saúde mental³. Tópicos que reacendem discussões e contrariam a pauta dos Direitos Humanos principalmente se estabelecermos um cruzamento entre os dois exemplos acima mencionados e o campo da sexualidade com ênfase na subjetividade das identidades. Nesse sentido, o prefácio do livro *Problemáticas da identidade sexual* adverte que,

Tal temática (identidades sexuais) sempre esteve envolta em proibições, preconceitos e paixões de toda ordem, especialmente a moral e a religiosa. Acrescente-se a isso o imperativo daquilo que, hoje em dia, se convencionou chamar de ‘politicamente correto’, e teremos uma via bastante estreita por onde caminhar: qualquer pequeno desequilíbrio, para um lado ou para outro, coloca-nos imediatamente em uma área sujeita a censuras. (Ferraz, 2001, p.11).

Na feita da pós-modernidade, talvez seja irrecusável estabelecer um acréscimo para nortear um pouco (ou muito) a compreensão desse *eterno retorno* às estruturas anteriores.

Há mais de cem anos a contribuição da psicanálise em torno da sexualidade infantil aponta no sentido de romper com a dureza na interpretação reducionista sobre sujeitos que não se sujeitam e não atendem apenas ao chamado biológico tido como *natural*.

³ Refere-se à série de instabilidades causadas pelo significativo corte de recursos do Ministério da Saúde à Rede de Atenção Psicossocial em 2022, a ilegalidade das revogações contidas na Portaria 596/2022 e da atitude excludente do Ministério da Cidadania que, por meio de edital, que textualmente incentivou financiamento de hospitais psiquiátricos como projeto de efeito contrário às alternativas humanizadoras para o tratamento de pessoas com transtornos mentais.

É oportuno referir-se à invenção freudiana com especial destaque aos *insights* elaborados na mente de um médico neurologista que subverteu um modelo de pensamento pouco afeito à dissidência. Com essa ilustração de caráter histórico, completa Ferraz (2001) que,

A identidade sexual de cada ser humano é construída na história de suas relações objetais, não sendo, como se pensava antes de Freud, uma mera determinação biológica sujeita, em alguns casos, a falhas que produzissem aberrações. (Ferraz, 2001, p. 12).

Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, há um comentário de Freud (1915) que sugere esclarecer que a figura do homossexual não deve ser colada em uma página exclusiva e superfina dos tipos humanos. Lendo sua nota de rodapé, presume-se que esse tipo de separação parece alimentar uma precária visão sobre a força das estratégias que exercem controle sobre esse ou aquele ser humano:

A pesquisa psicanalítica se opõe com o máximo de decisão que se destaquem os homossexuais, colocando-os em grupo à parte do resto da humanidade, como possuidores de características especiais. Estudando as excitações sexuais, além das que se manifestam abertamente, descobriu que todos os seres humanos são capazes de fazer uma escolha de objeto homossexual e que na realidade o fizeram em seu inconsciente. (Freud, 1915, p.146).

Com o declínio da linearidade de pensamento e de ação sobre algo que sinaliza para a subjetividade, novas direções são apontadas acerca das fronteiras possíveis da sexualidade, do desejo e da falta para (tentar) dar de conta do fluxo intermitente dos papéis e funções a serem absorvidos pela pós-modernidade. Esse fluxo e as tensões por ele causadas em torno do objeto *estranho* e do objeto de desejo desse *estranho* concebem a desconstrução de modelos levando em consideração a ascensão/assunção dos *novos* sujeitos diante dos cânones que vêm sendo problematizados. Sumariamente, uma teoria também cumpre seu fazer tecnológico.

Lauretis (1991), autora do clássico texto *A tecnologia do gênero*, fornece uma importante contribuição sobre os domínios da teoria:

Teoria é um termo genérico para designar qualquer discurso teórico que busque explicar um certo objeto de conhecimento e, que efetivamente construa esse objeto dentro de um campo de significado como sendo seu próprio domínio de conhecimento, domínio este chamado frequentemente de disciplina. (Lauretis, 1991, p.229).

Esse campo de estudos (Teoria Queer), portanto, tem no Brasil o pioneirismo da professora Guacira Lopes Louro. A referida autora aponta em um dos seus textos clássicos que o queer, esse *corpo estranho* coloca-se,

contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade [...] Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (Louro, 2016, p.39).

Similar a uma guerrilha, pois a disputa abarca tensionamentos, o compromisso com o questionamento provocado pelas teóricas e teóricos *queer* é com um discurso capaz de problematizar as estruturas de poder. Isso acaba desestabilizando a lógica preestabelecida de cultura e mesmo as sexualidades, as minorias, a diversidade estão em suspenso. Por fim, a educação como temos visto até aqui, também está sendo selecionada pela dimensão de responsabilidade associada ao status de manutenção das coisas. E não é apenas em relação ao excesso de disciplinamento. Mesmo a sutileza pode ocultar quando algumas violências não são nítidas porque são sutis ou reiteradas com aparente simpatia. Quanto à ênfase na identidade tomamos o entendimento de que no curso da pós-modernidade, de uma visão caleidoscópica que oferece ângulos distintos para o que se possa compreender a este respeito. Existe, inclusive, uma chave de leitura queer sobre conceito de

identidade diante da plurissignificação de trânsitos contida na cultura ou naquilo que foi subvertido para que fosse possível percebê-la. Miskolci (2014, p. 86) aponta que: “Há tempos a pluralização de culturas mostrou que não se pode ser um só, mas vários. Ela fracionou a identidade em múltiplas identidades, nem sempre vividas harmonicamente”.

Das sexualidades dissidentes, o enigma da esfinge

Decifra-me ou devoro-te: qual animal caminha sobre quatro pernas de manhã, duas pernas durante o dia, e três pernas à noite? Esse afamado mito grego da esfinge de Tebas também nos interpela. Vigilância e punição sempre constituíram grande parte da compreensão de sujeito que dispomos. Foucault, que dispensa apresentações, ao construir *Vigiar e punir*, ergueu junto da obra uma dialética que escapa aos muros das prisões.

O que o enigma da esfinge e Foucault têm a nos dizer sobre os estudos *queer* e a educação? Ambos acenam para as identidades e suas relações de poder, manutenção ou ruptura do elo entre o *normal* e o *patológico*. A polarização do gênero ratificada na escola também assume o fantasma da esfinge que vigia e pune os transeuntes daquela jornada. Dito de outra forma, a imagem parece ser composta pela mecânica esteira da produção fabril de corpos uniformizados, literalmente. Assim, a escola servirá de elemento crucial da provoca(ção) *queer*. Ano após ano, mudam-se os sujeitos, mas, reproduzem-se as falas e os discursos em favor da contraditória normalização conforme dispõe Bento (2008):

Há um processo incessante de produção da anormalidade. Ao problematizar a visão patologizante das identidades terminamos por encontrar as normas de gênero. As reivindicações de identidades que exigem direitos é o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação

cultural da diferença natural dos sexos. Ao localizar nas instituições a explicação para a gênese das experiências identitárias, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas (Bento, 2008, p. 140)

Para além da alegoria mitológica, a busca de entendimento sobre as cartografias da identidade pode aportar em uma ideia mais prática a respeito de como elas se articulam politicamente. Primeiramente, essa dimensão pode ser facilmente apreendida pelo argumento de Oliveira (2017).

As identidades não são fixas, são instáveis e contraditórias. Esta concepção de identidade implica considera-las como contextualmente construída e não determinada antecipadamente. Esta problematização das identidades permite igualmente observar o seu caráter político como mobilização coletiva com um objetivo político (Oliveira, 2017, p.74).

Em segundo lugar, a ultrapassagem consciente de questões em torno da identidade e avanço no curso pós-moderno da sociedade com a possibilidade de ter o significante da fragmentação como possibilidade realmente são de uma identidade ou outra se manifestar. Além disso, as identidades não sendo fixas, a noção sobre o objeto amoroso delas, no caso do exercício pleno e não fóbico de uma ou contra uma orientação sexual, assinala que o estado que o padrão vigilante exerce não faz sentido nem logra êxito no fluxo alcançado por essas identidades, agora no plural para justamente dar ênfase aos aspectos da instabilidade que fazem de Michel Foucault uma referência, também, sobre a sexualidade, nas trilhas do que mais recentemente oportunizou Spargo (2017):

Como mostra Foucault em *História da sexualidade*, essa escolha do objeto nem sempre foi a base de uma identidade; além disso, como sugeriram muitas vozes dissonantes, ela não era o fator determinante e crucial da percepção de cada um sobre a própria sexualidade. Com efeito, esse modelo fez com que a identidade

bissexual fosse enxergada como menos segura ou desenvolvida (...) e excluiu grupos que definiam sua sexualidade por meio de práticas e prazeres em vez de preferências de gênero, como sadomasoquistas. (Spargo, 2017, p.29).

Não apenas uma EEMTI, qualquer instituição cujo modelo pedagógico pressuponha a presença de uma Secretaria ocasionalmente esta irá violentar alguma subjetividade bem ali, no setor que simboliza a entrada oficial de qualquer estudante por meio da matrícula, setor que monitora seu avanço ou fracasso por meio dos relatórios e boletins e não menos importante, a Secretaria escolar é aquela que lhe confirma a cidadania ao despachar seu histórico e diploma de conclusão do ensino médio. Contudo, a Secretaria nem de longe é o elemento que mais pode subordinar identidades e sexualidades dissidentes na tecnologia de reconhecimento no processo formativo de nível médio.

No Estado do Ceará, o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) é a grande tecnologia responsável pela apropriação e gerenciamento de informações. Este sistema de informação oficial da Secretaria da Educação até pode ser alegorizado como representação foucaultiana do panóptico, um panóptico virtual para fazer jus à sofisticação e dimensão do seu poder. Entender como as tecnologias da informação e comunicação (TICs) são utilizadas para cobrir uma extensa área em rede de informações e como elas propagam dados retroalimentando suas abas e telas pode ser ferramenta imprescindível dentro da proposta de uma educação integral e em um tempo igualmente integral. Para uma melhor compreensão de sua cobertura, Nogueira Junior e Alcântara (2020):

O SIGE Escola é composto por 12 módulos que agregam informações e processos de cunho pedagógico e administrativo, são eles: Acadêmico; Enem; Professor On-line; Aluno Online; Lotação; Diretor de Turma; Rede Física, CEJA; Alimentação Escolar; Organismos Colegiados; Remoção; e, Terceirizados. A Sala de Situação utiliza os bancos de dados produzidos pelo SIGE Escola e

disponibiliza informações à respeito da situação do IDEB estadual e das avaliações diagnósticas feitas pela Seduc, bem como, dados sobre matrícula, enturmação, rendimento escolar, infrequência, Enem e alunos ingressos em Instituições de Ensino Superior (IES) (Nogueira Junior e Alcântara, 2020, p.2):

Contudo, esse refinamento vem apresentando falhas que não tem a ver com dados de navegação ou tráfego do site, para usar da linguagem de programação e internet. No que se refere à anotação do nome social, que inclusive está prevista em lei⁴, a escola e o SIGE têm confessado seus próprios lapsos de memória, ao que nos parece, da memória de acesso aleatório, para seguir utilizando da figura da ironia para exercer um trocadilho advindo da computação, onde algumas informações são armazenadas temporariamente e outras permanentemente (memória RAM).

O que de fato avulta nessa autodenúncia inconsciente que o SIGE e Secretaria Escolar entregam é o descuido em não manter o registro do nome social de estudantes transexuais ou travestis. Há depoimentos constrangedores de profissionais e o semblante de estudantes que se deparam com a vocalização em sala de aula de nomes que não fazem mais sentido ecoarem. Nomes de nascimento e batismo têm sido expostos com algum descuido em relações expedidas pela Secretaria da escola, não com deliberada perversão, confia-se na face democrática dos direitos e deveres, porém a consequência é desastrosa, porque põe a comunidade escolar em vertigem, sobressalto, vexame e rumor.

É possível que parte muito seleta desse corpo coletivo goze com o constrangimento moral de alguém diante da precariedade do (cis)tema, o que complexifica ainda mais o pacto de cobertura do ensino médio trazido nas seções anteriores, em defesa da modalidade do tempo integral e das boas relações advindas de vivências e experiências significativas.

⁴ Sancionada em 2019 pelo então governador e atual ministro da Educação, Camilo Santana, a Lei nº 16.946 assegura o nome social nos serviços da administração pública direta, indireta e nos de natureza privada, dentre os quais, os de ensino.

Ser diferente no mundo realmente exige o exercício do desgaste das interpretações enlatadas e pré-concebidas. De certa forma, para que ocorra esse desgaste favorável, é preciso que se tenha igualmente a consciência de exercício que chega a ser filosófico, ou antifilosófico em que pese um revide de orientação jurídica e nada amante da sabedoria com acréscimo penal a exemplo do artigo 146 do Código Penal brasileiro que versa justamente sobre constrangimento ou outro embasado na criminalização da transfobia.

Em tempo, seguem resguardadas as orientações acerca do direito ao nome social na escola, nome requerido que pode até ainda não ter sido alterado oficialmente, mas independente disso, tendo sido manifestado o desejo de requerer, via formulário oferecido pela escola, nas observâncias ao critério da maioria a qualquer momento, desde o ato da matrícula, sem necessidade de mediação e com autorização de mães, pais, responsáveis ou decisão judicial quando menores de dezoito anos. Esta última contempla a situação informada por se tratar de jovens predominantemente menores de idade e cursando o ensino médio, as pessoas por elas responsáveis autorizam, requerem e têm a ingrata surpresa pela falha. Aliás, como essa violência não ocorre diante de pais e mães, existe aí um silenciamento das situações que seguem sendo reiteradas ao longo do ano letivo. Não ficam contemplados aqui os casos de adolescentes em descoberta experimentação e trânsito no gênero ou fora dele. O alerta focaliza situações de contornos mais nítidos para a sociedade heteronormativa. Identidades em questionamento, agêneras, não-binárias ou de gênero fluido na escola ainda são pouco compreendidas, têm suas narrativas atropeladas pelo discurso que as simplifica e as despreza sob o signo da “frescura” e sob argumentos de que “no me tempo não tinha isso”. O SIGE talvez não suportaria uma existência estudantil em que a fluidez entre o feminino, o masculino e o neutro precisasse ser confirmada através de nomes próprios preexistentes quanto ao binário-biológico. A juventude tem boa vontade em ensinar. Alguns adultos é que às vezes têm dificuldade em prestar atenção.

Pessoas também são textos, não com a intenção de concebê-los como rascunhos a serem devidamente ortografados. Ao contrário, questionar a lógica e o excesso dos acertos seria uma boa largada para assimilar os limites entre o que deixou de ser igual ou aquilo que sempre esteve lá e nunca foi devidamente considerado, lido e ouvido. As sequelas do atraso continuam sendo colhidas e as dificuldades vendidas como “mimimi”, o linguajar popular utilizado para negligenciar e deslegitimar bandeiras e queixas como as das/os jovens que, de acordo com Silva (2014):

[...] por não seguirem as normas construídas pelas culturas ocidentais e por cruzarem as fronteiras do sistema sexo/gênero, @s dissidentes da heterossexualidade sofrem preconceitos, violências físicas e psíquicas, o que por sua vez @s destituem de direitos a ter direitos, ou seja, de acesso à cidadania [...] Podemos observar várias dificuldades que @s dissidentes da heterossexualidade passam para conseguir alcançar seus objetivos, entre elas desemprego, preconceito, conservadorismo, dificuldade em adotar [...] (Silva, 2014, p.05)

Ao incluir a força que as instituições exercem na sociedade, procurou-se manter fora da presente análise uma revisão de literatura que associasse as relações possíveis da sexualidade com a educação pela via do discurso religioso. Ainda assim, basta reavivar que entidades religiosas também contribuem com o processo educacional em todo o (laico) território nacional. Elas envolvem e designam boa parte das condutas para demonizar as inadequações do fazer pedagógico que desagrada quando, por exemplo, uma reprodução básica e parca de recursos com a temática do *halloween* ou do *día de los muertos* é executada na escola. Há uma desestabilização ora discreta, ora ofensiva contra essas ações que contemplam registros culturais em língua estrangeira inglesa e espanhola, respectivamente.

No final das contas, a criatura da esfinge (possivelmente um ser abjeto para muitos) transita entre a zoomorfização (leão e pássaro) e a antropomorfização (mulher). Metade animal, metade

humana, ela é toda subversão em seu ato de devorar. Quem não permite decifrar a si mesmo, esta mensagem sobre fluidez do gênero, transidentidade ou travestilidade do corpo para a cultura está propenso a ser impiedosamente devorado pelo diferente.

Uma presença pela ausência e a reviravolta queer

Após o rol de divagações estamos de volta ao ponto de partida da presente discussão. O questionamento inicial ainda encontra-se em suspeição e é chegado o momento em que a escola de ensino médio em tempo integral é objeto de apreciação de um olhar *queer* que detém sobre ela, não a certeza absoluta de sua configuração, mas, elementos suficientes para inquirir, pelo equívoco ou pela surpresa de seus estranhamentos, as práticas educativas.

A dinâmica de gênero e suas diferenças como interface estabelecem aproximações entre a prática pedagógica e o que foi buscado para este trabalho. A escola exige um padrão de comportamento, aliás, “historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como uma tecnologia de normalização quanto a escola” (Miskolci, 2015, p.56).

Uma presença pela ausência – além das possibilidades apresentadas nas seções que antecedem esta – poderia elencar também uma forma sensata e não menos poética de registrar flagrantes normatizadores no seio da cena educativa, ou melhor, no chão da sala de aula. Esta expressão tem sido incontavelmente uma das mais presentes na rotina da escola entre uma reunião, formações, jornada e outra. Agora, três elementos foram arrolados para sustentar essa discussão, que não deixa de ser uma (o)posição crítica à escola, a saber:

O primeiro ponto relevante da modalidade de tempo integral, e que é o elemento fundante dessa estrutura, o que estipula a quantidade de horas/aulas distribuídas entre as *disciplinas* fixas e outras mais relativas às escolhas pessoais (disciplinas eletivas e clubes de estudo). No que diz respeito às eletivas, há uma

interpretação instrucional para que se opere pela valorização das escolhas subjetivas desses/as alunos/as.

No entanto, se forem mínimas as ofertas para diversificar o currículo ou poucas as turmas matriculadas, a lógica acaba impondo que todos/as deverão, ao longo do período letivo, cursar tudo aquilo que foi anteriormente “vendido” como opcional.

Outro aspecto a ser lido pela perspectiva do contraste é o da infraestrutura desse espaço. Observa-se que nenhuma delas foi arquitetada e construída para sua finalidade. Trata-se do aproveitamento de estruturas físicas preexistentes que, na maioria das vezes, já não subsidiavam à contento os usuários desses equipamentos públicos.

Nesse sentido, a adaptabilidade dos/as alunos/as carrega marcas de aprisionamento uma vez que a dupla jornada na escola não foi providenciada ao longo dos anos que antecedem o ensino médio. No caso do município de Juazeiro do Norte, região do Cariri (sul do Estado do Ceará), há apenas seis escolas de tempo integral no nível fundamental (cinco destinadas ao ciclo I e apenas uma do ensino fundamental II) em toda a rede. A suposição é que se esses/as alunos/as tivessem, na melhor das hipóteses, ingressado ainda crianças nesse modelo escolar, maiores seriam as chances de não encontrá-los/las em desacordo com o tempo de permanência e o carrossel de metodologias sustentado pelo padrão. Não raro é possível acolher catarses através das falas que acabam convergindo para a comparação da escola com o sistema prisional e novamente a lembrança do panóptico e o projeto acessível de vigilância, o que hoje pode ser realizado por meio do circuito interno de câmeras sem a necessidade de uma arquitetura nova sobre a já existente.

A terceira faceta, certamente a mais importante nesse processo analítico, contempla os/as adolescentes. Por essa mesmíssima condição, eles/elas demonstram carecer de meios que os/as façam suportar o peso das “escolhas” ou das pressões sociais a eles/as impostas. Na seara da sexualidade, é possível também presumir que ficar mais tempo na escola acarretará uma maior exposição de suas identidades. Se suas relações interpessoais forem

normatizadas o suficiente esses/as jovens lograrão “êxito” pela alteridade imposta na experiência com o tempo integral. Do contrário, o que é mais comum de se perceber é a introversão associada à condição biológica dos seus corpos em metamorfose, inicialmente. Neste ponto da discussão é necessário pontuar que dissertar sobre gênero, diferenças e dissidências sexuais, não necessariamente exclui o caráter biológico, mas toma-o para seguir demonstrando a lógica dos elementos que protagonizam esse processamento muito mais amplo e que é da ordem da cultura:

Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença (Bento, 2011, p. 556).

É preciso pensar que antes desse/a adolescente aportar na “idade média da norma”, e que aqui traduzimos por “adolescência vivida no ensino médio de tempo integral”, há uma criança que precisa ser levada em consideração. Houve o psiquismo de uma criança que entre convites e recusas tocou a realidade pela via da sexualidade. O tema mesmo não sendo novo, explicita a pluralidade de combinações possíveis entre o que foi experienciado por essas crianças e aquilo que elas sinalizam agonicamente na atualidade. Tamanha assimilação também é ponto alto para a demanda da sexualidade dissidente que apela à autoagressão, ideação ou efetivo suicídio.

Em uma sala de aula, o questionamento da equidade enquanto prática *queer* pensa ainda na subversão do discurso da diversidade pela igualdade e pela minoria quantitativa. Tais elementos não alcançam a potencialidade do estranhamento no nível crítico a que

se pretende chegar. As minorias não estão relacionadas à quantidade. Muito pelo contrário, são minorias no pacto de silenciamento: umas silenciosas e outras silenciadas, ambas perpetradas pelos armários simbólicos como vimos anteriormente no caso do desrespeito e constrangimento em relação ao nome social. Em algumas escolas de tempo integral, mesmo os armários reais são compartilhados com um/a colega que muitas vezes não partilha de aproximações, uma espécie de abordagem generalizada de “casamento forçado” onde é preciso dividir intimidades com alguém com quem não se tem afinidade ou nunca terá dentro de um cubículo, no caso do armário e dentro de um armário com um inimigo declarado, suspense digno de roteirização.

Na cena educativa, essa criança que faz eco no/a adolescente e o acolhimento a eles/as destinado parece estar distante de uma prática que vislumbre de fato a integralidade do corpo entre o desejo e a falta, aqui uma leitura psicanalítica:

Grosso modo, pode-se arriscar dizer que uma criança inibida em sua relação afetiva com a sexualidade e com a busca de saber poderá tornar-se um adolescente desinteressado ou revoltado, o que indicaria aliás uma tentativa saudável de reverter esse estado de coisas; já uma criança bem acolhida em suas ‘pesquisas’ infantis, poderá apresentar dificuldades em aceitar um excesso de pudor ou mesmo de hipocrisia na abordagem das questões sexuais na Escola. Cada aluno trará, principalmente para a sala de aula, na forma atualizada das questões e dificuldades da sexualidade adolescente, a maneira como vivenciou a sua sexualidade infantil (Kupermann, 1999, p.85).

Na escola de tempo integral, com os pontos acima expostos, a/o adolescente comumente procura se abster de ser a identidade que realmente é. As fronteiras entre sua exterioridade e sua intimidade são nebulosas porque romper com as amarras da norma significa desnudar-se, implica julgamento e condenação sumários. E por mais que essa figura se revele compulsivamente afeita à moda e visual – singularidades externas de toda ordem – aí mesmo

é que sua identidade clama por libertação, por meio de exercícios de compensação ou orgulho em ostentar acessórios que confortam. Em acolhida terapêutica, quanto maior a repressão sofrida, maiores são os codificados pedidos de socorro. Alguns desses apelos podem flertar inclusive com delinquência e atos infracionais jamais associados ao tema transposto aqui. Sedgwick (2008) tece outras importantes considerações acerca dessa “armarização”:

Primeiro, sabemos muito bem quão limitada é a influência que uma revelação individual pode exercer sobre opressões em escala coletiva e institucionalmente corporificadas. O reconhecimento dessa desproporção não significa que as consequências de atos como a saída do armário possam ser circunscritas dentro de limites predeterminados, tais como entre os domínios “pessoal” e “político”, nem requer que neguemos quão poderosos e destrutivos tais atos podem ser. Mas a incomensurabilidade bruta tem que ser de qualquer maneira reconhecida. Na exibição teatral de uma ignorância já institucionalizada, não se deve procurar potencial transformador (Sedgwick, 2007, p.18).

Resgatando a expressão *tecnologia de gênero*, cunhada por Teresa de Lauretis (1991), talvez seja oportuno acolher os conteúdos manifestos na escola de tempo integral e reuni-los com o propósito de compreender a escola como uma estrutura, essa tecnologia de gênero. Controlada pelas avaliações externas (que medem dentre outras coisas, o nível do aprendizado) essas escolas reproduzem a mesma imagem da esteira de produção de uma fábrica. As peças são corpos para o mercado (de trabalho) cujo motor pulsa no ritmo na normatização. Etiquetados/as, esses/as jovens parecem perder anos significativos de suas vidas sem perceber a lembrança de que há uma fagulha de subjetividade a importar, as identidades que se dispersam, umas aflitas, outras guerreiras parecem esperar por alguém que as promova:

É hora de deixar de estudar e de descrever o sexo como parte da história natural das sociedades humanas. A "história da

humanidade" se beneficiaria se fosse rebatizada como "história das tecnologias", sendo o sexo e o gênero dispositivos inscritos em um sistema tecnológico complexa. Essa "história das tecnologias" mostra que "a Natureza Humana" não é senão um efeito de negociação permanente das fronteiras entre humano e animal, corpo e máquina. (Preciado, 2017, p. 23).

Se para muitos a reviravolta *queer* desarticula o receituário pedagógico e a noção do gênero tida como permanente, se ela é vista como doutrinária em outro ângulo de visão, essa reviravolta no pensamento (pós)secular pode representar o fôlego necessário ao prosseguimento da resistência como palavra de (des)ordem.

Considerações finais

O que resta saber? Este trabalho procurou destacar os obstáculos encarados pelos sujeitos dissidentes da heteronorma compulsória e da própria heterossexualidade. Mas ao invés de perscrutar o que resta, devemos insurgir também contra essa ideia reducionista de *resto* para ressignificar nossa visão sobre pessoas e instituições.

A experiência tensionada a partir das diferenças na escola de tempo integral convoca a reflexão dos estudos *queer* sobre pontos que carecem de reconhecimento a exemplo dessa espécie de reificação que a escola engendra para, infelizmente, pôr em prática e reproduzir desigualdades e formas de violência, umas tão sutis que deixam de ser notadas. E mesmo quando ela vem investida de artefatos tecnológicos entre sistemas de gerenciamento e pessoal habilmente criativo para apontar caminhos, ainda assim há de se perceber que a falha tende a ser útil para não reiterar desigualdades e formas de violência, umas tão consistentes que se admira que ainda existam.

Olhar-se para analisar como se deram as aprendizagens e principalmente as exclusões (conscientes ou inconscientes) faz parte de um processo de história intelectual que é lento e gradual.

A desmontagem dos padrões de conhecimento e comportamento de algumas pessoas são dolorosos para quem parte e para quem fica, todavia, o simples fato de retirá-las da invisibilidade sugere que a (re)produção do conhecimento acerca desse tema não será mais a mesma ou na pior das possibilidades será consciente e deliberadamente perversa. A liberdade do aprisionamento ganha em coletividade e a posição subjetiva desse *sujeito afetado* por uma nova política é, portanto, dissidente e seu laço social já não será mais o mesmo.

Há, com efeito, uma presença de tanta energia que faz as engrenagens girarem e uma ausência sentida com uma dor que aos poucos desgasta e vai deixando saudade daquilo que poderia ter sido e que não foi ou como no verso moderno de Manuel Bandeira, “da vida inteira que poderia ter sido e que não foi”. Assim segue a escola, um manancial de excelentes oportunidades que não são aproveitadas. Com ou sem eufemismos.

Referências

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis: 2011.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FERRAZ, Flávio Carvalho. Prefácio. In: GARCIA, José Carlos. **Problemáticas da identidade sexual**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001. (Coleção clínica psicanalítica)

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2005.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. In: obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

- KUPERMANN, Daniel. **Afinal, o que fazer com o Juquinha? Um ensaio sobre a orientação sexual no Ensino Fundamental.** In: DUNLEY, Gláucia (org). *Sexualidade e educação: um diálogo possível.* Rio de Janeiro Gryphus, 1999. (Educação em diálogo; v.2)
- LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero.** Tradução de Suzana Funck, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer uma política pós-identitária para a educação.** Estudos Feministas, Florianópolis, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos, EdUFSCar, 2014.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. (Série Cadernos da Diversidade; 6).
- NOGUEIRA JUNIOR, Paulo Antônio; ALCÂNTARA, Edna Resende Silveira. **A utilização do SIGE escola e da sala de situação no processo de apropriação de dados pelas equipes gestoras das escolas da CREDE 14 no Ceará.** 2020. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID3998_14082019223924.pdf > Acesso em: 02 fev. de 2024.
- OLIVEIRA, João Manuel de. **Desobediências De gênero.** Salvador, Editora Devires, 2017.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual.** São Paulo: n-1 edições, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.** In: *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SEDUC. **Escolas de ensino médio em tempo integral**. 2024.
Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/> Acesso em: 28 jan. de 2024.

SILVA, Anna Paula Oliveira. **Diálogos sobre pessoas dissidentes da heterossexualidade e sexualidades**. Universidade Estadual de Londrina, 2014. (Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas.

SPARGO TAMSIN. **Foucault e a teoria queer: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

2. UMA REFLEXÃO SOBRE GÊNERO, ESCOLA, CURRÍCULO E TEORIA QUEER

Maria Irene Esmeraldo Paz
Antonia Pereira Veloso

Introdução

Refletir sobre questões que abrangem gênero, sexualidade e currículo no espaço escolar tem se revelado uma necessidade cada vez mais urgente, que merece visibilidade no cenário educacional atual, principalmente por se tratar de um assunto que repercute diretamente na formação do indivíduo e na postura adotada frente às diferenças inseridas no contexto social e educacional (Fialho; Nascimento; Xerez, 2016).

Ao longo da história, homens e mulheres são levados a desempenhar papéis socialmente construídos. Eles são reproduzidos tanto na família, quanto nos mais diversos espaços sociais no sentido de disseminar normas e modelos de comportamentos para esses indivíduos. Sabemos que no espaço escolar, esses papéis circulam permanentemente como meio de reprodução desses ideais, contribuindo, dessa forma, nas relações de gênero para o fortalecimento da discriminação entre os sexos. Esses pontos podem ser percebidos ao fazermos uma análise dos programas de estudos destinados ao ensino de meninas e meninos que se diferenciavam em relação aos conhecimentos ensinados. (Louro, 2004)

De acordo com Silva (1999), algumas disciplinas, seus conteúdos e didáticas aplicadas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Do mesmo modo, certas carreiras e profissões eram consideradas privilégios masculinos. Para ele, os estereótipos de

gênero não só estavam disseminados, como também eram partes integrantes da formação que ocorria nas instituições educacionais.

Nesse sentido o currículo educacional reflete e reproduz os estereótipos da sociedade. Ele tem sido visto como uma arena de disputas por excelência no universo escolar, tendo em vista que ele transparece determinadas concepções de homem e sociedade.

Segundo Arroyo (2013), o currículo se configura como um campo de batalha de interesse político, um espaço de constantes disputas, um território que captura atenção daqueles que estão no poder, pois o controle sobre a escola é de grande interesse dos grupos que estão no poder, não com vistas ao interesse que o filho do trabalhador tenha uma educação diferenciada de qualidade, mas estão em constante disputa pelo o território escolar para que não possam perder o domínio sobre aqueles que estão sobre sua tutela.

Dessa forma, na perspectiva de um currículo mais reflexivo e abrangente que represente as necessidades daqueles que estão em processo de formação, faremos uma reflexão sobre a relação entre o currículo escolar e a teoria queer, explorando como essa perspectiva pode contribuir para uma educação mais, reflexiva, inclusiva e abrangente.

Assim como educadoras e estamos inseridas diretamente no processo das crianças e jovens, vivenciando no cotidiano as questões de gênero dentro do ambiente escolar podemos dizer da nossa experiência nesse movimento de busca por uma escola mais integrativa, onde todos possam ser acolhidos, respeitados dentro das suas diversidades. Vimos como a escola tem um currículo aquartelado, fechada sem abertura para as novas possibilidades, diversidades de gênero, que traga uma reflexão que dê oportunidade de pensar em uma escola da diversidade, que pense nas crianças e jovens, não apenas como seres binários, masculino e o feminino, mas o gênero e a sexualidade com sua diversidade sem a necessidade de regulação, respeitando que existe outras formas de viver as sexualidades sem marcadores sociais, culturais que querem determinar os desejos dos corpos.

Diante do exposto compreendemos que o currículo revela uma dupla face marcada por suas potencialidades, por um lado pode fortalecer os processos de exclusão que se encontra em nossa sociedade, mas por outro lado, pode ser um vetor de mudança e problematização dos processos de exclusão. Então, seria importante olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas e reforçadas sobre as desigualdades de gênero e preconceito, assim como as mais diferentes formas de exclusão.

Como educadora como posso contribuir para trazer para a escola a discussão sobre um currículo que abarque as questões de gênero que estão vivas dentro da escola, e não podem ser negligenciadas? Como posso trazer para os espaços escolares questões que possam apoiar os educandos que muitas vezes são colocados em situações de constrangimentos e sofrimentos, por não verem suas necessidades representadas, valorizadas dentro do ambiente escolar.

Refletir sobre essas questões nos instiga a reconhecer a necessidade de mudança em torno dos estereótipos que são produzidos nos diversos espaços sociais, principalmente na escola como espaço de formação dos sujeitos. O nosso objetivo é discutir como os currículos e as práticas escolares atuam na produção e na reprodução das relações de gênero socialmente construídas, pautando-se por relações desiguais de poder e de como a teoria queer traz uma reflexão para um currículo mais abrangente, reflexivo e de respeito às diferenças. A teoria queer e seus atravessamentos podem trazer para o currículo escolar questões importantíssimas, através de questionamentos como, o que os sujeitos ali envolvidos são de fato além das representações de discursos que determinam lugares a serem ocupados pelos os corpos? O que esses corpos podem ser ou pensar que não fizeram ainda dentro desse ambiente demarcado por questões que atravessam suas subjetividades e os impedem de serem autênticos? Como escola contribui para os corpos e falas continuarem aprisionados por falta de liberdade e medo do julgamento e

repreensão. A teoria queer no ambiente escolar compreendida e internalizada por aqueles que constituem a escola vai contribuir para que essas vozes sejam ouvidas, esses corpos sejam reais, livres e criativos.

O texto apresenta uma reflexão teórica e toma como referências as obras em que tratam da discussão de gênero, currículo e teoria queer tais como Scott (1995), Silva (1999), Louro (1997, 2000, 2003, 2004) e Paro (2007), Miscolci (2012) Sacristan (2000). Apresentaremos o conceito de gênero; gênero e diferenças; currículo e a teoria queer. As reflexões realizadas nesse texto têm o intuito de contribuir nas problematizações sobre o tema e possa incidir nas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Conceituando gênero

Ao estudarmos o conceito de gênero de modo mais amplo, levantamos discussões repletas de polêmicas, marcada principalmente pela oposição básica entre masculino e feminino. Diante de tal visão menos crítica e mais genérica, tal conceito tornou-se sinônimo de ideologia de gênero. Nesse sentido, o termo de ideologia de gênero foi usado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação as práticas sociais envolvendo masculinidades e feminilidades, portanto, ao estudarmos tais questões, é preciso tratar a equidade entre homem e mulher, além de enfrentar o sexismo e a violência latente presente diariamente na nossa sociedade.

O conceito de Gênero usado nessa pesquisa vai ao encontro do pensamento de Louro (2003) que afirma que palavras têm história, ou melhor, elas fazem história. O conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. A primeira onda do Feminismo aconteceu na virada do século, no movimento chamado sufrágismo que era voltado para abranger o direito do voto às mulheres. Esse movimento foi de grande importância para divulgação e consolidação do movimento social. Porém, ele não atendia aos anseios de todas as mulheres, apenas de

uma determinada classe: mulheres brancas, escolarizadas e de classe média.

É o movimento feminista do fim da década de 1960, chamado de “segunda onda do feminismo” (Louro, 1997, p.15), que impulsiona a reflexão sobre as relações de gênero para além de questões práticas da vida da mulher, trazendo-a para o campo intelectual em articulação com o movimento social. A contar desse momento, o conceito de gênero passa a ser realmente problematizado e articulado, sendo a feminilidade e a masculinidade tornadas objetos de estudo. Aos poucos, a mulher, que sempre foi ocultada e desprivilegiada no decorrer da história, passa a aparecer, torna-se (ou ao menos tenta se tornar) visível aos olhos da sociedade.

É nessa conjuntura de inquietação social e política, de disputa e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se por meio de grupos de conscientização, marchas, protestos públicos, revistas, livros e jornais. Surge assim os “Estudos da Mulher”, cujo principal objetivo é tornar a mulher visível como sujeito (Louro,2003).

Simbolizada pela célebre fala de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se”, dessa forma a autora chamava a atenção para as construções sociais que implicam “Ser homem” e “Ser mulher” na sociedade.

É importante ressaltar que todo esse movimento surgido no final dos anos 1960 que discute gênero, não tinha a intenção de apenas demonstrar a igualdade dos sexos, não propriamente pelas características sexuais, mas sim na forma como essas características são representadas. O que se diz ou se pensa sobre essas características é que constitui efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Dessa forma se faz necessário compreendermos o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu

sobre os sexos. Esse é o debate que importa, pois é ele que vai constituir a ideia de gênero.

Neste viés, quando falamos de gênero, estamos nos referindo a uma abordagem cultural, em que os papéis femininos e masculinos são determinados de acordo com culturas hegemônicas. Nessa construção, ocorre uma combinação de discursos, símbolos e representações que vão determinando o que é ser homem e o que é ser mulher relativo ao tempo e ao espaço determinado. Por outro lado, foi possível, a partir do uso do conceito de gênero, pensar sobre as desigualdades existentes entre os sexos, compreendendo que essas são geradas a partir de uma organização cultural que determina representações e papéis diferenciados para homens e mulheres. O feminino e o masculino são construídos a partir de uma perspectiva relacional. Segundo Joan Scott (1995, p. 7), o gênero trata das diferenças percebidas entre os sexos, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Para a autora, gênero é uma categoria de análise histórica, que permite perceber como as diferenças entre homens e mulheres foram se transformando em desigualdades e como essas relações foram se modificando ao longo dos tempos.

Por meio dos estudos de gênero, é possível compreender as relações sociais entre os sexos que produzem essas desigualdades, no sentido de evidenciar que esses mecanismos são estruturados por meio de relações desiguais de poder. Afirmar que mulheres são sensíveis e homens violentos, por exemplo, como se isso fosse um dado natural, biológico, é não querer admitir que tanto o homem quanto a mulher possam ser sensíveis e/ou violentos. A sociedade tomada pelo modelo androcêntrico estimulou os homens a exercer, a força e o poder, e motivou as mulheres a se sujeitar a esta força. Concebendo dessa maneira relações de gênero através da dominação/submissão.

De acordo com o pensamento de Connell (1995, p. 189), ao direcionarmos a atenção para o caráter fundamentalmente social

não estamos negando que o gênero se constitui como ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizam intencionalmente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Revela, também as desigualdades entre os sujeitos que são produzidas no campo social, mas ancoram-se no biológico.

Para Louro (1997, p. 22), o que se pretende é recolocar o gênero em debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, ou seja, passar a usar o conceito de gênero com um forte apelo racional, já que é no âmbito das relações sociais que ele se constrói.

É preciso enxergar e admitir que a hierarquia dos gêneros não é um dado natural, essencialista e imutável, mas sim que vai sendo construída e alimentada nas relações sociais e interpessoais para atender os interesses do poder. Na verdade, a palavra poder assume posição central nas percepções sobre diferenças de gênero.

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos, pois esses papéis seriam, basicamente, “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portarem” (Louro, 1997, p. 24).

A pretensão com os estudos sobre gênero é, como afirma Guacira Lopes Louro, entendê-lo como constituinte da identidade dos sujeitos. Englobam as relações de gênero o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa possibilidade de sociedade mais democrática e pluralista.

Gênero e diferenças: como a escola tem atuado acerca das desigualdades de gênero?

Muito se tem conversado sobre a importância da escola ser um lugar democrático, um lugar de todas/os e para todas/os, um lugar onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, que contribua com o desenvolvimento integral das pessoas. Uma escola que sabe ouvir, que dá voz a todas/os e que não privilegia. Essa escola está presente apenas no projeto político pedagógico de muitas instituições de ensino. Contudo, a distância que existe entre a teoria e a prática é tão presente quanto silenciado.

Compreendemos que a escola não precisa se limitar apenas em ser um local onde os indivíduos são levados para aprender conteúdos curriculares, ela é muito mais, é um espaço preenchido por relações e situações que tornam evidente a amplitude de papéis que exerce no contexto social.

De acordo com Paro (2007), a escola precisa ser compreendida como um local para além de troca de conhecimento, como também um espaço permeado por relações e experiências sociais dos mais diversos tipos. A instituição educacional é um espaço social diversificado, um dos principais lugares onde ocorrem os primeiros contatos e convivências com a diferença. É fora do ambiente de criação que nos relacionamos com pessoas de outro contexto, culturas, crenças, etnias e valores.

Nesse sentido, a escola vem desperdiçando a oportunidade de trabalhar as diferenças presente no seu contexto escolar, permanecendo como uma mera reprodutora de regras morais e condutas hegemônicas, invisibilizando a realidade de corpos que não importam (Butler, 2016) para essa normatividade, vigiando sujeitos dissidentes, que estão fora dos padrões normativos, e punindo aqueles que ousam divergir do papel social considerado “normal”.

De acordo com esse pensamento, Louro (2000) destaca que a norma que se estabelece em nossa sociedade é inspirada por um imaginário colonial moderno que se caracteriza por seu caráter hegemônico, monocultural e hierarquizante, revelando um modelo

de comportamento a partir de características que são aceitas e bem julgadas socialmente: homem branco, cristão, heterossexual e de classe média. Esse modelo impacta na sociedade concebendo aquele que se encontra sob outro registro como sendo o “outro”, o diferente, o anormal.

A escola apresenta um papel fundamental na desmistificação dessas diferenças, como também é um grande canal de construção de valores e atitudes que possibilitem um olhar mais crítico e reflexivo a respeito das identidades de gênero, rompendo com as práticas de desigualdades, preconceitos e discriminações. Louro (2003), reforça que a vantagem da escola é que mesmo sendo um espaço de normalização dos seres humanos, também há nela a possibilidade de transformar a realidade social. Uma escola que possua um olhar mais abrangente e inclusivo sobre as relações de gênero de seus alunos e alunas é uma escola que encara a vida e as pessoas tais quais elas são. Entretanto, sabe-se que sair do campo do binarismo e das dicotomias não é tarefa fácil. A grande contradição presente no espaço escolar é que salta aos olhos àqueles e àquelas que não se encaixam, que fogem e ficam à margem, enquanto tenta-se, exaustivamente, colocá-las/os dentro da norma.

Para Louro (1997, p. 57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Um exemplo desse fato, citado pela própria autora, é de como algumas habilidades e atividades são exigidas apenas para meninas ou meninos, moldando exatamente o que deve ser exercido e focado por cada um:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras ... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (Louro, 1997, p.61).

É inconcebível que nos dias atuais a instituição escolar permaneça reproduzindo discursos e práticas escolares em que o conceito de gênero se manifesta exclusivamente à luz da heteronormatividade. Tendo em vista a diversidade sexual presente no seu espaço, urge se pensar em abordar uma nova epistemologia que acolha e inclua a todas(os). É hora de pensar a escola como um lugar de desconstrução desses imaginários sociais, evitando a reprodução de todo tipo de preconceito na promoção da educação, da informação e de valores éticos.

O currículo escolar e a teoria queer

O currículo escolar desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de sua identidade. Ao longo dos anos, tem havido um crescente reconhecimento da importância de incluir discussões sobre gênero e sexualidade no currículo, a fim de promover a igualdade e a diversidade. Nesse contexto, a teoria queer emerge como uma abordagem crítica que desafia as normas sociais e de gênero estabelecidas.

De acordo com Louro (2004), Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Contudo a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados os sujeitos das sexualidades dissidentes. Esse termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma corrente dos movimentos homossexuais precisamente para

representar sua perspectiva de oposição e de contestação. Queer representa claramente a diferença que não que ser assimilada ou tolerada, portanto, sua forma de agir é muito mais transgressiva e perturbadora.

O currículo escolar é a base do processo educacional, fornecendo um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos os estudantes, mas, na prática da sala de aula, eles vão além de roteiro a ser seguido, está constituído de todo um aparato de representatividades trazidos por aqueles que constituem a escola. Os currículos não são neutros, a falta de conteúdos significativos é um formato dentro do currículo para manter o controle desejado. A teorização sobre currículo muitas vezes são mudanças desejadas nos currículos através de pressões históricas, sociais e econômicas por diversos sistemas escolares, isso prova que as mudanças nos currículos estão diretamente ligadas a estruturas sociais do que de fato escolar (Sacristán, 2000).

O currículo nas escolas brasileiras apresenta-se com uma tradição conteudista, deixando de lado a valorização das experiências cotidianas dos alunos, deixando de valorizar a capacidade de interações para as transformações e formação de sujeitos plurais de acordo com a proposta das teorias pós-críticas.

No entanto, muitas vezes, o currículo tradicional negligencia questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, perpetuando estereótipos e desigualdades. A inclusão dessas discussões no currículo é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e respeitar a diversidade humana. Vale lembrar que: “a sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos” (Silva, 1999, p.108).

Quando a educação sexual é apresentada no currículo escolar as temáticas são sempre apresentadas para falar de puberdade, IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) de uma forma binária, homem e mulher. A mudança dessa abordagem perpassa por um

currículo que traga uma abordagem de gênero com uma reflexão que ultrapasse as desigualdades de forma que possam reduzir as diferenças que reproduzem violência.

Nesse sentido, a professora Guacira Louro, em seu livro “Um Corpo estranho” (2004), nos instiga a pensar como essa teoria propositiva que remete ao estranho, pode articular-se com a Educação? Como romper com os binarismos e pensar o corpo como uma forma plural? E como pensar a teoria queer como uma prática pedagógica?

Essas indagações são necessárias para desconstruir o que já está estabelecido dentro dos muros da escola, ou seja abrir mão do que a sociedade espera que seja ensinado e assim propagado de forma disciplinar. Uma prática queer possibilita assim pensar na “ambiguidade, multiplicidade, fluidez das identidades, mas, além disso, também propõe novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Louro, 2004, p.48-49).

Nesta mesma perspectiva, Silva (1999) defende o pensar queer como o ato de questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade e, neste cenário, se faz compreender que a pedagogia queer constituída por suas práticas desestabilizadoras, permite pensar no diferente, no excêntrico, no impensável, em todos/as aqueles/as que estavam a margem da invisibilidade, de modo geral, fora de um campo de reconhecimento.

A teoria queer, por sua vez, questiona as normas e categorias binárias estabelecidas em relação ao gênero e à sexualidade. Ela desafia a ideia de que existem apenas duas identidades de gênero e que a atração sexual deve ser estritamente heterossexual. Ao adotar uma perspectiva queer, o currículo escolar pode desconstruir essas normas e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades de gênero e a sexualidade, ou seja, desconstruir com os padrões e generalizações que buscam prender e moldar os sujeitos (por exemplo, as representações sociais do ser homem como algo forte e viril e, em oposição, a

representação social da mulher como referência a uma fragilidade, docilidade e domesticidade, etc...).

A teoria Queer reconhece que existem inúmeras formas de se viver e de se exercer as identidades de gênero e a sexualidade e que nenhuma é inferior ou superior a outra. Para Silva (1999):

Um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que não foi construído. A teoria *queer* – esta coisa “estranha” – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo (Silva, 1999, p.109).

É na teoria Queer que encontraremos essa nova abordagem, que proporciona um conjunto de reflexões com um novo olhar para a educação, nos convidando a lutar por uma educação não normalizadora ou compulsória, mas focada na experiência de aprender: “[...] vejo o aprendizado como algo que se constrói incessantemente em um diálogo com o que nos causa estranheza, ou seja, no contato com as diferenças” (Miskolci, 2012, p. 12).

Ao incluir a teoria queer no currículo, é possível abordar questões como a história das lutas LGBTQIAP+, a representação de personagens LGBTQIAP+ na literatura, a análise crítica das normas de gênero presentes na sociedade, entre outros tópicos relevantes. Essas discussões não apenas fornecem informações importantes, mas também ajudam a combater a discriminação e o preconceito, promovendo a aceitação e o respeito mútuo.

No entanto, é importante ressaltar que a inclusão da teoria queer no currículo escolar pode gerar controvérsias e resistência por parte de alguns grupos conservadores. Portanto, é necessário um diálogo aberto e inclusivo, envolvendo a comunidade escolar, os pais e os estudantes, a fim de garantir que todas as perspectivas sejam consideradas. Para, (Lopes, 2008, p. 130):

A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas /aprisionadoras e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social.

Além disso, é fundamental que os professores estejam preparados para abordar essas questões de forma sensível e respeitosa, criando um ambiente seguro para que os estudantes possam expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências. A formação continuada dos educadores é essencial para que eles possam lidar com as demandas e desafios relacionados à inclusão da teoria queer no currículo.

A pedagogia queer proposta por Debora Britzman, não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto (Silva,1999). O foco da pedagogia queer é uma reflexão sobre as identidades sexuais e compreensão desses conhecimentos.

Em suma, a inclusão da teoria queer no currículo escolar é uma forma de promover a igualdade e a diversidade. Ao desafiar as normas sociais e de gênero estabelecidas, essa perspectiva contribui para uma educação mais inclusiva e abrangente.

No entanto, é necessário um diálogo aberto e sensível, bem como uma formação adequada dos educadores, para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. A educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social, e para isso o currículo escolar desempenha um papel fundamental.

Considerações finais

O referido artigo buscou apresentar os conceitos sobre gênero e como ele é concebido na escola e no currículo, a partir da ótica dos estudos de gênero e da teoria queer. Diante de tudo que foi

apresentado e refletido, podemos afirmar que a escola é uma instituição normatizadora, melhor dizendo, ela reitera em suas práticas, as normas, os discursos sobre os corpos e as pessoas que a compõem, sendo ela mesma parte destes discursos e destas normas. A escola realiza um importante papel na construção das identidades de gênero. Toda organização da escola, os materiais didáticos, os conteúdos, as separações, a decoração, as apresentações, os discursos e até mesmo os silêncios influenciam na construção das identidades.

Ou seja, é no âmbito da prática curricular, nos rituais cotidianos da escola que as feminilidades e masculinidades vão sendo construídas, negociadas ou até mesmo transgredidas. Contudo, entendemos ser necessário o diálogo entre escola e o constituir-se sujeito dentro dela, possibilitando as diversas formas de se constituir um ser individual em sua multiplicidade transgressiva ou não.

Assim compreendemos a importância do olhar sobre a formação do sujeito, pensando nas possibilidades de se trabalhar as práticas sem dar ênfase aos modelos normativos de comportamentos destinados a meninos e meninas.

Além disso, percebemos a relevância de promover a transformação em relação às questões de gêneros e desigualdades na escola e no currículo, embasado num currículo inspirado na teoria queer, um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventure a explorar aquilo que ainda não foi construído.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro. **Dissidências Sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

- CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 20. p. 185-206, 1995.
- FIALHO, L. M. F.; NASCIMENTO, L. B. S.; XEREZ, A. S. P. O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, p. 63-69, 2016.
- LOPES, L. P. M. **Sexualidades em sala de aula**: discurso, desejo e teoria queer. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125-148, 2008.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul.-dez., 2000.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- SACRISTAN, J. G. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. 3 ed, - Porto Alegre, 2000.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul/dez. 1995.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

3. PENSANDO UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA: UM OLHAR VOLTADO PARA AS DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO

Caroline Lopes Lima
Luana Ricarto Costa

Introdução

Vivemos em tempo de resistência, tempo este em que precisamos falar dos corpos sem esconder suas subjetividades e as dores que carregam. Momento histórico em que buscamos a cada passo que damos nessa sociedade dividida por classe, gênero, raça e etnia, sexualidade, e tantos outros marcadores sociais da diferença, reafirmar quem somos e dar visibilidade aos corpos que são atravessados por diversas lutas contra a opressão, que enfrentam as mais variadas formas de apagamento, que a todo instante tenta sobrepor a existência dos sujeitos.

Assim, existir fora da bolha de uma sociedade excludente, cujo modelo de organização é transfóbico, é sobretudo um ato de coragem. Isso porque, de acordo com Miskolci (2007, p.14):

[...] as representações e práticas da sociedade brasileira, além de racistas, revelam-se também machistas e homofóbicas, pois se fundamentam em uma visão biológica da nação como produto de relações heterossexuais que se dariam dentro de um padrão prescrito para formar cidadãos homens, brancos e heterossexuais.

Contudo, Barbosa e Araújo (2021, p.21) apoiadas no pensamento de Miskolci (2014) destacam em seus estudos que o gênero “Embora esteja associado ao corpo, esse conceito adquire significado através das lentes da cultura, sendo construído

histórico, social e culturalmente. O gênero é plural! Pensá-lo assim, é perceber que não existe a mulher e o homem de forma absoluta.”

Diante disso, os espaços escolares devem servir como desconstrutores das práticas transfóbicas, uma vez que, sabemos que a educação em sua amplitude deve ser um espaço de construção e desconstrução, assim como descreve Paulo Freire (2005) em seu livro *“Pedagogia do Oprimido”*. Com isso, entende-se que a instituição escolar precisa ser um lugar que acolhe os corpos e suas subjetividades, reconhecendo a educação como um processo transformador, capaz de potencializar o respeito a diversidade, descolonizando a compreensão de ensino, assim transgredindo às práticas pedagógicas pautadas no que foi imposto no período de colonização dos povos.

Fanon (2005)) explica que transformar a educação é aprender a enxergar o mundo de homens e mulheres de forma diferente, visto que “a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para aprender ser homens e mulheres” (FANON, 2005 apud WALSH, 2009, p. 35)

No entanto, práticas descolonizadoras na educação ainda é uma realidade a ser construída, principalmente quando nos referimos aos corpos transexuais, que são muitas as transgressões incompreendidas e invisibilizadas, por fugirem do padrão imposto pela lógica binária, homem ou mulher, tendo em vista que o binarismo é a “Prenoçãoestigmatizadora do gênero que considerar uma única divisão distinta e oposta o masculino e o feminino, homem e mulher, macho e fêmea. A lógica binária descarta qualquer possibilidade fora deste estabelecimento. (PEIXOTO e ARAÚJO, 2021, p.69)

Por isso, é possível entender que “O gênero binário se manifesta quando os corpos são polarizados no binarismo nas diversas áreas e saberes da sociedade. As características secundárias de corpos femininos e corpos masculinos, tais como pelos, seios e quadris, passam a determinar o que é ser homem e ser mulher[...]” (REIS e PINHO, 2016, p.4)

Com isso, embora a escola ainda não reconheça, pensar na educação, principalmente a educação das crianças, é também refletir sobre as seguintes questões problematizadoras: será que os olhares dos profissionais da educação têm sido capazes de perceberem as subjetividades das crianças transexuais? Os educadores têm se preocupado em atuar dentro de uma perspectiva transversal a fim de respeitar a diversidade? A escola tem se mostrado um ambiente descolonizador das práticas transfóbicas? Essas indagações são de suma importância para que as instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, reflitam como estão atuando, se é com práticas que reproduzem as opressões de gênero ou com práticas que buscam transformar a sociedade que em seus moldes se configuram como normativa.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo compreender a importância das práticas descolonizadoras para o acesso e permanência das crianças trans nas escolas, sejam elas instituições públicas ou privadas. Além de buscar identificar se a educação pensada na perspectiva transversal está sendo incorporada nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação, a fim de perceber se estes educadores inserem em seu planejamento ações que visem respeitar e potencializar as subjetividades das crianças trans. Isso, no intuito de entender se a escola é um ambiente que incentiva o desenvolvimento de ações descolonizadoras, que são tão importantes para a superação de práticas transfóbicas tanto no âmbito educacional como no social.

Visto isso, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de entendermos as dicotomias existentes dentro do campo da educação nas relações de gênero, principalmente no que diz respeito aos corpos de crianças trans. Uma vez que, sabemos que estes corpos são diariamente resistentes ao apagamento de suas existências enquanto sujeitos que enfrentam constantemente as adversidades que ferem as suas dignidades e sobrevivências na sociedade.

Além disso, justificamos que o interesse por este estudo se deu a partir das observações realizadas mediante as experiências

diárias vivenciadas no âmbito escolar da cidade de Juazeiro do Norte, surgindo assim, a necessidade de discutirmos a temática e contribuir para o avanço das questões problematizadoras colocadas inicialmente.

Caminhos metodológicos

Para realização dessa pesquisa, inicialmente foi necessário entendermos os conceitos teóricos que envolvem as discussões acerca dos temas: gênero, educação, descolonização e transexualidade. A fim de perceber suas relações dentro da dinâmica dicotômica da sociedade. Para tanto, fizemos um estudo bibliográfico à luz das autoras Bento (2017), Louro (2014) e Barbosa, Peixoto e Araújo (2021) que nos permitiram enveredar com mais precisão no tocante das questões, que problematizam a transexualidade no processo de ensino e aprendizagem, temática foco de nosso estudo. Além disso, nos pautamos nos estudos de Walsh (2009) que discute a educação descolonizadora, a autora Scott (1989) que nos permite pensar no gênero como uma categoria de análise, bem como utilizamos Miskolci (2007/2014) que nos permitiu pensar nas diferenças e normalização na sociedade.

Por conseguinte, desenvolvemos uma pesquisa de de natureza qualitativa, uma vez que, consideramos ser de grande relevância nos apoiarmos nessa metodologia para que pudéssemos perceber as relações que se estabelecem dentro da dinâmica escolar e do professorado, analisando as questões problematizadoras não só em dados quantitativos, mas também buscando qualificar as informações adquiridas de forma que possibilitasse compreender a dinâmica social estabelecida na abordagem da temática. Pois, como bem destaca as autoras Silveira e Córdova (2009, p. 31-32):

A **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividades numéricas, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser

quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Visto isso, a pesquisa de campo foi realizada com oito professores (as) que atuam no ensino fundamental I, em escolas públicas e privadas de Juazeiro do Norte, cidade localizada no Sul do Ceará, especificamente na região do Cariri. A escolha do campo parte das nossas experiências vivenciadas dentro do âmbito escolar, uma vez que, através das nossas observações percebemos o quanto podemos problematizar as questões de gênero tomando por base as práticas pedagógicas do professorado.

A pesquisa é de caráter qualitativo, entendendo que ela tem um caráter exploratório (ver o conceito para confirmar)

Para além disso, fizemos uso da técnica do questionário que foram enviados virtualmente para todos(as) os(as) participantes, a fim de manter as respostas no anonimato e permitir que os profissionais tivessem uma maior liberdade para expressar sua compreensão sobre o tema da educação e as subjetividades dos corpos transgêneros pensados a partir das práticas docentes, já que segundo Gil (1999, p.128) podemos definir o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Por fim, fizemos a sistematização das respostas de cada participante para que então partíssemos para a análise dos dados, uma das etapas mais importantes. Isso porque, como bem define Manzini (1990/1991, p.155) neste momento “o pesquisador precisa separar o discurso em partes para que possa extrair e apreender as informações contidas nessas partes, para depois transformar as informações em dados[...]” Assim, neste momento, transformamos as respostas dos (as) professores (as) em dados qualitativos que trouxeram uma compreensão pertinente para as indagações iniciais, chegando assim, a atingir os objetivos traçados inicialmente.

A pesquisa de campo contemplou sete professoras e um professor que atuam no ensino fundamental I, em escolas públicas e privadas de Juazeiro do Norte, cidade localizada no Sul do Ceará, especificamente na região do Cariri.

Gênero, educação e corpos dissidentes: entre práticas excludentes e perspectivas descolonizadoras

A priori é necessário entender a escola como um espaço marcado por uma formação histórica e cultural que configura em diversos problemas de universalização dos direitos iguais para meninos e meninas. Acerca disso, Guacira L. Louro (2014) em seu livro *“Gênero, Sexualidade e educação”* destaca que “No Brasil a instituição escola é, primeiramente, masculina e religiosa. Os Jesuítas, “brancos espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes”. (Louro, 2014. p.98).

Dessa forma, a construção das desigualdades de gênero na escola está sendo reforçada desde a implementação das escolas no Brasil, que teve influência religiosa cristão e de privilégios brancos e elitistas.

Segundo Bourdieu (2011), em *A diferença biológica entre os sexos*, a construção dos gêneros é influenciada de forma “natural” segundo os padrões sociais. Acontece principalmente na sociedade patriarcal, quando se percebe como essas relações são construídas e como são reproduzidas cotidianamente de forma desigual e normativa. Tendo em vista que os corpos são diferentes, mas isso não deve implicar em desigualdades nas relações sociais, pois ele não pode ser determinado pelo sexo biológico através de normas pré-estabelecidas, e construídas culturalmente.

Visto isso, o espaço escolar tem várias configurações que podem mostrar diversos aspectos que a desigualdade, dentro desse molde social, na qual a escola se espelha, pode causar sofrimento irreparáveis. Porém, quando se trata das instituições escolares

percebe-se que “Em geral, as memórias que temos da escola contemplam tanto aspectos positivos quanto negativos desta experiência” (VENCATO, 2014, p.20).

Assim, a escola pode ser um espaço de interação, troca de vivências, mas ela também pode estar arrodada de várias reproduções que é refletida através do contexto social aonde ela está inserida, por exemplo, preconceitos, exclusão, autoritarismo, etc.

A colonização das subjetividades dos corpos transexuais implicará nessas experiências autoritárias e excludentes, baseando-se no sexo para estabelecer padrões de masculinidade e feminilidade reforçados em situações de práticas escolares, fazem com que esses corpos não se expressem dentro de suas próprias experiências de-colonizadoras. Redirecionar suas subjetividades para longe de pensamentos colonizadores é pensar sobre como os corpos podem se expressar, se desfazer de padrões ligados aos pensamentos do branco para ressignificar as relações de poder, que devem ser superadas. (Walsh, 2009)

Essas regras que são construídas e naturalizadas através da cultura, têm como objetivo, moldar os indivíduos através de regras sociais, e que acabam sendo levadas para dentro da escola, por todos aqueles que a frequenta. Entretanto, aqueles que não se moldam, ou fogem dessas normas sociais, “São tidas como exóticas e/ou inapropriadas ao contexto escolar” (VENCATO, 2014, p.20).

Logo, analisando essas reflexões sobre a classificação social que é estabelecida através de padrões sociais como espelho da sociedade, a escola sempre teve problemas estruturalmente históricos para conseguir trabalhar a diversidade de forma horizontal, sem entrar na lógica cultural excludente.

As relações construídas socialmente a partir de percepções da anatomia dos corpos que aos poucos são normatizados e naturalizadas como de homem e mulher, chegam a ter uma visão estereotipada do que é feminino e masculino, e esses mecanismos são reproduzidos, uma vez que, segundo a autora Araújo (p.54, 2014) “meninos e meninas são educados de maneiras diferentes,

tanto por suas famílias quanto por suas escolas e outras instituições.”

A história da construção social dos corpos de homens e mulheres parte de conceitos morais formulados a partir da organização da sociedade, em que a cultura dos povos e suas vivências nos ambientes escolares, familiares e religiosos normatizam o comportamento dos sujeitos e seus corpos, desconsiderando as singularidades que cada um deles carregam, pois como afirma Barbosa e Araújo (2020, p.04):

O contexto social e cultural imprime suas marcas nos corpos, tornando-se um signo que evidencia como a relação com o mundo é construída. Todas as atividades físicas, gestos, cerimônias, ritos de interação e até a relação com a dor e o sofrimento são expressões de lógicas sociais e culturais.

Com isso, entender as relações de gênero dentro dessa ordem estrutural, sobretudo no que diz respeito aos conceitos que envolvem a transexualidade causa um estranhamento, uma vez que atravessa vivências negadas historicamente pelas camadas sociais. Isso porque, de forma secular, como bem problematiza Foucault (1985), o sexo tem assumido o papel de apresentar a verdade sobre os nossos corpos, correlacionando o comportamento e o gênero dos sujeitos ao sexo biológico que estes corpos carregam.

Bento (2017) em seu livro *“A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual”*, explica que as subjetividades que são internalizadas e externalizadas passam por processos de universalização, no qual os sujeitos compartilham de padrões normatizadores. Desconstruir símbolos pré-estabelecidos é perceber a existência de corpos, sobretudo os corpos transexuais e suas subjetividades, visto que “o corpo é também, e principalmente, um território simbólico de cada cultura, carregado com suas leis, códigos e representações.” (BARBOZA e ARAÚJO, 2020, p.03)

Acerca disso, Bento (2017) destaca que os corpos já estão definidos a partir do nascimento, julgados e estruturados em uma

rede de construções alimentadas por um processo histórico, eliminando quaisquer subjetividades que os mesmos possam expressar, para que se tornem aceitos nos espaços sem serem subjugados. “Essa margem humanamente aceita” descrita por Bento (2017, p. 84) são condições do permitido que se manifesta em ideais de comportamentos, no andar, nas vestes e até mesmo na presença nos espaços públicos.

A autora afirma que o conceito que apresenta o sexo como a verdade absoluta, determinando quem são os sujeitos e o que sentem, tem apresentado mudanças significativas, e estas novas compreensões sobre a identidade dos indivíduos vêm confrontando a ciência que discute os corpos trans dentro das abordagens feitas sobre a sexualidade, e não das relações de gênero. E quando se trata da transexualidade é importante que se compreenda inicialmente que ela é “uma experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (Bento, 2008, p. 18).

Bento (2008) ainda traz uma reflexão importante quando aponta que a transexualidade é marcada por um corpo que sofre, sente medo/dor e que sobretudo vivencia os processos de solidão. Corpos que são marcados pela angústia que não podem ser superadas com facilidade, já que vivem em um lugar marginalizado, lugar este, em que os sujeitos são muitas vezes silenciados ou rejeitados, uma consequência por terem tido coragem de romper com a estrutura social que define homens e mulheres numa perspectiva binária determinada pelo sexo.

No entanto, é preciso pensar a transexualidade fora dos padrões normatizadores, transgredindo a ideia de que os sujeitos são apenas o que o sexo biológico determina. Assim, “Pessoas transgêneras, neste contexto, referem-se a todas as pessoas cuja identidade de gênero não é a mesma com que foram designadas ao nascimento” (Bagagli, 2015, p.11). Ao contrário disso os indivíduos são seres em construção que se materializam a partir de suas vivências. Acerca disso, Bento (2008, p.22-23) aponta:

Afirmar que a transexualidade é uma experiência identitária, que está relacionada à capacidade dos sujeitos construírem novos sentidos femininos, não significa esquecer a dor e angústia que marcam as subjetividades daqueles que sentem e desejam viver experiências que lhes são interditas por não terem comportamentos considerados apropriados para o seu sexo.

Visto isso, para Bento (2008) a transexualidade não é uma determinação a-histórica, por ser ela um processo identitário atravessado de muitas formas pelo sentir e existir de sujeitos que carregam a dor e não podem negar as suas vivências, pois a nossa identidade resulta de um processo histórico que é efetivado e demonstrado a partir de nossos corpos. Assim, é preciso perceber que “Negar a construção dela é desconhecer quem somos, inventando uma essência que não existe.” (Bento, 2008, p. 85)

Dessa forma, o gênero, assim como a sexualidade, e até mesmo o sexo, são três categorias analíticas que, por sua vez, trazem problematizações sobre padrões construídos e reforçados socialmente, através de suas estruturas sociais. Isso porque, como afirma a autora Butler (2003, p.59) “A univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista.”

Segundo Sara Delamont(1992) apud Souza (2016), na educação, a distinção de gênero vem através de vários fatores de organizações criadas pelas instituições escolares, para controlar o aluno e para manter e incorporar valores sociais. Entretanto, elas não são as únicas que reforçam a construção do padrão de gênero que conseqüentemente ocasiona na desigualdade dos mesmos. Assim, desconstruir os padrões que moldam os corpos e que influenciam na estrutura e na organização do espaço escolar nos dá possibilidades de enxergar outras formas de expressões e identidades.

Contudo, cada vez mais se tem visto a ampliação de práticas democráticas e a escola enquanto instituição do Estado também tem buscado incorporar os conceitos democratizadores em sua organização. Porém, ainda se encontra uma barreira enorme quando se trata de avançar nas discussões de gênero e sexualidade, por ser essa uma temática que envolve questões difíceis de serem desconstruídas ao olhar da sociedade.

Apesar de se terem tido inúmeros avanços na Constituição Federal (1988) determinando a universalização do ensino e colocando a educação como um direito de todos (as), o que se tem visto nas escolas é ainda a reprodução dos conceitos normatizadores baseados na heteronormatização de homens e mulheres e a padronização de sujeitos dentro da perspectiva daciisgêneridade¹.

Contudo, práticas de exclusão dos corpos transexuaise contradizem com o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) diz em seu Art.3, firmandoque o ensino deverá respeitar o princípio descrito em seu inciso IVque trata do “Respeito à liberdade e apreço à tolerância;” (BRASIL, 1996). Fortalecendo assim, a humanização que deve ser estruturalmente um processo consciente e aberto a problematizações e críticas sobres as relações de desigualdade, podendo criar um espaço que manifesta liberdade e igualdade (Fanon, 1967 apud Walsh, 2009)

Por esta razão, compreende-se que descolonizar as práticas pedagógicas é essencial para a elaboração de novos pensamentos que representem a formação da diversidade cultural, podendo desconstruir padrões colonizadores que refletem nos símbolos e subjetividades dos corpos transexuais. Uma vez que, como bem descreve Sacavino (2016, p,191):

¹ “Cisgênero” é uma palavra composta por justaposição do prefixo “cis” ao radical “gênero”. O prefixo “cis”, de origem latina, significa “posição aquém” ou “ao mesmo lado”, fazendo oposição ao prefixo “trans” que significa “posição além” ou “do outro lado”. “Cisgênero” estabelece uma relação de antonímia com a palavra “transgênero”. (Bagagli, 2018, p.13)

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante.

Assim, segue no entendimento que construir, desconstruir e reconstruir torna-se um movimento necessário para que leve se em consideração as subjetividades dos sujeitos, resignificando suas relações coletivas e individuais nas referências interculturais, pois como ainda descrito por Sacavino (2016, p,195) “Desde o ponto de vista da promoção de uma educação descolonizadora e intercultural é necessária uma mudança na construção das subjetividades, que afete tanto os sujeitos que se colocam na zona do ser como os condenados à zona do não ser.” Com isso, distanciando de seguimento opressores e controladores que estão conectados aos moldes universais, por conseguinte possibilitando um pluralismo de ser sujeitos.

Entre os caminhos da visibilidade e invisibilidade do corpo trans: resultados de um estudo de campo

Após a revisão bibliográfica nos voltamos para a pesquisa qualitativa, em que optamos por realizarmos entrevistas com professores (as) que atuam na educação pública e privada da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará. A escolha dos(as) informantes se deu pela aproximação profissional que temos como os mesmos, já que também trabalhamos no referido município. Com isso, fizemos a coleta de dados utilizando questionários estruturados com 15 perguntas, incluindo dados dos participantes e questões problematizadoras relacionadas a temática abordada nesse trabalho.

Para tanto, a pesquisa de campo contou com a participação de oito profissionais da educação básica inseridos no ensino fundamental I, que engloba turmas de 1º a 5º ano, sendo sete mulheres e um homem. Duas delas atuam em escolas privadas e os demais em instituições públicas. Todos (as) os (as) participantes são formados em pedagogia. No entanto, cinco atuam na área de linguagem e humanas, e três delas ministram aulas no campo das ciências exatas e humanas.

O tempo de atuação dos profissionais entrevistados variou entre três a vinte anos de trabalho na docência, como aponta a tabela abaixo:

NÚMERO DE PARTICIPANTES	TEMPO DE ATUAÇÃO
Um professor	4 anos
Uma professora	3 anos
Uma professora	6 anos
Duas professoras	8 anos
Duas professoras	16 anos
Uma professora	20 anos

Fonte: Elaborado pela autoria com dados da pesquisa/ano

No entanto, todos eles, no momento, não estão em sala de aula que tenha alunos autodeclarados transexual. Porém, cinco deles afirmam que trabalham em escola que tem crianças que se identificam como transexual, dois educadores já atuaram em escolas que haviam alunos com essa identidade de gênero e uma das participantes nunca teve contato com crianças transexuais no ambiente escolar. É importante mencionar que sete docentes afirmaram que tem conhecimento sobre o que representa o nome social e um já ouviu falar, mas nunca se aprofundou no assunto.

Mesmo não tendo a experiência atual os professores têm acúmulos de outras experiências vividas. De acordo com Walsh (2009), permitir a construção de novas ideias, é nos dar novas possibilidades de pluralizar os sujeitos que foram construídos nos

moldes universais, evitando comparações nas formações desses corpos e na compreensão de suas subjetividades. Quando indagamos aos profissionais se no planejamento coletivo existem discussões que pautem a diversidade de gênero, todos responderam que não, e acrescentaram comentando que no espaço citado só é abordado as discussões sobre respeito ao próximo.

Por conseguinte, questionamos a estes(as) professores(as) se em seus planejamentos individuais têm espaço para pensar práticas pedagógicas voltadas para os discussões de gênero que tratem especificamente das questões transexuais e apenas dois disseram que se preocupam com essa discussão e trabalham através de textos informativos, vídeos, curtas e imagens. Uma delas ainda acrescenta que:

Abordo o tema quando instigado, mas de uma maneira que as crianças entendam e que não cheguem até os pais e coordenação, visto que poderá trazer problemas para a minha atuação. E acho que esse cuidado ainda é maior por eu estar atuando em um espaço escolar privado. (entrevista concedida pela professora, 2023)

Das seis profissionais que afirmaram não trabalhar com essas discussões, uma delas justifica sua resposta destacando que até trabalha, mas pauatando:

outras discussões de gênero, por exemplo, o papel social dos gêneros, exceto transexualidade, pois exige cautela no ambiente escolar do público infantil. (entrevista concedida pela professora, 2023)

Além dela, outra participante também faz um comentário sobre esta indagação, afirmando de forma muito honesta que não trabalha a temática, porém, ela destaca que tem crianças que tocam nestas questões e ela abre espaço para um debate pautado no respeito e na inclusão. Enquanto outra aponta que:

Não consigo fazer essa discussão, me sinto insegura para falar sobre o assunto. Reconheço a necessidade de formações e cursos sobre o tema. (entrevista concedida pela professora, 2023)

Acerca disso, a autora Maria (2021) explica que os corpos transexuais tem sido deixados à margem da sociedade, sendo estes corpos negados pelos poderes públicos, pelas instituições de base religiosa e até mesmo dentro das relações estabelecidas dentro dos ambientes educacionais. A invisibilidade desses corpos causa instabilidade nos sujeitos, reforçando as desigualdades de gênero e potencializando as práticas transfóbicas dentro e fora do espaço escolar.

Posteriormente, ao perguntar se os participantes já tiveram formação sobre gênero e transexualidade, apenas quatro afirmaram que sim, os demais não frequentaram espaços formativos acerca da temática.

Embora exista uma carência na formação sobre gênero e transexualidade, todos os participantes acreditam que é importante trabalhar com práticas que valorizem a transversalidade do ensino para compreender o que é ser transexual e acolher os sujeitos, respeitando as suas subjetividades. Pois, segundo os entrevistados vivemos em um mundo diverso em todos os sentidos, por esta razão precisamos cultivar uma educação de base humanista e respeitar as singularidades dos alunos.

No entanto, os participantes da pesquisa afirmaram que os materiais didáticos, sobretudo o livro didático não ajuda a trabalhar em uma perspectiva transversal, uma vez que não aborda o tema de forma que descolonize as práticas de transfobia na escola. Apenas uma professora citou que o livro ainda chega a abordar as configurações de família fora dos padrões tradicionais.

Essa questão chama atenção para refletirmos sobre as práticas colonizadoras do ensino, que foram construídas e estabelecidas através de padrões culturais fazendo com que esses educadores reproduzam inconscientemente ou de forma

consciente as regras normatizadoras de ser homem ou mulher. Isso porque, “Professores e professoras- como qualquer outro grupo social- foram e são objetos de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas.” (Louro, 2014, p.103)

A regularização dos modos de existir dos gêneros e como são reproduzidos no âmbito educacional, expressa as diversas problematizações de como as subjetividades iriam manifestar formas de desobedecer todas essas barreiras determinadas pelo colonial, como Lugones (2014, p.936) explicita seus pressupostos, “O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão”.

Posto isso, mesmo que os sujeitos venham assumindo sua identidade de gênero com mais segurança e as ações inclusivas também tenham se intensificado no espaço escolar, a transexualidade enfrenta uma dificuldade muito mais gritante dentro da estrutura educacional, pois “a escola ainda não se faz presente na vida de muitas alunas travestis e transexuais, já que neste ambiente existem visões preconceituosas e de intolerância, pois o âmbito escolar ainda se funda em padrões heterossexuais firmados pela sociedade.” (Maria, 2021, p.02).

Portanto, as práticas pedagógicas traz consideravelmente normas associadas a uma cultura padronizada de característica colonial branca que dificulta a transgressão de sujeitos diante das percepções multiculturais, como caracteriza Candau (2011, p.241) a cultura escolar é “construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.”

Considerações finais

Mediante o exposto, entender os processos de construção e desconstrução de normas que pré-estabelece nos comportamentos dos sujeitos e suas subjetividades, é inteiramente importante para percebermos como os corpos transexuais são afetados pelas estruturas colonizadoras que estão enraizadas no ensino e nas relações interpessoais entre os sujeitos que convivem nesse espaço escolar, seja ele público ou privado.

Dessa forma, as análises qualitativas e bibliográfica nortearam a compreensão da investigação do tema, no qual os profissionais que participaram da pesquisa demonstraram que não tiveram formação adequada para lidar com as questões que envolvem as subjetividades dos corpos transexuais, que inclusive estão presentes em seu cotidiano escolar. Além disso, até mesmo dentro dos planejamentos coletivos e individuais, os estudos voltados para diversidades ainda permanecem inexistentes, impossibilitando um norteamento transversal da instituição em suas práticas pedagógicas, silenciando as discussões de gênero, sobretudo as que se referem a transexualidade.

Portanto, as práticas descolonizadoras que visam a liberdade dentro do espaço escolar, para que ele seja menos opressor e conservador, tornam-se limitadas, pois não existem debates sistemáticos e direcionados sobre as subjetividades dos corpos transexuais, mesmo existindo intervenções pontuais sobre as questões de gênero.

Referências

- ARAÚJO, I. M. de.; ESMERALDO, J. De. A. **Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas.**
IN. NUNES, C. Et al (Org) Dialogando com os saberes da docência: pesquisa, teoria e pratica.". Recife: Liceu, 2014. 157p. 2 v.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”**. Campinas IEL – Unicamp, 2018. Acessado em 25 de julho de 2023. Disponível em https://www.iel.unicamp.br/arquivos/publicacao/Cisgeneronos_discursos_feministas_uma_palavra_tao_defendida_tao_atacada_tao_pouco_entendida.pdf.

BARBOSA, F. M. da Silva. ARAÚJO, Iara Maria de. **Família, famílias: tecendo fios, desatando nós**. In: Diferenças, identidades e práticas educativas: entrelaçando família, gênero sexualidade / Org. ARAÚJO, Iara Maria de. Ed. Quipá, Crato, 2021.

BARBOSA, Francisca Maria da Silva. ARAÚJO, Iara Maria de. **Corpo, Gênero e Educação: Pistas para um debate**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 14, pp. 116-126. Novembro de 2020. ISSN: 2448- 0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/corpo genero>.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos-328. São Paulo, 2008.

_____. **A Reinvenção do Corpo- Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual**. 3ª ed. Editora Devires. Salvador, 2017.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro. Ed. 10. Bertrand Brasil, 2011.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In: Currículos sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255. Jul/Dez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOURO, L. G. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro. Ed. 16. Vozes, 2014.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. In: Estudos Feministas. PP. 935-952. Florianópolis. Setembro/Dezembro, 2014.

MARIA, Vanessa Andriani. **TRANSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS ALÉM DO CURRÍCULO**. Revista Alembra – RA. Confresa-MT Volume 3. Número 6. janeiro a junho, 2021.

MISKOLCI, R. **A teoria queer e a questão das diferenças**: por uma analítica da normalização. In: Congresso de leitura no Brasil, (COLE) 16. Anais: ALB Associação de Leitura do Brasil, v. 1. p. 1-19. Campinas, 2007.

PEIXOTO, Lorscheider Carvalho. ARAÚJO, Iara Maria de. **Nem toda folha é verde**: pensando as interfaces da sexualidade. In: Diferenças, identidade e práticas educativas: entrelaçando família, gênero sexualidade / Org. ARAÚJO, Iara Maria de. Ed. Quipá, Crato, 2021.

REIS, Nilton; PINHO, Raquel. **Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação**. ISSN on-line: 1982-9949. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr, 2016. Acessado em 27 de julho de 2023. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação descolonizadora e interculturalidades**: notas para educadoras e educadores*. In: Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Org. CANDAU, Vera Maria. Viveiros de Castro Ed. Ltda. Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS. L.C. **Como elaborar projeto de pesquisa, artigo técnico-científico e monografia**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa científica*. In: Tatiana EngelGerhardt, Denise Tolfo Silveira. **Métodos de Pesquisa**. 1º ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42.

SOUZA, E. R. de. **Marcadores sociais da diferença e infância**: relação de poder no contexto escolar. *Cadernos pagu* (26), 2006.

VENCATO, Anna Paula. **Diferenças na Escola**. In: MISKOLCI, Richard, LEITE JR, Jorge. *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. 1 ed: EdUFSCar. São Carlos, 2014.

**GÊNERO E EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

4. PSICÓLOGOS EDUCACIONAIS E AS QUESTÕES DE GÊNERO: PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cicero Emanuel Dias Ferreira

Erinaldo Gualberto da Silva

Lindalva Jéssyka de Oliveira Andrade

Introdução

Nos últimos anos, a educação brasileira vem sofrendo fortes ataques de setores conservadores, especialmente ligados ao fundamentalismo religioso. As acusações recaem sobre doutrinação envolvendo as questões de gênero e sexualidade sob a alegação da alcunha de “ideologia de gênero”. (Bussinger, et all ,2022).

E, em meio a esses ataques foi aprovado o Plano Nacional de Educação¹, consolidando a política conservadora, O texto da Lei proíbe o uso do termo “diversidade de gênero”.Em consequência, o mesmo se seguiu nos planos estaduais e municipais de educação, numa tentativa de silenciar o debate acerca da diversidade humana e das várias formas de se constituir e se apresentar no mundo.

Bussinger, et all (2022, p. 144) apontam que um dos principais objetivos do movimento que ataca as escolas e as discussões sobre diversidade de gênero “é justamente coibir discussões sobre gênero, relações étnico-raciais e sexualidade no ambiente escolar, mas vem atuando, também, na diminuição da autonomia dos professores, no incentivo à militarização do ensino e no controle dos conteúdos curriculares”.

É nesse contexto de ataque a pluralidade, a diversidade e do debate e reflexão sobre o combate as formas de opressão e de violência, realizados dentro da escola que se aprova a Lei nº 13.935/2019 que fala sobre a prestação de serviços de Psicologia e

¹ (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014)

de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, fruto da implantação da política de inclusão. Tendo o psicólogo, portanto, um desafio enorme a ser enfrentado, bem como uma responsabilidade gigantesca de garantir um trabalho comprometido com as dimensões ético, política – crítica e humana.

Desta feita, é importante lembrar o que enfatizam as Referências Técnicas para atuação do psicólogo na educação básica, que diz que cabe à psicologia educacional realizar um trabalho que

[...] vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 26)

É pensando na atuação do psicólogo educacional como responsável pela criação e aplicação de ações que garantam o desenvolvimento de todos e a superação de processos de exclusão, segregação e discriminação que este trabalho surge com o objetivo de compreender a atuação dos psicólogos educacionais diante das questões de gênero e sexualidade na região do Cariri cearense, bem como identificar concepções de diversidade, gênero e sexualidade na literatura, junto as esferas da Educação e da Psicologia; descrever a atuação dos psicólogos educacionais com foco nas desigualdades de gênero e sexualidade; e analisar os discursos dos profissionais entrevistados diante dessas demandas no campo da educação.

Entendemos que para a superação de desigualdades, se faz necessário construir um ambiente onde a palavra possa circular, e, mais que isso, que permita a reflexão crítica possibilitando a construção de uma educação para a liberdade, a inclusão e a diversidade. Diante disso, torna-se indispensável evidenciar a educação inclusiva, que segundo Damasceno (2020), configura-se

como movimento cultural que visa a democratização da educação e da sociedade, buscando assim a efetivação da inclusão de públicos historicamente excluídos, valorizando as diferenças.

O trabalho está dividido em quatro partes, na primeira delas apontamos conceitos e documentos que embasam o saber e o fazer da psicologia educacional em articulação com as questões de gênero, que como constituinte do humano também aparece enquanto demanda dentro das escolas e precisam ser trabalhadas e discutidas a fim de superar todas as formas de exclusão.

Num segundo momento, apontamos o caminho metodológico percorrido na construção da pesquisa, que tem um caráter qualitativo, e que buscou por meio de entrevistas semiestruturadas, compreender a atuação dos psicólogos educacionais na região do Cariri cearense. Em seguida evidenciamos reflexões sobre as possibilidades do fazer da psicologia a partir do “Manual de gênero e sexualidade na psicoterapia: fundamentos teóricos e intervenções clínicas”, onde se pontuou a importância da construção do material como suporte aos profissionais acerca das conceituações de gênero, de maneira a fortalecer o cuidado e acolhimento a todos os sujeitos.

Por fim, realizamos um traçado do fazer da psicologia educacional na região do Cariri cearense a partir da fala de psicólogos educacionais que atuam na rede pública estadual de ensino, apontado também o desafio enfrentado por esses profissionais seja no campo prático, seja na falta de formação inicial e/ou continuada sobre as questões de gênero.

Gênero, diferenças e a psicologia no contexto educacional

Considerando o âmbito social, histórico e cultural em que vivemos, é cômico que este é permeado por questões de gênero, raça, classe, sexualidade e outros marcadores sociais. Scott (1990) argumenta que essas questões são permeadas por relações de poder e construções simbólicas.

A autora, ao tratar e conceituar gênero, afirma que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, (...) é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 21), e que as mudanças ocorridas na organização das relações sociais, dizem respeito às mudanças nas relações e representações de poder, não seguindo um sentido único.

Butler (2010, 2016) nos aponta que diversos são os efeitos culturais e discursivos nos corpos, sendo gênero um ato normativo, existindo na sociedade inúmeras normativas sobre o que é considerado coerente ou dissidente nos modos de subjetivação, afirma que “se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente, ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agencia ou transformação?” (BUTLER, 2015, p. 28). E traz ainda que para além de categoria de análise, gênero também é aplicada “a pessoas reais como uma ‘marca’ de diferença biológica, linguística e/ou cultural” (BUTLER, 2015, p. 31).

Assim para ela “gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada.” (BUTLER, 2015, p. 42). Traz ainda em sua obra o conceito de performatividade, ou seja, gênero como uma “visão ampliada de “ato”, que é ao mesmo tempo socialmente compartilhada e historicamente construída e que é performativa (BUTLER, 2015, p. 16).

Neste contexto, de acordo com Louro (2010), a educação tem um papel fundamental na constituição dessas relações, e muitas atuações educacionais reproduzem violências e opressões no campo de gênero e suas intersecções. Por isso, Cruz e Araújo (2022) salientam a importância de espaços de discussão e reflexão no cotidiano escolar, assim como formações para a comunidade, objetivando a inclusão da diversidade na escola e intervenções não-sexistas.

Nesse sentido, refletir sobre as diferenças no contexto educacional torna-se imprescindível, uma vez que, segundo Araújo

(2021), inúmeras são as vivências de desrespeito, discriminação, negação, exclusão e violências relacionados aos marcadores sociais de diferença, como gênero, sexualidade, etnia, dentre outros, gerando desigualdades sociais. Muitas vezes, essas diferenças são percebidas como desvios, sendo alvo de preconceitos e hierarquias, logo, é essencial reconhecer e respeitar tais diferenças, garantindo direito à liberdade de expressão, inclusão, acolhimento e convívio democrático.

Embora a existência de diferenças possa ocasionar conflitos na escola, é preciso que tenhamos claro que o problema a ser enfrentado não são as diferenças, mas as desigualdades. Diferenças devem ser entendidas como um sinônimo de riqueza, e devem ser valorizadas dentro da escola e das práticas pedagógicas. É importante que estejam incluídas nos conteúdos, currículos, debates e nas relações entre os diferentes sujeitos que circulam nesse ambiente. É preciso compreendê-las, conhecê-las e respeitá-las (VENCATO, 2014, P 41).

Assim sendo, enfatiza-se que a Psicologia no campo da educação deve levar em consideração, ao lidar com os sujeitos e coletividades, o reconhecimento de dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros fatores que são atravessados por perspectivas de gênero, orientação sexual, raça e classe. Logo, a partir de uma análise crítica e histórica da educação brasileira, a Psicologia Escolar e Educacional tem um papel fundamental em lutar por políticas públicas inclusivas e emancipatórias, auxiliar na garantia de direitos humanos e cidadania, indo na contramão de práticas de exclusão social, discriminação, patologização e intolerância. Nesse sentido, trabalha-se em favor da saúde mental, diversidade de vidas, articulação de saberes, intervenções com toda a comunidade escolar (professores, responsáveis, funcionários, estudantes), articulando assim reflexões sobre relações de gênero, étnico-raciais e de sexualidade, contribuindo na desconstrução de violências, como o machismo, a LGBTfobia, o racismo, sexismo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

No tocante aos materiais do Conselho Federal de Psicologia, além de alguns livros e o código de ética da profissão, destacam-se resoluções que contemplam temáticas de gênero e sexualidade, tais como:

Quadro 01 - Resoluções do Conselho Federal de Psicologia que abordam temáticas de gênero e sexualidade

RESOLUÇÃO CFP Nº 1, DE 22 DE MARÇO DE 1999	"Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual"
RESOLUÇÃO Nº 8, DE 07 DE JULHO DE 2020	"Estabelece normas de exercício profissional da psicologia em relação às violências de gênero"
RESOLUÇÃO Nº 8, DE 17 DE MAIO DE 2022	"Estabelece normas de atuação para profissionais da psicologia em relação às bissexualidades e demais orientações não monossexuais"
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 29 DE JANEIRO DE 2018	"Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis"

Os documentos supracitados evidenciam que a Psicologia enquanto, ciência e profissão, deve contribuir para a superação de preconceitos, violências e estigmatizações, colaborando para com o acolhimento, articulação e fortalecimento de redes de apoio, respeito à autonomia, dignidade e identidade, reconhecendo intersecções e promovendo bem-estar. Para além destas produções do Conselho Federal de Psicologia, outros materiais colaboram com as reflexões e orientações acerca da temática, é o caso do Manual de Gênero e Sexualidade na Psicoterapia, de Catelan e Sardinha (2023), que busca trazer em sua construção, apresentações para questões direcionadas a conceitos e como se representam o gênero e sexualidade.

Reflexões e possibilidades a partir do “Manual de gênero e sexualidade na psicoterapia: fundamentos teóricos e intervenções clínicas”

Os estudos contemporâneos sobre as questões de gênero e sexualidade refletem inúmeros desafios e concepções nos diversos campos das ciências. Este fenômeno vem sendo discutido e referenciado a partir do Manual de Gênero e Sexualidade na Psicoterapia, uma vez que este instrumental serve de base e direcionamento para atuação no que se refere a questões e conceitos que integram gêneros e diversidades e necessitam maior atenção, de modo a fortalecer o cuidado e acolhimento a determinados sujeitos.

Para os autores deste instrumento, Catelan e Sardinha (2023), trata-se de um divisor de águas quando se pensa em estudos e publicações que abordam questões direcionadas ao público LGBTQ+. O manual compreende a junção de experiências e evidências científicas dos diversos campos de atuação da psicologia e vem servir de referência para diversas áreas nos campos da ciência, uma vez que aborda conceitos que possuem grande relevância acadêmica e social.

O baixo número de ferramentas científicas que abordam a temática e a lacuna de materiais foi um importante impulsionador para o desenvolvimento deste livro. Inúmeras vivências surgem envolvendo preconceitos e até mesmo violência por esses sujeitos e pouco se percebe o envolvimento de profissionais ou habilidades para abordar e lidar com tais questões. Mesmo com o surgimento de pesquisas, ainda são insuficientes quando se pensa a realidade do Brasil para contribuir com questões de gênero.

Assim, considerando que cada vez mais estudos vêm buscando abordar tais fenômenos, percebe-se gênero como frutos de tais reflexões. Dentre as designações, tem-se falado bastante em Diversidade Sexual de Gênero (DSG), Minorias Sexuais e de Gênero e LGBT para direcionar às comunidades de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Todos os termos abordam a

mesma questão, quando se pensa nas várias maneiras de classificar o sujeito em seus gêneros (CATELAN; GUIMARÃES, 2023).

Em se tratando do manual supracitado, este busca contribuir em sua abordagem teórica para conceitos que precisam ser conhecidos para gênero levando em conta aquilo que se tem enquanto evidências científicas. Apresenta de forma relevante, acerca dos efeitos e fatores sociais relacionados ao preconceito, estresse e violência com as minorias. Compreende fatores biológicos, sociais e psicológicos envolvidos ao desenvolvimento desses indivíduos, masculinidades e saúde mental, intersexualidade, bem como processos de adoecimentos e manejo de cuidados para as diversas necessidades que surjam com a população LGBTQ+ (CATELAN; SARDINHA, 2023).

Metodologia

A pesquisa de campo realizada foi de base qualitativa de caráter exploratório, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas e contou com a colaboração de 03 profissionais da Psicologia Educacional que trabalham na educação básica e pública em duas cidades da região metropolitana do Cariri.

Como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada foi utilizada, contendo em seu roteiro perguntas sobre como acontece o trabalho singular de cada profissional da Psicologia no contexto da educação, o que o participante entende por relações de gênero, quais demandas acerca destas costumam aparecer no cotidiano, qual a formação e materiais que embasam a sua prática, bem como os desafios encontrados e projetos direcionados à gênero e diversidade sexual com a comunidade escolar.

A escolha pelo instrumento específico se deu por compreender que esta forma de entrevista envolve um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, o que possibilita ao entrevistador um certo controle acerca do que almeja conhecer, ao passo que permite espaço para reflexões livres e espontâneas dos entrevistados sobre a temática analisada (MINAYO; COSTA, 2018).

No roteiro semiestruturado as questões versaram sobre: Como acontece o seu trabalho no contexto educacional? O que você compreende por gênero? Quais as demandas em relação a gênero aparecem? Você possui formação ou materiais que embasam a prática diante de gênero? Quais desafios encontrados? Existe algum projeto que direcione esse trabalho com a comunidade escolar?

A coleta foi realizada no mês de julho de 2023, tendo como cenário de pesquisa a sede das Coordenadorias Regionais de Educação das Cidades de Crato e Juazeiro do Norte, CE, contando com três profissionais de Psicologia que estavam disponíveis no período mencionado. Para coleta e análise, as entrevistas foram gravadas em áudio a partir da permissão e aspectos éticos assegurados dos participantes.

Acerca da análise de dados, estes foram interpretados a partir da análise do discurso de Bardin (2011), que configura-se como um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados a discursos diversos, tendo etapas centrais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Quanto à fundamentação teórica que embasa o presente trabalho, foram utilizados artigos, livros, capítulos de livro e materiais de referência técnica do conselho de Psicologia. Destaca-se que a busca por trabalhos científicos sobre psicologia educacional, diversidade de gênero e sexualidade ainda são escassos, sendo necessário ampliar o arsenal teórico e prático da área em questão.

Psicologia Educacional: um fazer em construção e os desafios frente as questões de gênero.

Ao compreender o trabalho do psicólogo no Brasil, é válido considerar sua relevante atuação no campo educacional ou escolar. Trata-se de uma área de intervenção dentre as várias especialidades e campos com validação pelo Conselho Federal de Psicologia. Um marco contemporâneo e significativo dispõe sobre

a Lei 13.935 de 2019, que garante a existência de psicólogos e assistentes sociais no contexto de educação básica do país (BRASIL, 2019). Assim, em se tratando da inserção desses profissionais no contexto educacional, é possível perceber por meio da fala de profissionais da área, que as suas atuações são marcadas por limitações envolvendo diversos fatores.

O nosso fazer na psicologia educacional é bastante limitado, Certo? Por que são poucos profissionais pra muitas escolas. São 02 profissionais pra 28 escolas, então são mais ou menos 13 mil alunos. A gente atua muito por demanda espontânea... As maiores demandas que a gente recebe hoje, são autolesão e crises de ansiedade. Tem também importunação sexual [...] Então a gente atua meio que nesse apaga fogo, por exemplo, ter esse acompanhamento contínuo, montar um projeto [...] (ENT. 01).

A regional tem trinta escolas, né. Aí a gente dividiu e eu estou com sete, sete escolas. (...) É muito pouco para o número de escolas, inviabiliza o trabalho, podia ser um trabalho bem melhor. (ENT. 02).

Diante disso, se faz necessário questionar até que ponto as demandas de gênero, diferenças e diversidades, são postas para os profissionais Psicólogos? Não estaria havendo um processo de secundarização dessas temáticas, a partir do surgimento de uma série de outras questões também importantes e urgentes enfrentadas pelos estudantes como ansiedade, autolesão e depressão? E ainda mais, em que medida tais patologias estariam ou não relacionadas às questões de sexualidade e das identidades dissidentes?

Tendo isso em vista, é possível reconhecer que esse campo de atuação é marcado por dificuldades no que concerne a intervenções que necessitam ser realizadas pelos profissionais. Inúmeras demandas surgem diariamente e necessitam de grande atenção por parte dos psicólogos, porém, entre os desafios, encontra-se o pequeno número de profissionais para dar conta das reais urgências nesse meio. De acordo com o CFP, apenas 85 dos 5.570

municípios brasileiros cumprem a lei quando se trata da contratação desses profissionais para o ambiente escolar (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2023).

Mesmo com os desafios contínuos para sua atuação, é importante considerar sua colaboração quando direcionado a superação de vulnerabilidades individuais que aparecem inseridas no contexto escolar. Ao deparar-se com diversas demandas, o psicólogo escolar, atuará na relação com professores, comunidade escolar frente o reconhecimento as necessidades de aprendizagem, violências, discriminação, questões de gênero, dentre outras, porém nem sempre esse trabalho acontece de forma tranquila (BRASIL, 2019). Assim, é importante considerar o conhecimento de modo a trabalhar tais proposições. Em consideração ao conceito de gênero, é possível notar que:

Se eu te falar certamente que eu sei o que é gênero, eu tô mentindo, certo? Então, o que eu penso por gênero é o que o senso comum, que no caso seria a inclinação para o desejo digamos assim, que o ser humano tem por questões sexuais [...] (ENT. 01).

Eu entendo que gênero é uma construção social, né, eu não entendo gênero como sexo biológico, por exemplo (ENT. 02).

(...) Vai levar o indivíduo a ter uma referência de papéis na sociedade, seja o masculino ou feminino, uma construção. Está mais voltada para o social (ENT. 03)

Diante disso, percebe-se falas pouco evidentes, ou uma definição não tão elaborada por parte dos profissionais acerca da definição de gênero, seja trazendo conceituações do senso comum, seja não se aprofundando na construção de uma ideia plural, diversa que tente dar conta da complexidade das formas de ser, existir, e se apresentar no mundo pelos sujeitos.

Desse modo, gênero compreende as diferentes maneiras como o indivíduo se percebe e se define. Este “pode ser expresso por meio de autoafirmação, pelo modo de agir, de falar, da aparência

física, dentre outras características” (JUVENIL, CAMERA, 2023, p. 298). Compreendendo gênero como um conceito social, a escola aparece como um espaço onde se manifestam demandas que acarretam maior atenção. Com relação a essas demandas que surgem no ambiente educacional, foi possível perceber que:

Já teve algumas demandas problemáticas como, por exemplo: aconteceu uma situação específica de um aluno nosso está nesse processo de mudança de nome, e, por exemplo, a família já aceita [...], mas tinha uma pessoa do ambiente escolar que insistia em tratá-la com pronome feminino. (ENT. 01).

Aparece quando a gente chega nos alunos, né. Quando a gente chega nos professores, né, a demanda que aparece é sobre os alunos [...] Nos alunos, sim, nos alunos aparece muito forte, e aparece já como um discurso consolidado, não é uma dúvida por exemplo, eu me identifico com esse gênero, será se eu sou de outro gênero, será que sou uma pessoa trans? Não, eles já trazem como algo consolidado mesmo [...] (ENT. 02).

O contexto apresentado denota fatores de estresse sobre situações vivenciadas por gênero que por vezes aparecem por meio do preconceito e que está inserido em espaços institucionais e por meio de comportamentos. Muitas vezes tais discriminações aparecem por meio de falas ou exclusão de indivíduos de espaços os quais estão inseridos. À medida que tais situações são reforçadas, acarretam em grande impacto a saúde emocional dos envolvidos (CATELAN; PAVELTCHUK, 2023).

Salienta-se que não há como pensar estratégias para lidar com as demandas ou superação de desafios sem considerar a importância da qualificação desses profissionais, sejam no contexto social ou até mesmo na prática como psicólogos educacionais. O conhecimento e formação para as questões de gênero, trata-se de outro ponto que requer grande atenção, entretanto, percebe-se na fala desses profissionais, que:

Não. Não tem. A gente tem, tenta buscar... busca própria, né. A gente procura por conta própria. Mas... por exemplo de apoio a nível de Secretaria, não. Não há curso sobre isso. Acho que nem de Secretaria, mas de apoio também a nível de conselho. O conselho não dá nenhum tipo de formação sobre o tema. Existe a cartilha² e pronto, pra eles foi o possível a ser feito. Foi jogado, digamos, né. (ENT. 02)

A falta de conhecimento e formação dos profissionais em grande medida acabam influenciado o seu fazer profissional, seja numa perspectiva de saber lidar com essas demandas quando as mesmas surgem, seja na perspectiva de propor ações que tentem dar conta dessa temática tão complexa e necessária de ser trabalhada com toda a comunidade escolar.

O CFP, evidencia nas Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica, que a psicologia não pode ficar isenta frente a defesa da escola como espaço de valorização da autonomia e de reflexão sobre questões importantes e necessárias da condição humana, como por exemplo gênero, sexualidade, e das relações étnico-raciais, contribuindo para a desconstrução de qualquer forma de violência (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

No entanto, quando perguntamos aos entrevistados se existe algum projeto que trate, discuta, trabalhe essas questões nas escolas os mesmos afirmam que não, nem por iniciativa da Secretaria de Educação, nem por parte deles: “não, não existe nenhum projeto, nem em nível de Seduc, nem da Crede. Mas existe o que a gente faz de acolhimento, mesmo. Essas demandas aparecem muito quando as escolas pedem que a gente vá até lá” (ENT. 02).

Algumas campanhas são desenvolvidas pela Secretaria de Educação, mas sem que haja um trabalho sistematizado de longo

² O entrevistado se refere às Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+, publicada em 2023 e das demais resoluções criadas pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP.

prazo desenvolvido pelos profissionais psicólogos dentro das escolas, como traz o entrevistado 03:

Projeto em específico... assim existem as campanhas, a Seduc ela trabalha com algumas campanhas, inclusive ali é uma, que fala sobre o uso do nome social, de pessoas transexuais, essa foi uma campanha que foi lançada e que agente realmente aplica, mas de certo modo, alguns eventos são promovidos de forma interna, quando tem alguma demanda, não, não se tem (ENT. 03).

Assim, pode-se perceber as dificuldades ainda enfrentadas diante da construção de um debate permanente, eficaz e seguro que trate as questões de gênero pela psicologia educacional, haja visto que tais questões se apresentam na escola diuturnamente e são basilares na construção de uma educação que seja plural, diversa, integral e que promova o respeito à diversidade.

Considerações finais

O estudo contemplou apontamentos acerca da Psicologia Escolar e Educacional e do fazer desses profissionais na região do Cariri, mas não pretende fechar questões e verdades absolutas, antes disso, pretende provocar o debate para que se possa pensar uma psicologia que comungue com a necessidade da construção de um saber e de um fazer que seja de fato transformador, crítico e comprometido com os direitos humanos.

Neste contexto pode-se afirmar que a escola pode ser um espaço de promoção de debates que contribuam para o fim de toda forma de violência, opressão e segregação, e discutir as questões de gênero é tarefa fundamental, quando se pensa uma educação que seja plural, diversa, humana e integral.

Na mesma medida, a Psicologia tem um papel imprescindível nessa construção dos saberes e na promoção de espaços que possibilitem a circulação da fala, a escuta atenta e o combate a toda e qualquer forma de sofrimento. É preciso pois que ações efetivas

sejam traçadas, a curto, médio e longo prazo por parte de psicólogos educacionais, afim de que se possa construir uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e libertadora.

Apesar disso, constatou-se que os desafios enfrentados por esses profissionais na região do Cariri ainda são muitos, seja no tocante ao número de profissionais, que não conseguem dar conta da demanda de alunos, professores, gestores e família, seja pela falta de formação específica sobre as questões de gênero, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Por conseguinte, torna-se urgente que as questões de gênero sejam tratadas, trabalhadas e entendidas dentro da sua complexidade e necessidade, uma vez que elas aparecem dentro da escola e não podem ser negligenciadas, silenciadas, invisibilizadas. A Psicologia na educação é uma conquista, abrangendo anos de luta por efetivação de uma política pública na educação que voltasse o olhar para a compreensão da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem.

Assim, convocamos a todas(os) as(os) psicólogas(os) educacionais a pensarem uma Psicologia Escolar e Educacional que volte seu olhar e seu fazer também às questões de gênero, e que possibilite uma educação que seja anti-machismo, anti-sexismo, anti-LGBTfobia, e que ajude a construir uma escola, uma sociedade e um futuro que reconheçam e respeitem a diversidade de corpos e formas de ser e estar no mundo.

Referências

ARAÚJO, I. M. Diferenças, identidades e práticas educativas: entrelaçando família, gênero e sexualidade. Crato: Quipá Editora, 2021, 86 p.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Brasília.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L. (Org.). Dissidências Sexuais e de Gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 21-41.

BUSSINGER, Rebeca Valadão; SILVA, Roberta Scaramussa; ARAÚJO, Roziene Castro Mota; SANTOS, Valéria Sousa. Psicologia, gêneros e sexualidades na escola Perspectivas críticas em Psicologia Escolar. Revista Pró-Discente, Vitória, v. 26, n. 2, p. 143-162, jul./dez. 2020.

CATELAN, R. F; SARDINHA, A. **Manual de gênero e sexualidade na psicoterapia: fundamentos teóricos e intervenções clínicas.** Sinopsys Editora, Novo Hamburgo: 2023.

CATELAN, R. F; GUIMARÃES, S. da S. **Conceitos básicos em gênero e sexualidade.** In: Manual de gênero e sexualidade na psicoterapia: fundamentos teóricos e intervenções clínicas. Sinopsys Editora, Novo Hamburgo: 2023.

CATELAN, R. F; PAVELTCHUK, F. de. **Efeitos do preconceito e do estresse de minoria na saúde mental de minorias sexuais e de gênero.** In: Manual de gênero e sexualidade na psicoterapia: fundamentos teóricos e intervenções clínicas. Sinopsys Editora, Novo Hamburgo: 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. 2. ed. Brasília, 2019. 67 p.

CRUZ, T. B.; ARAÚJO, I. M. Gênero, educação e diferenças no cotidiano escolar: olhares docentes. In: ARAÚJO, I. M.; SILVA, A. E. O. (Orgs.). Gênero, sexualidades e diferenças: tensionamentos interseccionais no campo da educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-36.

DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva e a organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2020.

JUVENIL, C. B; CAMERA, D. S. do. L. **Manejo da interseccionalidade entre sexismo, cissexismo e racismo na terapia cognitivo comportamental.** In: Manual de gênero e sexualidade na psicoterapia: fundamentos teóricos e intervenções clínicas. Sinopsys Editora, Novo Hamburgo: 2023.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. - 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. Revista Lusófona de Educação, Portugal, n. 40, 2018.

Resolução CFP n. 1, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Resolução CFP n. 1, de 29 de janeiro de 2018. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Resolução CFP n. 8, de 07 de julho de 2020. Estabelece normas de exercício profissional da psicologia em relação às violências de gênero. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Resolução CFP n. 8, de 17 de maio de 2022. Estabelece normas de atuação para profissionais da psicologia em relação às

bissexualidades e demais orientações não monossexuais. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5- 22, 1990.

VENCATO, A. P. Diferenças na escola. IN: MISKOLCI, R.; LEITE JÚNIOR, J. Diferenças na educação: outros aprendizados. EDUFSCar, 2014.

5. DIALOGANDO SOBRE OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA, GÊNERO, RAÇA E ETNIA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Ismênia Leite de Sousa

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre os diferentes marcadores sociais da diferença tais como gênero, raça e etnia no espaço escolar e os desafios da práxis educativa. Discute sobre os diversos impactos na educação escolar, decorrente das diferenças e desigualdades presentes no cotidiano da sociedade, e seus reflexos diretamente no contexto da sala de aula. Diante dessa realidade argumenta-se que escola não apresenta suporte suficiente para intervir de forma precisa diante desses comportamentos, reflexo do caráter monocultural e excludente da educação brasileira. Entre as diversas problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar, destaca-se as questões de gênero, raça e etnia, visto como os que mais influenciam no cotidiano dos estudantes, e contribuem na reprodução das desigualdades. A partir desses marcadores presentes no contexto escolar, há a necessidade de práticas pedagógicas interventivas que venham fortalecer o acolhimento e inclusão e autonomia de determinados grupos, que garantam não só o acesso, mas a permanência e aprendizagens significativas de todas as pessoas e possam questionar as desigualdades e abrir caminhos para a sua superação.

Nesse contexto entende-se que o pensar e planejar estratégias que venham alcançar e envolver esses sujeitos, através de práticas pedagógicas para uma educação transformadora equânime e humana, exige conhecimentos por parte dos profissionais para fundamentação do seu trabalho no tocante as pautas que

oportunizam a construção de uma pedagogia libertadora, com base no diálogo e o respeito entre estudantes e educadores. A falta de formação com maior aprofundamento, estudo e debate entre educadores sobre as temáticas de gênero e diversidade e raça, dificulta a construção de uma prática pedagógica que se aprofunde nas discussões e debates com estudantes.

O Ensino Médio vem passando por diversas reformas e transformações ao longo da história do Brasil, atualmente com a implementação da Lei 16.287, de 20 de julho de 2017 que institui a política do novo ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, traz na sua organização a divisão dos componentes curriculares, entre base comum e itinerários formativos. Reduz o número de aulas das disciplinas que compõem a base geral e oferta a livre escolha do estudante para cursar os itinerários (eletivas e trilhas). O trabalho do professor com esses itinerários (eletivas), é orientado a partir de uma ementa, o que, muitas vezes, não aprofunda nem apropria para trabalhar com esses marcadores reprodutores de desigualdades.

É comum se perceber uma falta de identificação dos estudantes ao iniciar o Ensino Médio com a comunidade escolar, diante de um universo dinâmico e diverso. O que nos leva a compreender que a escola precisa se compreender diversa e que deve contemplar em seu cotidiano estratégias de acolhimento levando esses sujeitos a se sentirem pertencentes e integrados a este ambiente. Por ser a escola o ambiente que reflete toda realidade da sociedade, se faz necessário oportunizar momentos de desconstrução de antigos conceitos de cunho discriminatórios e excludentes, no cotidiano dos estudantes que assumem sua identidade de gênero, assim como o apagamento das potencialidades de meninas e meninos negros(as) nas representatividades desses seres, despertando suas potencialidades e valores.

O que se percebe na efetivação das práticas para o desenvolvimento do currículo escolar são abordagens para uma pedagogia mercadológica que atenda aos interesses do mercado,

mais voltada para a competitividade, individualismo que atenda aos interesses capitalistas, pautado em estatísticas a partir dos resultados nas avaliações externas.

Mesmo diante das abordagens e estudos realizados por diversos teóricos envolvendo a questão de gênero, raça e etnia na escola, são diversos os desafios para desenvolvimento no que se trata em trabalhar dentro das interdisciplinaridades, temáticas que fundamentam a construção de sujeitos democráticos a partir de uma educação inclusiva.

A escola pública em seu dinamismo recebe anualmente uma demanda de estudantes pertencentes às diversas classes sociais, sendo esses sujeitos reprodutores no ambiente escolar das suas experiências e vivências ao longo da sua trajetória. Neste sentido, a escola possui relevante papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e humana para as gerações futuras.

Tratar a temática da igualdade de gênero, raça e etnia, é antes de tudo trazer um olhar mais humanizado para o espaço escolar, na perspectiva de combater as diversas formas de violências vivenciada nos diversos contextos sociais da vida dos estudantes e que termina por serem naturalizadas, a partir do silenciamento diante da reprodução destas no ambiente escolar. Romper com esse silêncio é a forma mais potente de combater os comportamentos opressores dentro de um processo histórico. Diante da pluralidade de informações direcionadas ao ambiente escolar, a forma mais eficaz de desconstruir toda e qualquer forma de desigualdade ainda é a informação, pautada no diálogo e nos diversos danos ocasionados na reprodução dessas desigualdades.

A escola tem importante papel na formação social dos sujeitos, enfrenta no seu cotidiano diversos desafios, entre eles o sistema educacional que ainda limita e impede de transgredir dentro de uma lógica libertadora e transformadora desses sujeitos. Sendo, o trabalho realizado com uma pauta envolvendo a temática de raça, gênero e etnia e outras formas de opressão, ainda um grande desafio para os educadores. Como nos afirma Gadotti, (1997, p. 9) “Educar significa, então, capacitar, potencializar, para

que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia". Uma autonomia proporcionada por uma educação que também discuta a realidade desses educandos, contextualizando suas vivências para uma leitura de mundo a partir do seu lugar de origem nos diversos contextos sociais, escolar, político e econômico. Sendo o espaço escolar composto por sujeitos, à diversidade é inerente às pessoas, assim como a questão de gênero, raça e etnia, se faz necessário o aprofundamento de um currículo que oportunize o estudo e discussão dessas pautas que efetivem a capacidade de elucidar o discurso entre educadores e educandos na perspectiva de práticas pedagógicas transformadoras na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Através do diálogo é possível sistematizar suas vivências no contexto sócio-educacional em que estão inseridos, buscando conhecer-se enquanto sujeito transformador a partir de sua realidade nesta sociedade. Mudanças são necessárias para essa efetivação de postura a partir de atitudes, desconstruir antigos conceitos alienantes que são perpetuados dentro da sociedade e conseqüentemente na escola tais como a perspectiva hierarquizante das visões machistas, racistas e misóginas. Em concordância com Araújo e Esmeraldo (2014 p.80) que afirmam que "As sociedades humanas sobrevalorizam a diferenciação biológica e lhes atribuem funções diferenciadas, no âmbito social, geralmente hierarquizadas. Apresentam um gênero "feminino", culturalmente imposto à fêmea, para que se torne uma mulher social, é um gênero masculino ao macho, para que se torne um homem social".

O conceito de gênero, raça e etnia, oportuniza essa apropriação social de quem somos e o que queremos dentro de um livre projeto pessoal de escolhas, que reflete em uma sociedade naturalmente excludente. É fundamental reconhecer esses marcadores sociais como essenciais na produção de uma pedagogia libertadora das amarras coloniais que perduram nos dias atuais de diferentes formas e contextos no ambiente escolar.

A metodologia utilizada é de base qualitativa inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática abordada em artigos, livros e documentos. O texto também apresenta a experiência de rodas de conversas realizadas com estudantes do ensino médio em uma escola pública na cidade de Assaré-CE sobre os marcadores sociais da diferença tais como gênero, raça e etnia. Esse momento formativo, utilizando-se da metodologia de rodas de conversa, objetivou ampliar a participação dos docentes e discentes no debate com mais naturalidade possível, discutindo e compreendendo o conceito de gênero dentro de um processo histórico das lutas feministas distinguindo entre sexualidade e identidade de gênero. Assim, podemos refletir dentro do ambiente escolar sua dinâmica, e a necessidade do processo formativo contínuo para professores e estudantes, como necessário de acordo com o que acontece no movimento da sociedade

Diferenças e desigualdades: desafios para uma escola inclusiva

A educação escolar ainda reflete o processo de colonização que norteou as bases desse processo dentro de uma visão eurocêntrica de cunho excludente em que o patriarcado ainda se mantém de forma mais sutil nas relações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 só se efetivou de forma tardia dentro do contexto de inclusão da população brasileira, tornando “obrigatório” o acesso para todos.

As políticas educacionais vêm passando ao longo do processo histórico educacional do Brasil a partir de 1549, por inúmeras reformas a fim de contemplar os sujeitos envolvidos nesse processo. Reformas essas que são resultados de lutas e reivindicações dos movimentos sociais que se percebem excluídos das políticas públicas educacionais, em outras situações a educação como produtora dessas desigualdades.

Atualmente a educação básica brasileira é orientada, no seu currículo, como documento norteador pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, porém o documento orienta para o componente

curricular. A BNCC não está comprometida no aprofundamento sobre a discussão envolvendo a política de gênero e sua diversidade, nem sobre raça e etnia para a formação continuada de professores no planejamento de práticas pedagógicas inovadoras envolvendo essas temáticas. Se faz necessário trazer para o espaço de sala de aula práticas inovadoras com foco na criticidade de construção de movimentos sociais. Por último a Lei N°16.287, 20 de julho de 2017. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. O que na sua organização o ensino acontece contemplando a base geral e itinerários formativos. As aulas de base geral foram reduzidas, o que dificulta ainda mais o aprofundamento dos conteúdos envolvendo uma maior criticidade da sua realidade e do mundo. Como nos afirma (Freire, 2020,p.82) “É esse diálogo do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”. Compreendemos que o diálogo é uma estratégia de encorajar os estudantes a buscar mais conhecimentos enquanto cidadão inseridos nesta sociedade, assim se apropriarem mais sobre respeito ao próximo na construção de uma educação escolar mais humanizada.

As estatísticas do Brasil ainda apresentam como grupos minoritários os sujeitos sem acesso às condições básicas de sobrevivência decorrentes da ausência de políticas públicas, como pessoas LGBTQIAPN+ e a população negra e indígenas do Brasil, dentro de uma construção histórica ocasionada a partir do colonialismo que explorou e desumanizou dentro do escravismo criminoso para a produção de capital. A vivência cotidiana de exclusão no Brasil, é reproduzida através do sistema educacional com práticas pedagógicas tradicionais conservadoras, produtoras de exclusão.

Uma realidade constituída a partir do período colonial para a produção de riquezas com a exploração do trabalho escravo e reprodução do capital, gerando o que Silvio Almeida (2021) vai chamar de sociedade impregnada de um racismo estrutural. Diante da realidade apresentada, as lutas dos movimentos negros foram

fundamentais para mostrar ao Brasil outra pauta sobre o protagonismo da população negra para além de escravizados, na construção social, política, cultural e econômica do país.

Neste contexto do racismo estrutural no Brasil o movimento feminista envolvendo a pauta das mulheres negras se torna uma realidade. Benitez, (2020), afirma que embora o feminismo negro tenha tido suas origens nos anos de 1960 com as lutas do movimento negro nos Estados Unidos, foi nos anos de 1970 que o movimento de mulheres começou a ter dinâmicas próprias quando, dentro do movimento, algumas pensadoras começaram a questionar o lugar das mulheres negras na sociedade, entre elas escritoras como Toni Morrison e Alice Walker.³

A população negra, com ênfase na figura da mulher negra, foi determinante no desenvolvimento da história do Brasil com o seu trabalho e conhecimento ancestral, seja nas técnicas da lavoura, nos cuidados domésticos da casa grande ou nos cuidados dos filhos da branquitude⁴, mas que até hoje seu protagonismo é invisibilizado e tratado como subalternizado e inferiorizado dentro de um plano racista que foi desenvolvido a partir do racismo criminoso que se instaurou com o tráfico da população negra para serem exploradas na produção de riquezas e fortalecimento do capital, no continente europeu e nas regiões das Américas. Diante do histórico de

³ Toni Morrison foi uma escritora norte-americana e a primeira mulher negra vencedora do prêmio Nobel de Literatura, em 1993. Mas os méritos da prolífica autora americana não se traduzem apenas em suas inúmeras premiações e condecorações: a exclusividade e ineditismo de algumas delas, no entanto, indicam vitórias que ultrapassam os limites da literatura.

Alice Walker é escritora, poeta e ativista, nascida no estado da Geórgia, Estados Unidos, em 1944. Devido ao contexto da segregação racial, estudou na única escola que aceitava crianças negras em sua cidade. Pelo excelente desempenho acadêmico, recebeu bolsa integral para a universidade, primeiro em Atlanta – onde integrou o Movimento pelos Direitos Civis –, e depois em Nova York, onde se formou. Trabalhou como professora de literatura no estado do Mississippi em períodos dos anos 1960 e 1970. Seu primeiro livro, *Once*, de poesia, foi lançado em 1968.

⁴ Nas palavras de Cida Bento, branquitude é um pacto não verbalizado de preservação de um grupo nos melhores lugares sociais.

crueldade da população negra do Brasil, a luta das mulheres negras é por dignidade e direito de existir nos diversos espaços da sociedade com direito a uma vida com dignidade.

A educação brasileira não só negou a esses seres o direito de pertencer a esses espaços escolares, como colaborou diretamente com práticas racistas no apagamento da história do Brasil do currículo escolar. Como afirma Nascimento (2019, p.274) “(...) nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço e respeito às culturas, artes, línguas e religião de origem africana”.

O sistema educacional, favoreceu e continua favorecendo práticas pedagógicas que não se aprofundem sobre o contexto das memórias de uma herança escravocrata que se desenvolveu neste país. O gênero feminino e as pessoas racializadas, no contexto da sociedade brasileira, são corpos discriminados e excluídos ainda hoje na sociedade brasileira, sendo que as práticas discriminatórias permanecem, na maioria das vezes, de forma covarde, velada e sem assumir enquanto sujeito discriminatórios. O que se percebe é que a maioria dessas injustiças são produzidas e reproduzidas por falta de informação dos sujeitos envolvidos. Guacira Lopes Louro, lembra que ao se dominar o conceito este “[...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” Louro(1997, p.23). O conceito de pluralidade pode servir de eixo para planejar estratégias e práticas pedagógicas envolvendo envolvendo esses marcadores de desigualdades sociais como: gênero, raça e etnia, sua diversidade em compreendermos e respeitar o outro dentro das suas escolhas e orientações de vida sem a necessidade de classificação biológica de um grupo, priorizando no contexto humano.

A falta de informação e suporte pedagógico faz com que muitos profissionais resistam em mediar sobre essas temáticas diante dos conflitos inesperados dos estudantes. No cotidiano escolar ainda se vê muitos comportamentos homofóbicos, misóginos e racistas (sendo mais comum o racismo recreativo) de cunho discriminatórios com a intenção de diminuir os sujeitos. O

que leva os profissionais da educação uma reflexão sobre fortalecer a luta por garantia de igualdade de condição para todas as pessoas sem distinção ou discriminação.

Na maioria das vezes, esses comportamentos são reproduzidos por falta de informação da realidade, em outros casos se percebe ser apenas, repetindo o que outros produzem na sociedade. Assim, se torna desafiador o papel da escola diante desses conflitos e no combate a perpetuação da violência discriminatória.

Diante da opressão vivenciada por estudantes pertencentes a esses marcadores de desigualdades, é comum perceber estudantes mulheres, negras(os), gays e lésbicas apresentarem comportamentos de timidez e omissão (recuando), no espaço escolar, um nítido reflexo da discriminação sofrida, na maioria das vezes silenciados. Diante de determinadas violências, na maioria das vezes durante diálogo com esses agressores, eles não reconhecem alguns comportamentos enquanto violentos, tornando assim naturalizadas as práticas discriminatórias. Na maioria das vezes esses estudantes apresentam falta de informações sobre os direitos básicos a cidadania, em outras situações, já vem de um contexto histórico de discriminação em que naturalizam determinados tratamentos e classificação.

O ambiente escolar e seus sujeitos precisam estar preparados no trato com a temática envolvendo as causas que refletem o cotidiano dos sujeitos e as problemáticas reprodutoras de desigualdades. A informação, a escuta e debate despertam e fortalecem para uma consciência crítica a partir de si e do outro, do lugar em que esses sujeitos estão inseridos. É comum encontrar no espaço escolar, meninas e meninos negros que não se sentem pertencentes enquanto negras (os) e com dificuldades em sua apropriação de pertencimento identitário e estético, resultado de um racismo estruturado em que determinava os padrões de pertencimento, sendo cada vez mais necessário abordagens de prática pedagógicas envolvendo essas questões com finalidade de

desconstruir antigos conceitos tendo a branquitude como padrão introjetados nas vivências desses seres.

Como nos afirma hooks (2017, p, 153) “A falta de familiaridade com os temas em discussão pode levar os alunos negros a se sentir em desvantagem não só academicamente, mas também culturalmente.” Então é urgente que na práxis educativa a questão da igualdade de gênero e racial estejam presentes no currículo para preparar esses estudantes para enfrentar situações discriminatórias, assim como não reproduzi-las.

A necessidade de envolver os estudantes no contexto das abordagens e práticas escolares, que oportunizem a ideia de pertencimento, fazendo com que estes sintam-se representados enquanto protagonistas na construção das relevâncias sociais com destaque para suas potencialidades. Uma pedagogia libertadora que possa proporcionar a leitura do mundo e emancipar esses estudantes que estão dentro do processo de exclusão social.

O que percebe-se no ambiente escolar é uma falta de identificação de muitos estudantes, seja na questão de gênero ou raça, os mesmos não se reconhecem e muitas vezes naturalizam ou até reproduzem comportamentos homofóbicos, racistas, que fere a integridade do outro de forma naturalizada. Compreendendo assim, uma falta de apropriação de gênero e identitária, que corrobora com o pensamento de Freire (1996, p. 76), “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Sendo, a informação o meio mais eficaz para se combater qualquer injustiça. Assim, a escola tem papel relevante na construção dessas informações, indo desde desenvolvimento de momentos formativos com educadores, objetivando fortalecer nos educando uma cultura de paz que venha tratar a todos com respeito, dignidade e equidade para uma sociedade mais democrática. Por ser recente a universalização da discussão de gênero e raça, ainda há uma grande dificuldade apresentada por parte dos educadores em se apropriar da discussão envolvendo a igualdade de gênero e raça, visto que o currículo orienta as práticas

pedagógicas sem levar em consideração essa população, não aprofundando sobre essas

temáticas. Nesse contexto, oportunizando a perpetuação das diversas formas de violências existentes na sociedade e que se fazem presentes no cotidiano desses seres. Apresentando assim, a necessidade de desenvolver nos educandos uma maior apropriação do discurso envolvendo as questões de gênero e raça como estratégias para torná-los cidadãos mais críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres como cidadãos pertencentes e construtores de uma sociedade democrática e humana.

Para que a escola efetivamente se torne democrática é necessário desenvolver estratégias de acolhimento em que contemplem as necessidades e problemáticas apresentadas por seu público considerando suas especificidades. As desigualdades presentes no contexto social, tem sido alicerce para reprodução do capitalismo empresarial associado a produção e exploração do aumento das desigualdades sociais.

As políticas de favorecimento da reprodução do capitalismo têm sido cada vez mais incentivadas na busca de produção de mão de obra humanizada, que tenha possibilidade de servir a esse público determinado no universo da sociedade contemporânea. O que é possível perceber a grande preocupação com resultados e até mesmo o uso da linguagem mercantil no contexto escolar, sem apresentar qualquer preocupação em desenvolver a criticidade neste estudante que irá ocupar esse mercado. A escola tem sido o lugar mais visado enquanto produtora dessas mãos de obra humanizada que atenda as necessidades do comércio conduzido pela produção do capitalismo.

Diante das abordagens e estudos realizados por diversos teóricos sobre as questões envolvendo gênero e raça na escola, se percebe a necessidade que seja desenvolvido momentos formativos com educadores para construção de conhecimentos sobre essas temáticas. Para que os mesmos se apropriem dessas causas como necessárias e possam ser trabalhadas nos conteúdos em sala de aula, sendo mediadores de conflitos e construção de diálogos

envolvendo o debate de gênero e raça na sociedade atual. Como nos informa Barros(2019,p.26) “ Nas democracias modernas desenvolve-se o imaginário- nem sempre correspondente às situações concretas e efetivas de que certas diferenças não devem gerar desigualdades. Nesse caso, considera-se que devem ser tratadas com igualdades as diferenças de cor sexo e religião”.

As rodas de conversa

Para esta pesquisa foi desenvolvida uma metodologia qualitativa, com levantamento de conhecimento baseando-se em artigos e livros para uma maior fundamentação teórica da temática abordada no contexto da roda de conversa. A metodologia desenvolvida da roda de conversa, partiu da necessidade apresentada no ambiente escolar sobre os desafios enfrentados pelos educadores naquelas turmas durante as práticas pedagógicas quando se refere às questões envolvendo gênero e as diversas formas de violência racistas na maioria das vezes seguida de comportamentos e falas discriminatórias.

Diante dessa realidade, foi pensado estratégia que oportunizasse a esses estudantes conhecer mais sobre essa temáticas envolvidas, oportunizando-os a construir concepções mais humanas sobre a diversidade de sujeitos presente no ambiente escolar. Utilizando da metodologia roda de conversa, favorecendo a escuta e diálogo envolvendo a turma, na finalidade de desconstruir alguns conceitos de cunho colonial muito presentes na vida de muitos estudantes.

A roda de conversa foi desenvolvida com estudantes do 2º e 3ºanos do ensino médio de uma escola pública e focou no diálogo sobre gênero, raça e etnia. A experiência foi motivada pelos relatos de professores por perceber a frequência de comportamentos discriminatórios presentes nas falas e atitudes durante as aulas. Foram desenvolvidos dois encontros com os estudantes oportunizando-os a reflexão e posicionamento sobre as temáticas trabalhadas. Inicialmente foi realizado o acolhimento, com

utilização de tarjeta com frases de autores definindo gênero, raça e etnia. Em seguida foi proposta a produção da escrita sobre sua percepção das injustiças como produtoras de desigualdades. O primeiro encontro foi mais voltado para a escuta sobre como esses estudantes se percebem tratando das questões de gênero, raça e etnia presentes no cotidiano da sociedade. A partir desse momento foi provocado o diálogo sobre a compreensão de cada um sobre os temas abordados. Os conceitos e os objetivos da roda de conversa foram apresentados através de slides. Iniciamos com o conceito de gênero segundo (SCOTT, 2009). Gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida.

Após a apresentação do conceito, foi sugerido a participação dos estudantes para que cada um pudesse falar sobre sua compreensão de gênero. Poucos estudantes se expressaram neste momento, pois se percebia o medo que limitava sua voz diante dos seus relatos, outros manifestaram insegurança para tratar dessas temáticas.

Nesse contexto, o conceito de gênero (Scott, 2009), apresentado foi mediado para um entendimento mais didático. Apresentou-se que o gênero masculino e feminino que a sociedade compreende, é uma construção que envolve interesses, discursos, poder na vida política e social. E que existem variações dependendo da cultura, dos grupos humanos distintos e até da temporalidade.

O segundo encontro, foi mais voltado para a compreensão do conto “Maria”, de Conceição Evaristo do Livro Olhos D’água (2018) fazendo uma relação com a discriminação sofrida pelas mulheres negras. A estratégia foi de sensibilizar os estudantes pelas aproximações das suas histórias de vida sobre a realidade vivenciada naquele conto, identificando as diversas violências ocorridas e que são naturalizadas por se reproduzirem frequentemente. Esse momento foi importante, porque muitos estudantes se identificaram com o personagem do conto, levando

uma vida solitária em que a mãe necessita trabalhar fora, muitas vezes em casa de família(doméstica) para garantir o sustento da família. Após esse momento, foi distribuído tarjetas contendo perguntas fundamentadas no conto, fazendo uma relação com as vivências e conhecimentos dos estudantes sobre as desigualdades envolvendo gênero e raça presentes no conto, sendo sugerido aos estudantes a possibilidade de ressignificar a história no contexto da atualidade com provocações tipo:se Maria fosse uma mulher negra e trans será que ela teria as mesmas oportunidades de trabalho se não fosse? Como seriam as possíveis violências sofridas?

As respostas dos estudantes mostraram ainda existir medo diante do enfrentamento da sociedade assumindo sua identidade de gênero, assim como seu pertencimento racial, com receio de não serem aceitos dentro de determinados grupos, pelas exigências e padrões. Diante desses depoimentos, os estudantes foram encorajados a não se silenciarem diante de qualquer opressão de cunho discriminatório nas suas vivências, dentro e fora do ambiente escolar, pois como consequência desse silêncio, cresce as atitudes opressoras asseguradas a falta de justiça ou de uma lei com mais rigor para esses opressores. Compreendemos que esse medo é reflexo de uma sociedade construída diante de muitas violências e opressões dos sujeitos em condição desfavorecida diante dos padrões ditados nesta sociedade. Percebendo a necessidade de formação continuada para os educadores, como forma de assegurar mais conhecimento sobre essas pautas no combate às desigualdades sociais que refletem no ambiente escolar.

Amplia-se a discussão do texto, envolvendo a questão das desigualdades sociais, a mulher negra nesse contexto, numa sociedade racista e desigual, onde muitas mulheres na atualidade não alcançam determinados espaços diante da negação de oportunidades vividas decorrente da cor da pele.

Foi um momento de muita participação onde os estudantes reconheceram a partir dos detalhes vivenciados por Maria ser a situação de muitas mulheres brasileiras, os estudantes questionaram sobre a falta de rigor com as leis de combate ao

racismo e práticas discriminatórias. Outros questionaram ser mais desafiador para as mulheres negras trans alcançarem ascensão social, e que as demandas das mulheres na sobrevivência dos filhos(chefes de família) muitas vezes chega a ser perverso. Foi uma atividade bastante participativa, mas que precisa ser continuada nas práticas pedagógicas e interventivas cotidianas.

Neste sentido, o estudo do texto Maria com os estudantes, foi fundamental no aprofundamento das discussões e reflexões contextualizando a situação de vulnerabilidade das mulheres negras e suas condições de trabalho na maioria das vezes invisibilizadas, fazendo relações com as vivências cotidianas dos estudantes.

O momento formativo contemplou através dos diálogos um olhar mais humano sobre o outro, refletindo sobre os marcadores sociais produtores de discriminação.

Considerações finais

A educação enquanto processo coletivo, tem o poder de transformar a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A dinâmica do conhecimento permite aos sujeitos envolvidos, sua formação enquanto humanos. Assim, a importância da nossa consciência enquanto educadores, com potencial de influenciar na vida futura dos nossos alunos a partir das nossas práticas.

A escola vive no seu cotidiano sufocada por demandas com implementação de programas e projetos, mas que essas demandas não se aprofundam, fundamentando para o desenvolvimento ativo de práticas pedagógicas com os estudantes. São demandas inseridas a partir de uma pauta pensada e visada na interferência da vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional por um sistema que atende aos interesses empresariais, que determina a continuação das classes em sua divisão entre proletariado e empresariado com uma perspectiva mercadológica dentro de um discurso de equilíbrio emocional, relação com o outro, etc.

Para avaliação da roda de conversa, refletindo sobre a essência do texto, os estudantes apresentaram comportamento de estranhamento diante de algumas abordagens e familiaridade com outras abordagens, porém demonstraram compreender a necessidade de se conhecer mais sobre os conceitos que definem os marcadores sociais, como fundante da exclusão e desigualdade na sociedade brasileira desde o período de colonização que precisa ser banida.

Assim, concluímos o momento em que a comunicação e o diálogo foram priorizados com relevância naquele momento com a avaliação da roda de conversa, os discentes avaliaram com uma palavra qual a importância daquelas temáticas na convivência com seus pares, onde dentre as respostas podemos concluir todas em: o respeito ao próximo é o que nos torna mais humanos. Conclui-se que existe a necessidade de uma legislação que contemple o ensino de gênero na educação básica e que efetive e prática de educação inclusiva. Infelizmente a grande dicotomia que acontece no cenário nacional, onde há um enfrentamento de grupos reacionários e fundamentalistas contra propostas progressistas de um ensino que insira a igualdade de gênero e raça, tem dificultado esse avanço.

A realidade da escola atualmente é de carência quanto a formação dos professores em conhecimento de gênero e raça e etnia especificamente, necessitando de mais apoio para tratar dessas questões em seu cotidiano. As demandas dos estudantes que enfrentam as mudanças são cada vez maiores, assim como a reprodução de violências presentes no contexto escolar de diversas formas. Enquanto não se conquista uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto ao ensino de gênero, visto que há a lei 10.639/03, para sua efetivação precisa de monitoramento, sendo o tema ser mais tratado para o 20 de novembro, não sendo considerado durante todo o ano letivo, toda potencialidade da população negra que foram traficadas para o Brasil com a finalidade de produzir o capital com o seu trabalho forçado na construção deste país.

Em síntese acredita-se que a partir do trabalho da escola em despertar nos estudantes a importância do conhecimento como

ferramenta de libertação de toda forma de opressão existente na sociedade, seja possível a mudança a partir da sensibilização dos sujeitos envolvidos neste processo. Dentro da relação professor aluno é possível construir a aprendizagem a partir de uma convivência saudável no ambiente escolar como produtor de conhecimentos.

Referências

ARAÚJO, Iara Maria. Esmeraldo, Joana D'arc. **Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas**.IN. NUNES. C et al. (ORG) Dialogando com os saberes da docência: pesquisas,teoria e práticas. Recife, Linceu, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documento de uma militância pan-Africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019

BASÍLIO, E. F.; CASTRO, E. R.; RIBEIRO, L. T. F. **Escola e avaliações externas: implicações de um modelo de educação dirigido para resultados**. Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, Rio Branco, UFAC. p. 545 - 558, v.8, n.2, jan/abr 2021. Disponível em:<<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4696/3138>> Acesso em: 14 de junho de 2023.

EVARISTO, Conceição. Olhos D'água. 2º ed. Rio de Janeiro-RJ: pallas . 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996 GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13 ed - São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4^o ed- São Paulo: Cortez,1997.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Anais. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educação-e-T_rabalho.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa - O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Exalar.-1.ed. São Paulo:Editora Boitempo, 2019. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** – 12. ed. - São Paulo, Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 109 - 118, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004 .Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 07 de junho de 2023.

LOURO, G. L. **Nas redes do conceito de gênero**. In: LOPES, M. (Org.). **Gênero e saúde**. PortoAlegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 22 de maio de 2023.

MONTENEGRO, Ong Ação Educativa e O Instituto Paulo. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, [s. l], v. 01, n. 60, p. 144-158, 1997.

HOLANDA, Heloisa Buarque de **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

6. GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FORMAÇÃO CIDADÃ

Adriana Silva Oliveira
Cibele Nunes Rodrigues

Introdução

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Entre esses, destacamos os direitos à vida, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à livre orientação sexual dentre tantos outros.

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o Como afirma Viola:

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de colocar em dúvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive. Por se apresentar como fenômeno multifacetado, exige, para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifestas na cultura político-social de uma sociedade que produz (e reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos. (VIOLA, 2007, p. 119).

Embora a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tenham afirmado o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, a prática educativa ainda não se efetivou nas escolas da Educação Básica.

Sobre essa discussão, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), além de outras diretrizes nacionais (Resoluções CNE/CEB nº 04/2010, nº 02/2012, Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14) e estaduais (Constituição Estadual, art. 14, inc. III; Plano Estadual de Educação – Lei nº 16.025/16; Decreto nº 32.188/2017; e Plano de Governo 07 Ceará – 2015/2018), orienta que é papel do poder público:

estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito às diversidades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero com educação igualitária, não discriminatória e democrática. (SEDUC, 2018)

A educação exerce um papel estratégico quando se busca a valorização da diversidade, fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar/combater toda sorte de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a escola se coloca como um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças. No entanto, para que essa escola se constitua verdadeiramente democrática e justa, faz-se necessário articular o debate sobre igualdade e o respeito às questões de gênero.

Dessa forma, Araújo (2014) destaca a importância do espaço escolar enquanto lugar de formação humana e cidadã:

A escola, espaço em que crianças e jovens passam boa parte do seu tempo, é um dos lugares onde as representações do masculino e

feminino são disseminadas e vão se consolidando dentro do processo educativo. Valores e comportamentos determinados que, supostamente são tidos como adequados e naturalizados para cada gênero, são transmitidos aos educandos. (ARAÚJO. 2014, p.7.)

É por isso que a escola desempenha um papel importante e necessário para formação dos alunos, além das questões referentes ao que são masculinos e femininos construídos socialmente e consolidados a partir das praticas educativas dentro da escola e fora dela. Porém essas questões culturais se transformam ao longo do tempo, trazem novas dimensões e a escola recebe essas mudanças, a maneira como lida com elas é fundamental para que os jovens se sintam pertencentes e identificados dentro da sociedade. E para isto é necessário que a escola, em especial os docentes tenham formação, conhecimento sobre as questões referentes ao gênero para que não se reproduzam posições de preconceito, discriminação e violências no ambiente escolar.

As relações de gênero que se apresentam na escola fazem parte da construção individual da pessoa. As identidades pessoais se criam e se firmam ao longo dos anos e em geral determinam as atitudes dos adultos. Desconstruir preconceitos, apresentar possibilidades em momentos de desenvolvimento são essenciais à formação da pessoa humana. Na escola as pessoas fortalecem suas bases para a vida adulta; assim, ela deve propiciar condições para a construção de uma sociedade equitativa.

No Estado do Ceará, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) o currículo escolar sofre mudanças. As escolas passam a ser em tempo integral, a grade de disciplinas é modificada, nas Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (E.E.E.P.) são ofertados cursos técnicos formativos, nas escolas Regulares que passam a ser Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), onde são ofertadas às trilhas de conhecimento e para compor a grade são ofertadas as disciplinas Eletivas que são de diferentes conteúdos, sendo escolhidas e ofertadas por docentes, na qual, possuem um catálogo de Eletivas organizado pela

Secretaria de educação (SEDUC) para serem escolhidas por cada escola e ofertadas para os docentes.

Para discutir Gênero, o Catálogo de Unidades Curriculares das Eletivas do ano de 2023, traz a Eletiva de Gênero e Diversidade na Escola (SILVEIRA, 2023) como opção para formar o itinerário formativo do aluno, permitindo conhecer e ampliar o conhecimento sobre essa temática. Essa eletiva, possui carga horária de 40h/a, sendo 2 h/a semanal, por semestre, direcionada aos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, e aos alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará. A proposta desta eletiva é:

possibilitar aos estudantes conhecimento sobre gênero e diversidade para que, por meio das informações adquiridas, os discursos e as relações possam desnaturalizar os mais diversos tipos de preconceitos e situações discriminatórias, sobretudo a violência de gênero, a homofobia e a transfobia; bem como abordar as questões de gênero, raça/etnia e sexualidade, com foco no reconhecimento das diferenças e na valorização da diversidade e, destacar o respeito à diversidade ético- racial, sexual e de gênero, o enfrentamento aos preconceitos e todo o tipo de violência. (SILVEIRA, 2023, p.283)

Portanto, esse artigo trás como questão: como a Disciplina Eletiva Gênero e Diversidade na Escola, pode contribuir para que a comunidade escolar possa articular as diferenças com equidade, apontando para um diálogo criativo e transformador, visto que a escola é fruto do contexto social excludente, em que estamos inseridos?

A luz da perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), o texto pretende refletir sobre a eletiva gênero e diversidade e seu potencial para a desconstrução de estereótipos em torno das questões de gênero e diversidade. Além dos conceitos de Louro (2011) sobre gênero como uma construção histórica e cultural, assim como Pelúcio (2014) e também Walsh (2009) sobre interculturalidade crítica para dialogar com a importância da Disciplina Eletiva sobre gênero e sua abordagem.

Gênero, diferenças e desigualdades

O conceito de gênero (gender) foi introduzido pelas feministas anglo-saxãs durante a chamada “segunda onda” do feminismo, iniciada nos fins da década de 1960. Nessa “segunda onda” feminista houve o aprofundamento das lutas por direitos iguais perante os homens, incluindo a crítica à sociedade patriarcal, reivindicações pela “igualdade de condições de trabalho e salário, direito ao aborto e ao controle do corpo, autonomia intelectual e punição aos homens pela violência doméstica e sexual etc.” (OLIVEIRA, 2016, p. 334).

Para Louro (2011), a introdução do conceito de gênero serve, conquanto, como uma ferramenta analítica e política. Rejeitando um determinismo biológico subentendido no uso de termos como sexo ou diferença sexual, as anglo-saxãs desejavam acentuar o caráter substancialmente social das distinções baseadas no sexo. Ao dirigir o foco para o social, não se nega, que o gênero se “constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2011, p.26).

Para pensar Gênero devemos ir além da dimensão biológica, pois cada momento histórico em que a sociedade se encontra é lançado elementos para definição de comportamentos e práticas culturais. A política torna-se um desses elementos que irá interferir diretamente, pois a relações de poder definem diretamente quem deve obedecer quem manda e o que é aceito como certo, como verdade e o que não é, por isso, entender gênero é perceber como os papéis sociais são definidos e perpassam pelas diferentes marcações sociais.

Gênero, portanto, não diz respeito ao sexo biológico, mas sim ao “produto do trabalho da cultura sobre a biologia” (Piscitelli, 2009), sendo em nossa sociedade firmado no binarismo homem-mulher.

Para entender o gênero em toda a sua dimensão social, é preciso relacionar gênero com raça/etnia, classe social, pertencimento de geração, entre outras marcas de diferenciação social. (PELÚCIO, 2014, p. 105)

Partindo dessa perspectiva percebemos como as relações de poder, a cultura e os papéis sociais conduzem os comportamentos dos indivíduos. A escola é um contribuinte para formação pessoal e acadêmica,

Desta forma, a escola, assim como, outras instituições como família e a igreja, contribuem para o desenvolvimento do processo de consciência, devem contribuir para a formação de cidadãos mais éticos. Cabendo a escola não apenas o processo de ensinar a ler ou escrever, mais também auxiliar no desenvolvimento crítico do ser humano, contribuindo para eliminação de todas as formas de preconceito. (SILVINO/ HENRIQUE, 2017. p. 9.)

Vale ressaltar, contudo, que grande parte dos discursos de gênero, de alguma maneira inclui ou engloba questões de sexualidade. Para tanto, torna-se importante indicar distinções entre sexualidade e gênero ou entre identidades de gênero e identidades sexuais. Louro (2011) afirma que:

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. (LOURO.2011, p.30)

No entanto, nossas práticas e linguagens frequentemente confundem as identidades (sexuais e de gênero), que estão profundamente inter-relacionadas, mas que não são a mesma coisa. Sujeitos femininos ou masculinos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e no mesmo instante podem ser brancos,

negros, índios, pobres ou ricos); as dinâmicas de gênero e de sexualidade “são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento; (...) são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 2011, p. 31).

Não há, pois, a viabilidade de fixar um determinado momento da vida que seja considerado aquele em que as identidades – sexual e/ou de gênero – sejam firmadas ou estabelecidas. Desse modo, pensando as identidades de gênero como continuamente construídas e transformadas, esse processo de construção e transformação nas relações sociais é atravessado, “por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas” em que os sujeitos vão “se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (LOURO, 2011, p. 32).

Essas diferenças no processo de formação dos sujeitos estão presentes em gestos cotidianos que, de tão corriqueiros, passam despercebidos, em reações automáticas das quais não sabemos as origens nem os objetivos, mas que reproduzimos “sem ter consciência do seu significado porque os interiorizamos no processo educacional” e em costumes que possuem regras e códigos rígidos e inflexíveis. Esses comportamentos e pensamentos são advindos de condicionamentos que se transmitiram quase de forma intacta, geração após geração (BELOTTI, 1975).

Essas relações de gênero, ou seja, as relações entre as colagens socialmente feitas de determinado gênero sobre um sexo anatômico, como “as construções sociais dos sexos, se fazem presentes em nossa sociedade e são reverberadas também nas escolas” (LOURO, 2010, p. 15). Essas construções de diferenças do coletivo estão nas relações sociais cotidianamente, que acabam por reafirmar as discrepâncias impostas social e culturalmente (e não biologicamente determinadas) entre o masculino e o feminino.

Assim, compreendendo que a escola é resultado do projeto de país e de sociedade à qual pertence, portanto, formada por um conjunto social heterogêneo e sendo uma instituição construída historicamente, a prática escolar está imbricada com o processo de

socialização dos sujeitos bem como com a formação de cidadãos. Destarte, o espaço escolar caracteriza-se como um *locus* importante para a discussão de gênero.

É importante pensar e refletir o quanto a escola contribui para formação dos alunos, tanto nos aspectos acadêmicos quanto humanos. Então é necessário identificar que alguns temas, precisam ser pautas nas escolas e em constante formação, entre eles o de Gênero, por ser tão presente e também dinâmico tanto profissional quanto pessoal, neste caso imagine uma escola que reproduz as desigualdades e estereótipos das funções e papéis masculinos e femininos, não se espera que a sala de aula seja lugar de desigualdade, de estereótipos, de preconceitos, de desvalorização, mas para que isto não ocorra é fundamental a formação e preparo dessas questões em todo ambiente escolar. Pois esse espaço é fundamental para romper com práticas e reproduções de desigualdades e preconceitos, então projetos, ações e formações são medidas que contribuem para mudanças nas posturas e posições tanto para professores como alunos.

Pode-se compreender, a partir de então, a estreita relação entre o fazer pedagógico, ou seja, a ação do professor, e a construção de homem ou de mulher que teremos. Mas também não só nesta relação, como também em toda uma rede de relações que se estabelecem com a criança a partir, ou melhor, desde antes do seu nascimento. Na nossa sociedade, cores, objetos, sentimentos, comportamentos pré-determinam sujeitos, conforme o seu sexo biológico. (ARAUJO. 2014, p.8)

Segundo a autora é possível perceber como ações nas escolas podem transformar e contribuir para mudanças, o fazer pedagógico é fundamental para formação de homens e mulheres que atuarão no futuro e em suas relações interpessoais, sabemos que não apenas a escola é capaz de transformar e definir, mas sim todo o conjunto de relações que começam na família e perpassam todos os grupos sociais que individuo faz parte.

A Escola tem um papel fundamental para que sejam construídas relações interculturais, ou seja, relações que compreendam e respeitem as diferenças, sejam culturais, de gênero e raciais, pois diante das diferenças é importante é necessário que os estereótipos sejam superados, e que o desrespeito e violência não se tornam uma prática comum, por isso, as práticas pedagógicas na escola são fundamentais, e para que elas aconteçam os professores precisam de formação e conhecimento sobre as questões para que possam desenvolver atividades capazes de promover o reconhecimento do outro, das diferenças e diversidade, segundo Candau (2008) o educador é um mediador para que a escola desempenhe esse papel:

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontais situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos validados. Para isso é necessário promover processo sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas nem estereótipos. (CANDAUI, 2008, p.30,31)

Para a autora a escola é uma instituição que trás conhecimentos universais, mas essa universalidade é questionada pelo multiculturalismo, que nos faz repensar o nossa maneira de lidar com o conhecimento escolar e com os demais. Instiga-nos a questionar esse conhecimento universalizado que nos foi imposto pelos contextos históricos e culturais, basta pensarmos na colonização até a formação do Ensino na escola no Brasil, e como o respeito à diversidade cultural não aconteceu, por isso é necessário práticas pedagógicas que contribuam para que possamos superar essas construções engessadas que não espaço para diversidade nem respeitos as diferenças.

É por estes aspectos que consideramos a possibilidade de uma Eletiva sobre Gênero e diversidade de fundamental contribuição para esse debate, desde que essas abordagens sejam pautadas na diversidade e tragam reflexões sobre diferenças como parte da construção dos componentes da disciplina.

Eletiva de gênero e diversidade na escola: um diálogo sobre interculturalidade

O estudo sobre gênero e diversidade não é uma imposição a uma orientação sexual, mas uma contribuição por meio da aquisição do conhecimento para a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres e na construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias.

A escola é um local que vai além de troca de conhecimentos e exposição de conteúdo. É nela que os estudantes também aprendem sobre convívio em sociedade e valores. Além de aprender sobre matérias como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, durante as aulas, o aluno também forma sua visão de mundo e constrói seu modo de enxergar a sociedade e as pessoas que a compõem.

Dessa maneira, a Eletiva Gênero e Diversidade na Escola, traz muitas possibilidades para dialogar com os estudantes sobre essas temáticas, para que eles aprendam a respeitar as diferenças desde cedo. Bem como, incentivar um discurso de empatia, respeito entre os alunos. Isso não quer dizer que as disciplinas obrigatórias não fazem e não dá para trabalhar essa temática, porém, as eletivas em geral, proporcionam maior tempo (aulas) para trabalhar qualquer temática de forma mais aprofundada.

Dentre as abordagens que poderão ser feitas dentro da eletiva mencionada, podemos destacar: **Conceito de gênero, de diversidade, de cultura, Etnocentrismo, estereótipo e preconceito, Educação, diversidade e diferença, A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero, Raça, gênero e diversidade**, entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) apontam ainda que a problematização da temática da construção de identidades sociais e culturais, à qual o gênero está intrinsecamente relacionado, contribui para a compreensão coletiva de que a educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola [...] para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (Brasil, 2013, p. 24-25).

Diante dessas questões percebemos a importância de uma Eletiva sobre Gênero e Diversidade que Dialogue com o conceito de Interculturalidade de Crítica de Walsh (2009) que trás justamente uma abordagem Decolonial, que desconstrói as imposições e estruturas trazidas pelo processo de Colonização, ampliando o olhar e fazer pedagógico para novas possibilidades, enfrentar estruturas e instituições que mantem uma ordem baseada na subjugação das minorias, para isso é necessário uma pedagogia que questiona, que trás outros modos, outro fazer, que desperte para novas construções na nossa realidade.

Segunda a autora o conceito de Interculturalidade Crítica é uma ferramenta pedagógica que vão além do ambiente escolar, do sistema educativo, passam esses muros e contribuem para uma nova sociedade. A América Latina é marcada por um processo de Colonização, por isso, muitas mudanças, e lutas estão presentes, essas mudanças estão atreladas a e dialogam com a decolonialidade e com a Críticidade, que são a base da Interculturalidade:

No entanto, e diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social política, mas também epistêmica de movimentos, a afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamento dos e projetos que apontam para descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica- ou de pedagogias - que se enlace(m) com projetos e perspectivas de Interculturalidade crítica e de - colonialidade . Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico – políticos, ao

mesmo em que partam das lutas e práxis de orientação de-colonialidade. (WALSH, 2009, p. 27)

Na percepção da necessidade de romper com práticas e discursos excludentes e desiguais, que desrespeitam e fragmentam as pessoas. Ele é na verdade uma busca por mudar estruturas impostas na sociedade que cada vez mais não correspondem às necessidades e diversidade dos indivíduos, assim como a busca por liberdade e respeito.

Como a escola reflete a sociedade, nela são encontradas essas estruturas excludentes por meio de posturas, de atitudes, falas e ações, mas também, é nela que podem ser inseridas ações para reflexão, conscientização e mudança de ações, por isso a importância de formação para os docentes, para que tenham preparo e conhecimento sobre diversidade de Gênero. As eletivas desse tema desempenham um papel positivo para transformação, mas é preciso que o docente tenha preparo e formação para discutir essa temática sem reproduzir discursos já postos na sociedade.

Considerações finais

A partir do que foi exposto, intencionou-se contribuir para a compreensão da discussão de gênero e diversidade na escola. É perceptível que a legislação e os documentos oficiais abordam o tema; portanto, legalmente, a partir da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estão asseguradas as discussões acerca das relações de gênero.

E no Estado do Ceará, temos uma oportunidade enquanto professores de aprofundar e contribuir com essa discussão, contribuindo para uma sociedade mais consciente, empática, respeitosa, inclusiva, a partir da oferta da eletiva Gênero e Diversidade. Sabemos que ainda falta muito para que essa abordagem seja mais aceita e valorizada, e faça parte do cotidiano das escolas, porém esses passos são importantes e necessários para

contribuir com uma sociedade mais acolhedora e para o respeito à diversidade.

A escola que trabalha com essas abordagens traz para o debate a necessidade de se pensar em uma formação humana e cidadã fazendo colocando o conhecimento, o respeito e acolhimento como elementos fundamentais para pessoas mais empáticas e menos preconceituosas, contribuindo para a conscientização da não violência diante das diferenças. Para respeitar e transformar, o conhecimento trabalhado em sala de aula se tornam fundamentais para transformação de comportamentos e práticas.

Como foi mencionada a escola é resultado do projeto de país e de sociedade à qual pertence, por isso é formada por membros heterogêneos, e por ser uma instituição histórica tão necessária e presente na vida das pessoas, sua prática contribui para o processo de socialização dos sujeitos e formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao outro.

Referências

ARAÚJO, I. M. de.; ESMERALDO, J. De. A. **Educação de meninos e meninas: pensando conceitos, repensando praticas.** In.

NUNES, C. Et al (Org) Dialogando com os saberes da docência: pesquisa, teoria e pratica." . Recife: Linceu, 2014. 157p. 2 v.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394/96.

Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia para jovens do século XXI*: manual do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PELÚCIO, Larissa. **Desfazendo o gênero** In. MISCOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite. Diferenças na educação e outros aprendizados. 2014.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. (Coleção sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais).

SEDUC, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Educação, Gênero e Sexualidade**. Disponível: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-genero-e-sexualidade/>

SILVEIRA, Tereza Márcia de Almeida. Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas. Governo do Estado do Ceará. 2023.

SILVINO, Dariana Maria. HENRIQUE, Tázia Renata Peixoto Godim. **A importância da discussão de gênero nas escolas**: uma abordagem necessária. VIII Jornada Internacional de políticas públicas. UFM. São Luiz. 2017.

UNESCO. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. 1948.

VIDAL, Eloisa Maia. OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio. AVELAR, Davi Miranda Lucena de. **A reforma do ensino médio no Ceará**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 337-

356, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

VIOLA, Solon Annes Eduardo Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et alii. **Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos**. Brasília; João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

**DIFERENÇAS E
EQUIDADE DE GÊNERO
NOS PROCESSOS
EDUCATIVOS**

7. MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM SOBRE GÊNERO A PARTIR DE DOIS OLHARES: O UNIVERSO DE JAMES BOND E DO FILME CLOSE DE LUKAS DHONT

Marcelo Cavalieri Teixeira

Introdução

É notório que o cinema desde o seu invento causa imensa fascinação e encantamento. Em inúmeras pessoas existem relações íntimas e duradouras com essa forma peculiar de produção artística. Ao longo dos anos, o cinema sugestiona os modos de se vestir, modos de ser comportar, gostos, interesses, e toda uma percepção de mundo.

Sobre a capacidade de influenciar as percepções do indivíduo e da sociedade, percebemos uma preocupação benjaminiana precoce com o cinema. No seu ensaio intitulado "A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica" nos são apresentadas as transformações ocorridas na arte com o surgimento das tecnologias de reprodução, como a fotografia e o cinema. Sua reflexão alarga-se ao abordar a intersecção entre tecnologia, arte e nossa percepção do mundo moderno.

Sendo assim, se faz imperativo para entender a educação atual um novo modo de ver e considerar os fatores externos à escola, como os meios de comunicação. Eles atuam como ferramentas pedagógicas, dadas as transformações em nossas interações com espaço, tempo e fluxo de informações. No caso do cinema, tem desempenhado um papel vital na educação visual das novas gerações, muitas vezes rivalizando e competindo com instituições tradicionais, como as escolas, em seu papel formativo.

No caso do presente trabalho, pretendemos apresentar e analisar como a dominação patriarcal utiliza-se da narrativa e

técnicas cinematográfica na educação de papéis atribuídos sobre um corpo sexuado.

Entendemos o conceito de gênero, dentre várias possibilidades de definições, como a “maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos.” (SCOTT, 1989. p.2). Desta forma, marcamos o caráter social da classificação desse fenômeno, rejeitando qualquer tipo de determinismo biológico. Por conta disso: descobrir, entender e analisar de que forma e com qual amplitude os papéis sexuais funcionam dentro da construção simbólica na nossa sociedade, tem a função de criar mecanismo de defesa e de ataque ao patriarcado. Desta forma, se faz urgente o combate dentro dessas construções simbólicas, pois “enquanto a história da caça do leão for contada pelos caçadores, os leões serão sempre perdedores (provérbio africano).”

As palavras e seus usos então numa contínua disputa ideológica na construção da realidade. Para além de tentar descrevê-la, vemos a linguagem como ativamente envolvida na formação de verdades e compreensões do mundo. Concordando com o filósofo italiano Franco Bernardi que aponta o que o “dinheiro e linguagem têm algo em comum: não são nada, mas põem tudo em movimento. Não são nada mais que símbolos, convenções, flatus vocis [emissão de voz], mas têm o poder de persuadir seres humanos a agir, a trabalhar, a transformar coisas físicas (BERNARDI, 2020, p.106).

Na relação entre o sujeito e a construção linguística dos conceitos, Connell esclarece que

O conceito homogeneiza o sujeito apenas se ele é reduzido a uma dimensão única das relações de gênero (usualmente o simbólico) e se ele é tratado como uma especificação da norma. Tão logo se reconheçam a multidimensionalidade das relações de gênero e a ocorrência das tendências de crise nas relações de gênero, é impossível perceber o sujeito no seio dessas relações como unitário (CONNELL, 2013, p. 259).

Assim, ser feminino e ser masculino está dentro de um complexo sistema simbólico compartilhado, possibilitando construir e cultivar um significado à nossa experiência. Ter consciência dos usos das palavras e da linguagem é perceber e de se apoderar sobre as experiências que se passa dentro ou fora do sujeito.

Cultura e consciência são dois conceitos, que quando combinados, orienta nossas ações no mundo. Desde Aristóteles, diferenciamos *phoné* e *logos*. Enquanto os demais animais possuem uma voz (*phoné*) para expressar sentimentos como dor e prazer, os humanos possuem linguagem (*lógos*), que lhes permite comunicar conceitos como o bem e o mal, o justo e o injusto. Concordando com o estagirita, Karl Jaspers afirma que “só o homem fala. Só entre os homens, existe essa alternância de discurso e resposta continuamente compreendidos. Só o homem, pelo pensamento, tem consciência de si.” (JASPERS, 1999. p. 46). É essa capacidade de compartilhar e entender valores comuns que fundamenta a vida em sociedade, exclusividade dos seres humanos.

Fazendo uma brincadeira com as palavras de Jaspers e Aristóteles, afirmamos que dentro do sistema simbólico da nossa sociedade patriarcal, somente o gênero masculino fala, somente o gênero masculino orienta as ações do mundo, somente o gênero masculino comunica o que é bem e mal, justo ou injusto. Do gênero feminino somente é permitido expressar sentimentos de dor e prazer.

Como linguagem, o cinema é um sistema de comunicação que expressa ideias, ideologia, modos de vida, emoções etc., carregando consigo toda uma semântica. O cinema, como qualquer meio de comunicação, não é isento de valores. Cada filme, intencionalmente ou não, comunica e reforça certas ideias, valores e perspectivas. De forma geral, encontramos em todo manual de cinema a instrução de que as decisões tomadas pelo diretor e sua equipe ao produzir um filme, tais como o posicionamento da câmera, a iluminação, os cortes de cenas, têm o poder e a intenção de afetar a forma como percebemos aquela narrativa.

Educação, linguagem e política estão intrinsecamente conectadas no tecido da sociedade. Juntas, educação e linguagem

influenciam e são influenciadas pela política, pois a maneira como a informação é comunicada podem ser usados tanto para emancipar quanto para controlar populações. No caso, aqui analisaremos a maneira pela qual o gênero pode ser narrado no cinema e como o patriarcado utiliza dessa ferramenta com o caráter na educação da masculinidade hegemônica, além de indicar narrativas de resistência a isso.

O agente 007 numa missão patriarcal

Por se tratar de uma franquia cinematográfica que se tornou uma das mais icônicas e duradouras da história, escolhemos os filmes de James Bond, pois percebemos que as franquias populares como James Bond, desempenha um papel crucial na moldagem das percepções sociais sobre masculinidade e feminilidade.

Em relação as construções de gênero, as personagens dos filmes hollywoodianos são testemunhas que muitas vezes falam mais alto que os documentos, como diria Eric Hobsbawm.

Analisar essas representações é fundamental para entendermos o peso e o impacto dessas imagens na formação de identidades e nas relações sociais. James Bond é um exemplo icônico de uma representação cultural da masculinidade hegemônica, caracterizada por traços de poder, virilidade e sucesso com as mulheres. Segundo Connel, o conceito de masculinidade hegemônica refere-se à forma como a sociedade conceitua e normatiza o que é ser homem.

A hegemonia masculina envolve um conjunto de normas, valores e expectativas socialmente construídas que definem o que é considerado "masculino" em uma sociedade. Essas normas podem variar de cultura para cultura e ao longo do tempo, mas geralmente incluem traços como virilidade, força, assertividade, agressividade, controle emocional e determinação.

O conceito de "hegemonia" refere-se à concepção gramsciana de "hegemonia". Nele, Gramsci argumenta que exista para além da coerção física, um domínio cultural da classe dominante, que tem o

poder de controlar as instituições políticas e econômicas, além de exercer uma enorme influência sobre inúmeras esferas da vida social.

Tanto a hegemonia quanto a masculinidade hegemônica envolvem a imposição de normas e valores sobre a sociedade. No caso da masculinidade hegemônica, isso se manifesta na expectativa de que os homens devem ser.

Além disso, existem um conjunto de privilégios e poder que é desfrutado pelo participante desse conceito que se manifesta no mercado de trabalho, na política e nas relações interpessoais. Aqueles que se encaixam nas normas da hegemonia masculina têm acesso a mais oportunidades e recursos.

O cinema de Hollywood, como uma das principais forças da cultura de massa global, desempenhou um papel fundamental na propagação e reforço dessa visão de masculinidade. Os filmes hollywoodianos têm frequentemente representado heróis masculinos como indivíduos durões, emocionalmente reservados e dominantes, enquanto relegavam personagens femininos a papéis secundários ou de damas em perigo. Este padrão não apenas reflete as normas patriarcais existentes na sociedade, mas também as amplifica e exporta para públicos globais, solidificando a ideologia do patriarcado e da masculinidade hegemônica como normas universais. Assim, o cinema de Hollywood não é apenas um espelho da sociedade, mas também um moldador ativo das percepções e expectativas em relação ao gênero.

Sobre a capacidade de influenciar as percepções do indivíduo e da sociedade, percebemos uma preocupação benjaminiana precoce com o cinema. No seu ensaio intitulado "A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica" nos são apresentadas as transformações ocorridas na arte com o surgimento das tecnologias de reprodução, como a fotografia e o cinema. Sua reflexão alarga-se ao abordar a intersecção entre tecnologia, arte e nossa percepção do mundo moderno.

A última arte é uma obra essencialmente coletiva, na sua produção, na sua reprodução e na sua repercussão. Diferente de um livro ou uma pintura, a obra de arte cinematográfica pode ter a

participação direta de centenas de pessoas. Ela é originalmente produzida para a reprodução na sala de cinema, de centenas de lugares. Por essas e outras características, uma película pode repercutir globalmente. Ao longo dos anos, o cinema sugere os modos de se vestir, modos de se comportar, gostos, interesses, e toda uma percepção de mundo.

Desde o seu surgimento até os dias atuais, houve mudanças no cinema. No panorama contemporâneo podemos presenciar algumas formas narrativas que transcendem as fronteiras tradicionais do meio cinematográfico. Na década de 1990, observamos o surgimento de narrativas não lineares, fragmentadas e interconectadas, quebrando o cinema narrativo clássico, sobretudo em filmes alternativos e de orçamentos modestos. Mas quando falamos em blockbusters, os produtores de Hollywood não arriscam seus bilhões de dólares em algo que fuja do tradicional e da narrativa clássica hollywoodiana.

Essa forma clássica de contar um filme, se coloca de suma importância na história, por sua influência duradoura sobre o cinema mundial. Tal narrativa se desenvolveu nos estúdios de Hollywood durante as primeiras décadas do século XX e pode ser definido como um sistema de regras e convenções que devem controlar a narrativa da produção cinematográfica, sobretudo aquela que se propõe a encher as bilheterias ao redor do mundo.

Observando os excelentes livros de Ismail Xavier, Noel Burch e Jacques Aumont podemos entender que as principais características dos blockbusters são: uma narrativa linear, com personagens individuais como agentes causais, tempo subordinado à estrutura de causa-efeito respeitando uma curva emocional pré-estabelecida, tendência à objetividade e à resolução dos conflitos no final. Assim,

toda a montagem clássica, resultante do que se chama às vezes estética da transparência, supõe que o espectador seja capaz de “recolar os pedaços” do filme, isto é, de restabelecer mentalmente as relações diegéticas, logo, temporais, entre blocos sucessivos. Isso só

pode ser feito por meio de um saber, ainda que mínimo, sobre a montagem, ou melhor, sobre a mudança de plano de um filme. (AUMONT. 1995, p. 169)

Utilizando-se do que os frankfurtianos chamam de racionalidade tecnológica, essa estética da transparência tem como propósito trazer um prazer confortável para quem está assistindo, e evitar ao máximo o desconforto e a estranheza dentro da narrativa. Como efeito, temos a equivocada impressão de que estamos vendo a “realidade mesma”, que transcende o sentido do documental e desloca-se para o sentido do "establishment", como descrito em Herbert Marcuse. Por conta disso, podemos assistir a um filme de Hollywood até o final sem termos o menor interesse por eles. O que não acontece em outros estúdios.

Deste modo, podemos refletir sobre o questionamento de Benjamin sobre a perda da aura e autenticidade das obras de arte reproduzidas em massa. E formularmos a seguinte indagação: Existe a possibilidade de uma participação ativa do público na interpretação e significado das obras cinematográficas? Entendemos que não. Pois o realizador da obra constrói uma narrativa definida, e com o uso de técnicas e escolhas de decupagem fílmica faz o cinema servir-se ao seu propósito.

Reforçando a lógica da conformidade e obediência, o cinema de massa encoraja a unidimensionalidade do pensar, neutralizando o pensamento divergente. Uma obra conservadora calcada no objetivo de não estranhamento do espectador tem por intuito fazê-lo acreditar no que se pretende contar. Por conta disso, inúmeras vezes utiliza-se de estruturas sociais vigentes. Daí encontra-se o seu verdadeiro poder.

Em outras palavras, o cinema que utiliza desse tipo de narrativa apoia-se "establishment" (sistema social e político dominante), que inclui as instituições, as estruturas de poder e as ideologias que sustentam e perpetuam a ordem existente.

Dentre as “regras” de Hollywood, como uma obrigação, os filmes trazem relacionamentos amorosos como pano de fundo para

qualquer história. Seja comédia, drama, ou filme de ação, sempre temos um casal que se apaixona e seu relacionamento segue em paralelo ao desenrolar do filme. Daí, percebi que o cinema poderia ter me afetado o olhar para um assunto de relevante importância na minha vida e nas pessoas que convivem ou já conviveram comigo. O universo dos relacionamentos amorosos, também fora me transmitido pelos filmes. Surgindo assim a seguinte pergunta: De que forma a experiência cinematográfica molda nossa compreensão e interação nas relações afetivas?

Para quem já assistiu mais de um filme de James Bond, não é difícil reconhecer uma estrutura recorrente. Seguindo a cartilha de Hollywood, os filmes de 007 começam com um início cheio de ação, preparando o que está por vir. Isso já prende o espectador desde os primeiros minutos. Depois temos uma abertura com uma trilha sonora original, repleta de efeitos, misturando mulheres sensuais, armas e tecnologia. O enredo sempre se repete: uma missão que envolva a segurança mundial.

Nunca pode faltar também a presença da “Bond Girl”. Uma figura feminina exuberante e sexy, que se torna amante do protagonista no decorrer da narrativa, personagem de importância na trama, mas nunca protagonizava ao ponto de dividir a importância com James Bond. Muitas vezes essas personagens estão dentro da trama numa missão, que apesar de não ser da mesma agência de segurança britânica de Bond, tem um objetivo confluyente. O clímax do filme é o confronto final com o vilão. Nos últimos minutos, o sempre bem-sucedido Bond desfruta de suas férias em algum lugar magnífico com a já seduzida “Bond Girl”.

Dentro da estrutura prevista na franquia Bond, depois de iniciada a missão de 007, é esperada a aparição da “Bond girl”. Na figura abaixo, temos Honey Ryder, personagem interpretada por Ursula Andress, sendo considerada a primeira Bond girl.

Figura 1: Dr. No (1962)



Na primeira cena de Ryder, vemos em uma praia paradisíaca da Jamaica ao amanhecer, a figura esbelta e atraente emerge lentamente das águas cristalinas do mar, vestindo apenas um biquíni branco. Ela nota a presença de James Bond que já a observa com o seu olhar voyeurístico.

Na figura 2, temos o filme "Die Another Day" produzido no início dos anos 2000, que acontece quarenta anos depois da primeira cena mencionada. Nele, encontramos uma homenagem a Honey Ryder. Nessa cena, a personagem Jinx, uma assassina profissional da NSA, a agência de segurança dos Estados Unidos, interpretada por Halle Berry, reencena uma das marcas dos filmes: James Bond olhando fixamente em um enquadramento amplo uma mulher exuberante de biquíni.

Figura 2: Die Another Day (2002)



Laura Mulvey, renomada teórica do cinema e feminista britânica, percebe que quando se trata da construção da diegese da figura feminina, houve uma instrumentalização do cinema pelo patriarcado na construção do seu arsenal simbólico midiático.

A autora utiliza do feminismo e da psicanálise freudiana para fazer uma crítica a essa narrativa. Em seu ensaio seminal "Prazer Visual e Cinema Narrativo" (1975), reflete como as estruturas patriarcais da sociedade estão ali representadas, e como a figura das mulheres no cinema é frequentemente limitada a papéis secundários ou estereotipados. Mulvey investiga a dinâmica psicológica do olhar no cinema clássico e como ele instrumentou os conceitos de escopofilia, voyeurismo, complexo de castração, narcisismo e fetichismo.

James Bond e seus filmes parecem personificar o estereótipo delineado por Mulvey, podendo ser descrito como um voyeur, narcisista, fetichista, manipulador e controlador. E através dos seus olhos nos é ensinado como devemos olhar.

A imagem da mulher como (passiva) matéria bruta para o (ativo) olhar do homem leva adiante o argumento em direção à estrutura da

representação, acrescentando uma camada adicional exigida pela ideologia da ordem patriarcal, da forma em que é operada em sua forma cinematográfica preferida. (MULVEY, 1983, p.452)

As condições de filmagem nos filmes de James Bond dão ao espectador o prazer visual da escopofilia. Mulvey define escopofilia como o ato de tratar as outras pessoas como objetos, sujeitando-as a um olhar fixo, curioso e controlador. Ela sugere que o cinema, como uma forma visual, satisfaz um desejo primordial e inconsciente de olhar, despertando um prazer visual no espectador. Esse prazer está relacionado ao voyeurismo, que envolve obter satisfação por meio da observação furtiva de outras pessoas. Mulvey argumenta que o cinema, ao fornecer uma perspectiva privilegiada e voyeurística, coloca o espectador em uma posição de controle e poder em relação aos personagens na tela.

É possível perceber a recorrência dos filmes da franquia a mesma diegese das personagens femininas em Bond. Diferente do protagonista, essas personagens são frequentemente objetificadas, submetidas a uma dinâmica de poder em que seu valor é determinado pela aparência física e pela sexualidade. Além de serem retratadas como vítimas a serem protegidas e resgatadas, mesmo sendo, em diversos casos, profissionais treinadas e capazes de se defender sozinhas.

Mulvey, ao analisar dois outros filmes, *Paraíso Infernal (Only Angels Have Wings)* e *Uma Aventura Martinica (To have and Have Not)*, parece teorizar o que acontece nos filmes de James Bond, vejamos:

Ela é isolada, glamorosa, exposta, sexualizada. Mas, à medida em que a narrativa avança, ela se apaixona pelo principal protagonista masculino e se torna sua propriedade, perdendo suas características glamorosas exteriores, sua sexualidade generalizada, suas conotações de show-girl; seu erotismo é subjugado apenas ao ator masculino. Através da identificação com ele, através da participação em seu poder, o espectador pode indiretamente também possuí-la (MULVEY, 1983, p.447).

James Bond, como um símbolo da masculinidade e da virilidade, é moldado em parte pelo desejo de superar a ansiedade de castração, garantindo sua identidade e poder. No âmbito psicanalítico, o complexo de castração, advindo da teoria freudiana, assume papel central na fase fálica do desenvolvimento psicosssexual infantil. A presença da Bond girl, como objeto de desejo e admiração, pode ser vista como uma forma de aliviar a ansiedade de castração do protagonista masculino, reafirmando sua masculinidade através da conquista e do controle sexual sobre a mulher.

O paradoxo do falocentrismo em todas as suas manifestações reside no fato de que ele depende da imagem da mulher castrada para dar ordem e significado ao seu mundo. Para o sistema, já existe uma ideia de mulher como eterna vítima: é sua carência que produz o falo como presença simbólica; seu desejo é compensar a falta que o falo significa. (MULVEY, 1983, p.438)

Interpretando Mulvey, podemos dizer que existe uma dependência de Bond em relação à imagem da Bond Girl como castrada para construir sua própria identidade e significado na trama. O falocentrismo é a visão de mundo centrada no falo como símbolo de poder e dominação masculina. Nessa perspectiva, a mulher é vista como castrada, ou seja, privada do falo, e, portanto, é percebida como inferior e submissa ao homem. Essa visão patriarcal impõe à mulher um papel passivo, onde ela é reduzida à posição de objeto para o desejo masculino, sendo a Bond girl um exemplo desse papel, muitas vezes servindo como mero acessório na narrativa de James Bond. Mas como todo bom paradoxo, podemos dizer que só existe o herói James Bond por conta da figura da Bond girl.

Como signo emblemático desse arranjo cultural, a Bond Girl desempenha o papel de "outro" em relação ao agente britânico, sendo objeto da fantasia e desejo deste último. Ao mesmo tempo ela permanece inserida em uma estrutura simbólica que lhe impõe

silêncio e submissão, negando-lhe agência e a capacidade de produzir significado por si própria.

A mulher, desta forma, existe na cultura patriarcal como o significante do outro masculino, presa por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir suas fantasias e obsessões através do comando linguístico, impondo-as sobre a imagem silenciosa da mulher, ainda presa a seu lugar como portadora de significado e não produtora de significado. (MULVEY, 1983, p.438)

Essa representação reforça a posição de dominação masculina e alimenta a ansiedade em relação à castração, uma vez que o prazer do olhar está fundamentado na objetificação e submissão da mulher.

Essas associações refletem o contexto patriarcal em que James Bond e a figura da Bond girl são enraizados, evidenciando como a escopofilia, o voyeurismo, o complexo de castração e o falocentrismo estão interligados e influenciam a representação das relações de gênero na cultura e na sociedade.

A influência da experiência cinematográfica nas percepções individuais e sociais é inegável, visto que o cinema, como linguagem visual, possui o poder de transmitir significados e moldar a compreensão da realidade. Nesse contexto, é imprescindível uma reflexão crítica sobre as narrativas cinematográficas e suas implicações nas relações afetivas e na construção das identidades de gênero.

A partir da obra de Laura Mulvey e sua análise do cinema narrativo clássico, podemos perceber como a figura da "Bond girl" reflete a objetificação e submissão da mulher em uma ordem patriarcal. Essa representação, embora inserida em um contexto ficcional, tem impactos significativos na construção da identidade masculina e na perpetuação de estereótipos de gênero.

A análise crítica sobre a representação das "Bond girls" nos filmes de James Bond revela como o cinema pode exercer um papel significativo na moldagem e reprodução de estruturas sociais e de gênero arraigadas na cultura patriarcal. Através de uma estética da

transparência, que enfatiza o prazer visual da escopofilia e do voyeurismo, o cinema de massa perpetua uma dinâmica de poder em que a mulher é objetificada e submetida ao olhar masculino.

Ao olhar fixamente uma mulher na rua, sem que ela mostre qualquer interesse, e continuar perseguindo-a com o olhar, mesmo que a intenção seja somente a admiração por seus aspectos físicos, podem ser reflexos condicionados que repetimos sob a influência dessa narrativa voyeurística que está presente nos filmes hollywoodianos.

Depois de tudo que foi dito, percebemos que há um paradoxo do falocentrismo em filmes como os da série James Bond. Ao mesmo tempo que exalta a masculinidade como dominante, revela à fragilidade e insegurança da identidade masculina. Essa fragilidade, frequentemente mascarada pela bravata e virilidade exageradas, é constantemente posta à prova pela presença da Bond girl, que oscila entre ser um objeto de desejo e uma ameaça ao status quo masculino.

Um outro olhar possível em *Close*, de Lukas Dhont

Dentro de todo o mundo ficcional do universo James Bond apresentado anteriormente, o aspecto mais distante da realidade não está nos carros que viram botes ou nos relógios que se transformam em armas. Está na construção idealizada da masculinidade em Bond. A masculinidade hegemônica é falsa, pois as condutas e expectativas geradas dentro dessa narrativa é inalcançável. Connell percebe quando afirma que

as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos. Eles oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero. Ademais, eles se articulam livremente com a constituição prática das masculinidades como formas de viver as circunstâncias

locais cotidianas. Na medida em que fazem isso, contribuem para a hegemonia na ordem de gênero societal. (CONNELL, p. 253)

Mais próximo da realidade a respeito das experiências da masculinidade, podemos destacar o filme “Close”, dirigido pelo cineasta belga Lukas Dhont e lançado em 2022.

O filme belga nos apresenta com um outro olhar cinematográfico na apresentação dos conceitos de gênero. A obra explora a transição da infância para a vida jovem e a construção social do que significa ser “homem”.

A narrativa segue dois jovens, Léo e Rémi, cujo relacionamento íntimo e inocente é posto à prova ao enfrentar a realidade da adolescência e os preconceitos da sociedade. Dhont utiliza uma narrativa delicada e imersiva coerente com a intencionalidade que se propõe a película. No primeiro momento, seus closes sugerem uma visão íntima do mundo dos protagonistas, permitindo que o espectador se sinta parte dessa relação, experienciando a mesma cumplicidade e proximidade entre os jovens.

À medida que o tempo passa, inicia-se uma nova rotina entre os jovens que começam a frequentar a escola. Daí, há uma expectativa cultural de que, ao atingir uma determinada idade, os meninos abandonem certos comportamentos e emoções e adotem a masculinidade tradicional.

A escolha de distanciar a câmera com o início da vida escolar simboliza o gradual afastamento entre os dois e a invasão da sociedade em sua bolha particular. Pois, Léo, sob essa pressão, escolhe conformar-se com seu novo papel imposto e muda sua atitude em relação a Rémi, mesmo que isso signifique sacrificar a beleza do seu relacionamento.

Ao analisar o filme “Close” à luz do trabalho de Connell, vemos uma exploração profunda das tensões entre masculinidades hegemônicas e subalternas. A relação entre Léo e Rémi inicialmente não é afetada pelas normas de masculinidade hegemônica, pois suas famílias não enxergam problemas ao verem os jovens que se

amam, brincarem e sonharem. Eles vivem em seu próprio mundo, livre de julgamentos e categorizações. Entretanto, com o início da escola, a masculinidade hegemônica começa a invadir seu espaço privado. Há uma pressão cultural e social para que os meninos se conformem ao ideal de "ser homem" que a sociedade espera deles.

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de "masculinidades". (CONNELL, 2013. p.256)

O relacionamento entre os dois protagonistas pode ser visto como uma representação de masculinidade subalterna, onde a afetividade, a vulnerabilidade e a proximidade desafiam as normas tradicionais de como os homens "devem" interagir. A escola e os colegas, que representam a sociedade em geral, tentam rotular e categorizar sua relação, não permitindo que exista fora das convenções estabelecidas.

A decisão de Léo de se conformar ao ideal de masculinidade hegemônica é um reflexo da poderosa influência social sobre os indivíduos. Connell argumenta que, mesmo que um indivíduo não se identifique totalmente com a masculinidade hegemônica, a pressão para se adaptar é imensa. A dolorosa transição de Léo e sua eventual conformidade ilustram o custo pessoal de aderir a normas de gênero restritivas.

Enquanto Rémi sofre represarias por não se submeter ao que se espera da masculinidade hegemônica, Léo, ao aderi-la, desfruta os privilégios e poderes que ela oferece. Aqueles que se encaixam nas normas da hegemonia masculina muitas vezes têm acesso a mais oportunidades e recursos. E isso pode se manifestar em diversas áreas, como no mercado de trabalho, na política e nas relações interpessoais.

Enquanto a hegemonia masculina confere privilégios a Léo, também coloca pressões e restrições sobre ele. Sua atitude é se

afastar de Rémi. Os homens que não se conformam com as normas da hegemonia masculina, no caso, Rémi, que permanece o mesmo e enfrenta a norma dominante, enfrenta estigmatização social, discriminação ou exclusão.

Essas dinâmicas de poder são responsáveis pela manutenção dessas normas de gênero, hierarquizando numa escala onde o ideal masculino é o soberano e todas as outras identidades de gênero são subalternas.

“Close” é uma obra cinematográfica poderosa que desafia as normas de gênero e questiona a maneira como a sociedade molda e limita a masculinidade. Dhont habilmente utiliza o meio cinematográfico para mergulhar nos desafios de crescer em uma sociedade que muitas vezes prioriza conformidade sobre autenticidade.

Considerações finais

Entendendo o cinema como uma ferramenta pedagógica, é imprescindível que educadores, cineastas e a sociedade em geral reconheçam o potencial transformador das narrativas cinematográficas.

Mostramos aqui que, o cinema, particularmente no gênero de ação, perpetua e reforça esses padrões patriarcais e falocêntricos. Neste cenário, a mulher, muitas vezes reduzida ao status de objeto, torna-se o espelho que reflete e valida a masculinidade do protagonista. Isso é evidente na maneira como as Bond girls são apresentadas – sua sexualidade é destacada, mas também é domesticada e controlada ao longo da trama.

A capacidade do cinema de influenciar a percepção individual e coletiva é duplamente esclarecedora. Ao mesmo tempo em que pode perpetuar estereótipos e normas sociais, o cinema também tem o poder de desafiar, questionar e transformar. Assim, enquanto reconhecemos sua influência e poder, devemos também ser críticos e conscientes do seu potencial emancipatório.

Marcuse nos ensina que a liberdade genuína só pode ser alcançada através da ruptura com o estabelecimento e de uma transformação radical da sociedade. Ele propõe a necessidade de uma "grande recusa" ao sistema existente, na qual as pessoas se libertem das correntes da sociedade unidimensional e busquem formas alternativas de organização social, baseadas na liberação da sexualidade, na criatividade e no desenvolvimento pleno do potencial humano.

Portanto, como entendemos a educação como emancipadora, uma educação feminista do olhar pode influenciar a forma como assistimos filmes ao nos fazer questionar as normas culturais e os estereótipos de gênero presentes nas produções cinematográficas.

É o que faz Lukas Dhont em seu filme "Close". Na forma sensível e perspicaz, resgata as complexidades da masculinidade em meio à transição da infância para a adolescência. Em sua narrativa, a obra reafirma a necessidade de uma análise mais profunda das representações de gênero no cinema, principalmente no que concerne às pressões sociais que forçam a conformidade às normas estabelecidas. Através da experiência vivenciada por Léo e Rémi, é evidenciado como o conceito de masculinidade, intrincado nas teias sociais, pode afetar, muitas vezes de forma destrutiva, a autenticidade e a liberdade individual.

O filme não apenas ilumina as tensões inerentes à construção social do gênero masculino, mas também convoca a sociedade a refletir sobre as consequências de seus rígidos padrões de masculinidade. Em harmonia com as observações de Connell sobre as masculinidades, "Close" demonstra a urgência de reconhecer e valorizar a diversidade de expressões de gênero, permitindo uma verdadeira autenticidade nas relações humanas. Em última análise, a obra é um chamado para repensar e desafiar as normas de gênero que limitam e restringem, lembrando-nos da importância da empatia, da compreensão e, acima de tudo, da liberdade de ser genuinamente quem somos.

Diante do que foi dito, nosso trabalho é um convite a repensar nosso papel como espectador de filmes e, incentivar a observação

mais ativa e crítica, capaz de discernir as mensagens subliminares presentes nas telas e de confrontar os paradigmas que nos são impostos. Mais que entretenimento, o cinema é um espelho da sociedade, e cabe a nós decidir que reflexo queremos ver.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. trad. de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In: ADORNO et al. Teoria da Cultura de massa. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BERARDI, F. **Asfixia**: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: Ubu, 2020.

BURCH, Noel. **Práxis do cinema**. trad. de Marcelle Pithon e Regina Machado. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CLOSE. Direção: Lukas Dhont. Produção Menuet Producties. Bélgica: A24, 2022. MUBI.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas** 21(1), 2013.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**, 1999, p. 46

MULVEY, Laura. **Prazer Visual e Cinema Narrativo**. In: XAVIER, Ismail. A experiência do cinema: antologia. Edições Graal: Embrafilme, 1983.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 3. ed. são paulo: Paz e Terra, 2005.

8. EDUCAÇÃO NO CAMPO: OUTROS SUJEITOS, OUTRAS REALIDADES

Ellen Beatriz Fernandes Moura
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva

Introdução

A Educação do Campo, segundo os nossos documentos norteadores¹ é uma abordagem educacional voltada para as especificidades e demandas das populações rurais. Ela reconhece a importância de valorizar a cultura, a identidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades do campo, promovendo uma educação contextualizada e relevante para essas realidades.

Ela busca superar as desigualdades sociais e educacionais enfrentadas pelas populações rurais, proporcionando um ensino que considera as necessidades e particularidades do campo. Desse modo, ela abrange desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, buscando oferecer uma formação integral e de qualidade para todos.

Essa modalidade educacional envolve a valorização dos saberes locais, a promoção da agroecologia, a formação de professores capacitados para atuar nas áreas rurais e a adequação dos currículos escolares às realidades do campo. Além disso, a Educação do Campo busca fortalecer a organização e participação das comunidades rurais na gestão e na definição das políticas educacionais.

A Educação do Campo tem como objetivo promover a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a emancipação das populações rurais. Ela reconhece a importância da educação

¹ Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Referencial do Ceará (2018).

como ferramenta de transformação social e busca garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua localização geográfica.

Desta forma, esse texto gira em torno de questionamentos acerca das concepções dos (das) professores (as) com relação à educação do campo e suas perspectivas de ensino. O que os (as) professores (as) que trabalham em uma escola da zona rural entende por educação do campo? como diferenciam os estudantes da zona rural e os da zona urbana? nas suas aulas os (as) professores (as) fazem uma contextualização, contextos não urbanos. levando em consideração as diferenças dos seus alunos? esses (as) professores (as) possuem alguma dificuldade para trabalhar na zona rural? eles possuem algum suporte. para trabalharem em uma escola de campo?

Para tentar responder tais questionamentos, nos embasamos nos pressupostos metodológicos que regem a investigação por meio de observação *in loco*; pesquisa bibliográfica, com revisão de conteúdo e de literatura sobre o tema e a aplicação de um questionário com o corpo docente das duas escolas.

Uma das formas de salientar em uma pesquisa essa concepção mencionada, é a abordagem qualitativa em que Minayo (2001, p. 21-22) nos diz que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere a forma da coleta de dados, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 203): “O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações”. Neste sentido, escolhemos para o questionário perguntas objetivas e subjetivas que possam abranger de forma significativa os aspectos que desejamos investigar que possibilite os participantes esboçarem suas perspectivas em torno da educação do campo.

Como arcabouço teórico destacamos os seguintes autores: Arroyo (2012); Barros e Lihtnov (2016); Batista; Borges e Brandão

(2018); Castro e Pereira (2019); Paulo Freire (1999); Zeferino (2014), dentre outros.

Ao tratarmos da educação do campo, compreendemos que sua relevância está na contribuição de reflexões sobre a equidade educacional, bem como, problematizar a valorização educacional e cultural dessa modalidade de ensino. Ao investigar e compreender a realidade da educação do campo, podemos encontrar soluções efetivas e promover mudanças positivas nesses contexto.

Como a educação do campo é retratada nos documentos norteadores?

Para empreender uma a análise e reflexão acerca das percepções dos professores com relação a educação do campo, é preciso trazer como esta modalidade de ensino está inserida nos documentos norteadores da nossa educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), promovendo uma articulação com autores que falam sobre essa temática.

A princípio, devemos entender a educação como um dos direitos básicos garantidos pela nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), em que traz no seu artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.123).

Compreende-se então, que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar esse direito, que é fundamental na nossa construção como indivíduos para se viver em sociedade. Dessa forma, quaisquer documentos que tange a educação, estão embasados na nossa lei maior.

Analisando a lei que estabelece as diretrizes e bases do nosso ensino, a LDB (1996), compete no seu artigo primeiro que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 8).

Observa-se que esta lei sustenta a ideia inserida na nossa constituição, retratando o fato de que tudo a nossa volta está relacionada ao nosso ensino, e que tudo na sociedade influencia a nossa educação, de forma direta ou indireta, seja a família, trabalho, movimentos sociais, cultura, o local onde a escola está inserida etc. Compreende-se, portanto, que o lugar onde a escola está localizada, no caso por exemplo na zona rural, influencia o ensino, os educandos e os educadores.

Permanecendo ainda neste documento norteador, podemos analisar o que ela traz com relação a educação do campo, garantido no seu Artigo 28º de modo que: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”. (BRASIL, 1996, p.21).

Nesta mesma cláusula é apontada algumas adaptações que devem ser feitas em uma instituição de ensino da zona rural, bem como adequar os conteúdos, as metodologias, o calendário, dentre outros, visando estar de acordo com as necessidades e realidades da comunidade escolar.

Outro documento no âmbito nacional é a BNCC (2017). Trata-se de um documento que oferece um conjunto de habilidades que “todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]”. (BRASIL, 2017, p.7). Este documento se embasa na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com evidência no seu artigo a que já foi citado.

Este documento e o currículo possuem desempenhos complementares que garantem aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino da nossa Educação Básica. E para se concretizar o que é exposto no documento é necessário um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BRASIL, 2017, p. 16).

Em suma, essas ações envolvem: Contextualizar os conteúdos; decidir sobre as formas de organização dos componentes curriculares; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógica; práticas motivadoras; avaliações formativas; avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoio no processo de ensino e aprendizagem; criar e disponibilizar materiais de orientação e formação dos profissionais, como os professores e a gestão, de forma contínua. Essas práticas visam tornar a aprendizagem mais significativa embasando na realidade do lugar, assim como utilizar meios de ensinosa diversificado envolvendo os alunos nas aprendizagens. (BRASIL, 2017, P. 16-17).

O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2019), está fundamentada na BNCC (2017), e também traz dentro das suas abordagens, orientações para o público da zona rural, denominados como:

[...] sujeitos que possuem características específicas, com um jeito peculiar de se relacionar com a natureza, com o trabalho na terra e com a organização das atividades produtivas. Esta concepção respeita os conhecimentos e práticas desses sujeitos, buscando vincular o conhecimento socialmente produzido, com suas culturas, suas necessidades humanas e sociais (CEARÁ, 2019, p. 66).

Como já foi salientado e reforçados por outros documentos, esses sujeitos, necessitam de uma aprendizagem própria para o seu enriquecimento educacional. Para Arroyo (2012) “[...] as crianças, adolescentes populares carregam às escolas formas de pensá-los atreladas a seu lugar, deles e de seus coletivos de origem, ao padrão de poder.” (p.38). Esses saberes devem ser levados em consideração no âmbito educacional.

Arroyo (2012) aponta que “[...] reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (p.30). A pedagogia Hegemônica trazida pelo autor, é aquela determinada pela elite, que possui uma cultura e conhecimentos ditos como legítimos. Por tanto, admitir, principalmente por documentos educacionais que existe outras pedagogias, permite um avanço excepcional para a educação do campo.

Segundo Zeferino (2014). “É preciso reconhecer que no campo existe uma pluralidade de sujeitos, tais como assentados, acampados, indígenas quilombolas, trabalhadores assalariados, que podem e devem conviver numa relação dialógica e fraterna” (p. 7). Para que isso aconteça é necessário que a educação seja pensada e projetada para esse público.

O DCRC (2019), reforça as ações propostas nas diretrizes curriculares trazidas na BNCC (2017), que devem estar presentes em todas as escolas do Brasil. Desta forma, a escola do campo precisa “[...] assumir compromisso com uma formação integral para os educandos, de forma a produzir um sentimento de identidade, de pertencimento, com respeito a sua diversidade e, ao mesmo tempo, favorecendo condições de permanência dos sujeitos no campo.” (p.66). Compreendendo a escola como um lugar de formação de sujeitos.

Sobre o campo: análise da pesquisa

Compreendendo o objetivo deste estudo como sendo: conhecer e perceber quais as dificuldades dos professores que trabalham na zona rural, e suas percepções acerca da educação do campo. Destacamos a pesquisa de campo como o momento de nivelamento de expectativas e compreensões para a contemplação do referido objetivo.

No que se refere ao nosso campo de estudo, a pesquisa foi realizada comos (as) professores (as) de duas escolas da zona rural, localizadas na Vila Lagoa Seca e na Vila Monte Pio, ambas localizadas no Município de Farias Brito – CE.

Para realizar a nossa investigação, foi aplicado um questionário, composto por dez perguntas que abordam indagações de caráter objetivo e subjetivo. Este foi aplicado a 23 professores – cinco do gênero masculino e dezoito do gênero feminino – Através da plataforma *google forms* (uma ferramenta do Google): foi encaminhado para os mesmos por meio do aplicativo de mensagens instantâneas - *whatsApp*. Esse método foi necessário devido a dificuldades de locomoção entre as localidades para os próprios professores que em sua maioria são moradores da sede do município. Juntamente com o encaminhamento do *link* do questionário, foi explicada a finalidade da pesquisa, ressaltando que a participação nela se configurava como um ato voluntário, mas que a participação de todos era essencial.

Perfil dos professores

Para melhor analisarmos os dados diante das indagações feitas, iniciaremos fazendo o perfil destes profissionais da educação, no que se refere a idade, formação acadêmica, onde trabalha e onde reside.

A primeira pergunta para traçar o perfil dos professores, refere-se a média da idade deles. De acordo com os dados obtidos, tomando como base a resposta de 23 professores, temos que: 4,3% dos (as)

professores (as) tem entre 20 e 25anos, 21,7% têm entre 25 e 30 anos, 13% têm entre 30 e 35 anos, 13% têm entre 35 e 40 anos, 17,4% têm entre 40 e 45 anos, 30,4% têm mais de 45 anos.

Com isto, podemos constatar que a maioria dos professores, 30,4%, possui mais de 45 anos, e por tanto, pode-se inferir que possui uma maior trajetória no âmbito educacional, ajudando assim na investigação acerca da análise com relação a formação dos mesmo para se trabalhar de forma significativa em escolas da zona rural.

Para fazer uma sondagem sobre uma possível dificuldade, foi indagado onde esses professores residiam, se seria na zona rural ou na zona urbana, dos 23 participantes dez moram na zona urbana e treze na zona rural.

A partir dos dados expostos, percebe-se que a maioria dos professores são da zona rural. Nessas circunstâncias, espera-se que estes educadores compreendam os significados da educação do campo, com a cultura do local na qual estão inseridos e, portanto, possui maior aptidão para lidar com as dificuldades presentes em sala de aula. Com relação a tal fato Batista; Borges e Brandão (2018) nos falam que:

O educador deve conhecer e considerar as singularidades dos discentes; de diferentes idades, assim como a diversidades de hábitos, costumes, valores, crenças e etnias das crianças com quais trabalha; respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (p. 17).

Se torna mais tangível e eficaz respeitar as diversidades, costumes etc. presentes em uma sala de aula de uma escola do campo, quando o educador também faz parte da comunidade. Segundo Zeferino (2014) o educador do campo:

[...]deve ser aquele que contribui com o processo de desenvolvimento para uma aprendizagem de qualidade, construindo conhecimentos a partir da realidade vivida por eles. Por isso, ele deve se adequar a realidade deste povo para trabalhar a aprendizagem por meio de histórias construídas com suas lutas pela igualdade, educação, cultura e dignidade pela vida. [...] (p. 11).

Para tal profissional tornasse significativo fazer parte daquilo que direta ou indiretamente transforma o seu lugar de vivência, bem como influenciar na formação dos indivíduos da sua comunidade ou de outros lugares que partilham das mesmas dificuldades e singularidades.

Com relação aos demais que responderam que residem na zona urbana, vale ressaltar a sua influência na formação também desses educandos, entendendo o que Zeferino (2014) nos diz: “É uma educação que contribui para a construção de outra relação entre o campo e a cidade, enfrentando a hierarquia e a desigualdade atualmente existentes.” (p. 7). Com isso podemos compreender que os professores pertencentes a zona urbana que trabalham na zona rural podem proporcionar, mas entendendo que não é o foco principal, uma relação entre o campo e a cidade, rompendo com essa ideia de hierarquia entre elas.

No que compete à formação dos participantes da pesquisa, procurou saber qual a sua formação acadêmica. As respostas são de caráter afirmativo dada pelos professores sobre sua formação acadêmica. Pôde-se perceber que a maioria, contabilizando quatorze educadores são formados em Pedagogia. Os demais são profissionais habilitados para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É com a exposição da graduação daqueles que fizeram parte desse estudo, que encerramos nossa análise com relação aos seus perfis. Nos ajudando a entender e analisarmos o que esses professores entendem sobre a temática.

Perspectivas da educação do campo segundo os (as) professores (as)

Objetivando investigar o entendimento que os professores possuem acerca do que é a educação do campo, perguntamos aos participantes da pesquisa seu conhecimento sobre o assunto e se eles conseguem pontuar diferenças entre os alunos da zona rural e os alunos da zona urbana, para que dissertassem de forma subjetiva.

Para uma melhor organização e facilidade ao analisarmos as respostas dos professores, destacamos algumas, para representar a maioria. Inicialmente examinaremos as respostas que mais se assemelham com os conceitos presentes nos documentos norteadores apresentados e os estudos teóricos. P1 nos diz que:

No meu entendimento a educação do campo é uma modalidade de educação que visa garantir aos discentes do campo uma educação que considere suas especificidades: regionalidade, tradição, valores culturais e socioeconômicos entre outros. Para educador Paulo Freire a educação do campo deve ser pensada no e para o campo levando em consideração os interesses da classe trabalhadora rural.

Para reforçar o conceito por traz da resposta dada por P1, Arroyo (2012) também argumenta a partir da concepção de Paulo Freire, a partir da sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

[...] O mais importante na pedagogia da prática da liberdade do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para sujeitos. [...], mas, reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (p.27).

Ambos compactuam da mesma concepção, de que os educandos são sujeitos sociais e culturais que necessitam de uma educação pensadas para eles. Junto a isso P5 fala que para ele (a):

A educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Com relação a tal resposta, Arroyo (2012) ressalta a importância dos movimentos sociais para a construção de outras pedagogias:

Os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias. Um processo que se prolonga nos atuais movimentos sociais, nos dias de estudo, nos temas geradores, nas oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais e de tantos centros e escolas de formação (p. 31).

Segundo o autor (2012), os movimentos sociais prevalecem nos dias de hoje na afirmação de outras pedagogias, de que há outros sujeitos além daqueles da pedagogia hegemônica, ou seja, aquela pertencentes e pensadas pelas elites. E observando as respostas de P1 e P5, podemos constatar que tais lutas tem resultados, enquanto houver pessoas que defendem, compactuam, pesquisam e lutam por tais causas, tudo o que já foi avançado ao longo dessa história tem sido significativa.

Respeitar as diferenças é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Trata-se de reconhecer e valorizar a diversidade de características, crenças, valores, identidades e experiências que existem entre as pessoas, que são desenvolvidos na família, na escola e na sociedade em si.

Em algumas respostas percebemos a semelhança, em que ficou subentendido, a falta de conhecimento sobre a temática, até mesmo uma generalização acerca da educação sem a sua distinção para com a educação nocalcampo. Na sua fala P4 diz que é:

É praticamente igual à da zona urbana, os alunos passam pelo mesmo processo de alfabetização, porém a metodologia do professor muda um pouco, a linguagem utilizada em sala de aula precisa ser de acordo com a vivência do aluno, com o propósito de facilitar o seu entendimento.

Observando essas respostas dadas pelos educadores, aqui representada por P4, possui uma visão antiquada sobre o assunto. De acordo com Arroyo (2012) sobre o assunto diz que:

A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizantes dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. [...] (p.32).

Pensar na educação do campo, não pontuando diferenças entre a educação da zona urbana e a da zona rural, atrela a essa concepção que foi pensada e retratada antigamente, como também é ressaltada por Zeferino (2018): “[...]Educação rural é uma educação definida pelas elites rurais, uma vez que entendemos que cada classe social procura impor sua educação a fim de manter o status quo, para os sujeitos do campo.” (p.6).

Para complementar tal resposta, devemos compreender alguns fatos. Segundo Arroyo:

[...]A pedagogia escolar sintetiza essa exclusividade rígida do pensamento pedagógico, onde são impensáveis outros saberes e Outras Pedagogias vindas, sobretudo, dos setores desescolarizados ou próprios de seres decretados inferiores (p.33).

Interpreta-se, por tanto, que subentende-se que só existe um tipo de pedagogia, e que outros saberes que advém de outros povos, de outras culturas que não a pedagogia Hegemônica, citada pelo mesmo, não é considerada como um saber.

Na sua Obra *Que Outros Sujeitos? Que Outras Pedagogias?* Arroyo (2012), reforça à ideia de que os grupos populares, historicamente marginalizados e subjugados, desenvolveram formas alternativas de pensamento e educação para resistir ao poder dominante e construir suas próprias pedagogias.

Nas sociedades em que existem desigualdades de poder, o conhecimento e a educação muitas vezes são utilizados como

ferramentas de dominação, reproduzindo e reforçando as hierarquias sociais. O "padrão de poder/saber" (Arroyo 2012) mencionado na obra, refere-se à forma como o poder e o conhecimento são entrelaçados, com o poder exercendo controle sobre o conhecimento produzido e disseminado.

No entanto, os coletivos populares, diante dessa realidade, têm buscado desenvolver suas próprias formas de pensar e se educar, criando "outras pedagogias" (Arroyo 2012). Essas pedagogias alternativas buscam desafiar as estruturas de poder existentes e promover uma educação libertadora, crítica e emancipatória, que valorize a cultura, as experiências e os conhecimentos dos grupos marginalizados, como é ressaltado nas obras de Paulo Freire.

Essas "outras pedagogias" (Arroyo 2012, p.39), podem envolver práticas educacionais que se baseiam na participação coletiva, no diálogo, na valorização da diversidade e na promoção da justiça social. Elas buscam capacitar os indivíduos a questionar as desigualdades, refletir criticamente sobre as estruturas de poder e se envolver em ações transformadoras em suas comunidades.

Apesar das formas de poder/saber dominantes que buscam inferiorizar os grupos populares, esses grupos têm resistido e criado suas próprias formas de pensamento e educação, contribuindo para a emergência de pedagogias alternativas e fortalecendo suas identidades e lutas por justiça social e igualdade. (Arroyo 2012).

A educação do campo também é influenciada por movimentos sociais, organizações da sociedade civil e professores engajados que defendem práticas educacionais relevantes para as comunidades rurais. E foi a partir dos movimentos sociais que foi se moldando a educação do campo. Segundo Barros e Lihtnov (2016):

A fim de promover as mudanças necessárias à educação rural, os movimentos sociais articulados com os sindicatos e alguns setores da igreja católica passaram a se organizar buscando garantir a efetivação de algumas mudanças para o campo (p.31).

Historicamente, os movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na luta por direitos e na busca por transformações sociais. No contexto da educação rural, esses movimentos têm se organizado para reivindicar melhorias nas condições educacionais das comunidades rurais.

Essas ações coletivas e articuladas são importantes para impulsionar as mudanças necessárias na educação rural, buscando superar as desigualdades educacionais e promovendo uma educação de qualidade e relevante para as comunidades rurais.

Para continuar pontuando e analisando as concepções dos (as) professores (as), acerca das suas concepções sobre o assunto, indagamos se conseguiriam pontuar diferenças entre os alunos da zona rural e os da zona urbana. Uma boa parte dos educadores que responderam à pesquisa, falaram que não teve a oportunidade para saber pontuar, e que não tem diferença. Diante das respostas, destacamos a fala de Zeferino (2014), quando ela nos diz que:

[...] para trabalhar com alunos do campo é preciso não só ter conhecimentos científicos, mas é preciso conhecer a realidade local, as famílias que lutam por sobrevivência e qualidade de vida. Elaborar projetos para trabalhar com as famílias, a identidade do homem do campo entre outros. Usar metodologias de acordo com a realidade local, buscando resgatar experiências vividas pelo povo e assim fazer da educação algo inovador (p. 12).

Ao pontuarem que não há diferença entre os alunos, percebemos que tais profissionais não exercem o básico, que é assumir tal distinção entre eles. Compactuando da concepção da educação rural, como sendo aquela compensatória salientada pela autora ao citar Hage (2005):

A educação rural vai se construir numa ação “compensatória”, pois “trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões.” Entende que estes “são sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem (p. 14).

Para ocorrer uma educação significativa os educadores precisam saber ter uma distinção entre os alunos de ambientes diferentes, para desenvolver uma educação de fato. Compreende o que Arroyo traz como Outras Pedagogias. Para Zeferino (2014), sobre a educação, retratando a concepção de Hage (2005):

Enquanto que a Educação do Campo deve se construir em uma ação “emancipatória”, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos de aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes (p. 15).

De acordo com essa perspectiva, a Educação do Campo busca incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, reconhecendo-os como sujeitos de aprendizagem, trabalho e cultura. A abordagem emancipatória na Educação do Campo visa romper com a tutela de outras pessoas e instituições, permitindo que os sujeitos do campo tenham a autonomia necessária para tomar suas próprias decisões, baseadas em seus interesses e necessidades. Isso implica reconhecer o direito das populações rurais de definir seus próprios caminhos, intenções e horizontes.

Essa perspectiva ressalta a importância de valorizar e fortalecer a identidade, a cultura e os conhecimentos das comunidades rurais. A Educação do Campo deve estar enraizada nas realidades e nas demandas locais, buscando uma educação contextualizada que seja relevante para a vida das pessoas no campo.

Em resumo, a Educação do Campo, segundo a visão emancipatória, busca promover a autonomia, a valorização cultural e a participação das populações rurais, permitindo que elas sejam sujeitas ativas na construção de seu próprio conhecimento e no desenvolvimento de suas comunidades.

Compactuando com tais concepções e ideias, alguns professores responderam que: P1:

Percebo essa diferença na disciplina dos alunos no que se refere ao comportamento em sala de aula, por vezes pode observar que na escola de zona rural em que trabalhei as famílias eram bem mais próximas da escola estabelecendo uma relação de parceria, isso fazia com que os alunos fossem melhores orientados sobre a importância de aproveitar bem aquele espaço de aprendizagem. Dessa forma, os problemas de indisciplina que afetam o bom desempenho das aulas eram pouco acentuados, diferentemente de outras experiências que obtive em escolas de zona urbana onde era vista pouca participação das famílias, e isso ficava claro no interesse dos alunos ao longo das aulas, como se os problemas externos, que são muitos nas cidades, onde a vida é mais agitada fossem absorvidos e impactassem na sala de aula. Já em relação aos conteúdos observo que não há discrepância, hoje em dia com a globalização do acesso à informação observo que crianças de zona rural e urbana possuem uma nítida semelhança na absorção e reflexão dos mais variados assuntos.

É interessante observar as diferenças que P1 percebeu no comportamento dos alunos em relação à disciplina em escolas de zona rural e urbana. Sua observação sobre a proximidade das famílias da zona rural com a escola e a relação de parceria estabelecida pode ter um impacto positivo na disciplina dos alunos. Quando as famílias estão envolvidas e demonstram a importância da educação, os alunos tendem a ser mais bem orientados e valorizam o espaço de aprendizagem.

Expectativas dos professores com relação a Educação no Campo

Para nos embasarmos e discutir acerca das expectativas dos professores com a educação do campo, indagamos se os (as) professores (as) fazem uma contextualização dos conteúdos em suas aulas e se eles possuem alguma formação para trabalharem em uma escola da zona rural.

Iniciaremos sintetizando aqueles que falaram que não faz uma contextualização nas suas aulas.

Com isso buscamos embasar e pontuar o problema que pode acarretar ao não contextualizar os conteúdos para os alunos pertencentes a zona rural. Segundo Freire (1999):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (p. 46-47).

No geral, esse trecho destaca a importância de reconhecer, respeitar e valorizar a identidade cultural dos estudantes como parte integrante de uma educação progressista. Isso implica em uma abordagem inclusiva, que considere as dimensões individuais e de classe dos educandos, e que vá além do treinamento convencional dos professores para abraçar uma visão mais ampla e sensível à diversidade cultural.

Colocando em prática tal concepção trazida por Freire, iremos analisar aqueles que falaram que fazem alguma contextualização nas suas aulas. P1 nos diz que:

Alguns conteúdos podem ser trazidos para exemplos mais próximos da realidade do aluno se este vive em zona rural posso explorar o assunto tendo em vista o cotidiano da sua comunidade por exemplo, mas posso também ampliar para outros contextos. Mas sempre que necessário é feita sim contextualizações.

Contextualizar o ensino com exemplos da realidade dos alunos, incluindo a vida na zona rural, permite uma aprendizagem mais relevante e significativa. Isso estimula a participação ativa dos estudantes, promove uma compreensão mais profunda dos

conceitos e fortalece sua identidade e conexão com sua própria comunidade. Segundo Zeferino (2014):

[...] Para que a escola que temos seja a escola que queremos precisamos inventar meios de ensinar de forma lúdica, que desperte nos alunos o gosto por estudar. Fazendo com que os mesmos desenvolvam o senso crítico e apto para viverem em uma sociedade com igualdades (p. 12).

Destacando as duas falas citas acima, nos mostra a importância de um ensino lúdico, capaz de despertar o gosto pelos estudos nos alunos. Além disso, ressalta a necessidade de desenvolver o senso crítico dos estudantes, capacitando-os a viverem em uma sociedade mais igualitária. Esses princípios são fundamentais para uma educação progressista, que visa formar cidadãos ativos, reflexivos e engajados em uma sociedade mais justa e igualitária.

Alguns outros professores falam que fazem tal adaptação em suas aulas, utilizam de linguagens próximas da realidade dos educandos, bem como a contextualização dos conteúdos e agregam recursos para enriquecer as suas aulas.

Dessa forma, o papel dos educadores é fundamental para facilitar esse processo. Eles devem ser mediadores entre a cultura e os (as) estudantes, fornecendo informações, estimulando o debate, promovendo a diversidade de pontos de vista e criando oportunidades para que os (as) estudantes possam explorar e expressar suas próprias interpretações culturais. Paulo Freire (1987) nos diz que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (p.44).

É importante ressaltar que a apropriação e reinvenção da cultura não devem ser vistas como um processo unilateral, em que os (as) estudantes simplesmente recebem e assimilam o conhecimento transmitido pelos educadores. Pelo contrário, é um processo dialógico e colaborativo, em que tantoos (as) educandos como os educadores têm a oportunidade de aprender,questionar, desafiar e se enriquecer mutuamente com suas diferentes perspectivas e experiências.

Sucedendo-se a análise da pesquisa para formularmos as perspectivas dos (as) professores acerca da educação do campo, analisaremos as respostas da última questão do questionário, a questão dez, que trata de indagar se possuem algum suporte para se trabalhar na educação no campo.

Ao observamos as respostas, das 23 pessoas que responderam, quatro falaram que não possuem algum suporte, contradizendo assim as respostas damaioria. O de responderam que, segundo P2

Considero que fui bem assistida por parte do município e da gestão, não há sempre os recursos materiais adequados e sonhados para desenvolver o trabalho que desejamos, entretendo os que puderam serofertados foram de grande valia. Destaco também as formações pedagógicas que recebemos por parte da SME, considero que foram extremamente úteis para o desempenho do meu papel em sala de aula estando de acordo com as nossas necessidades formativas.

Em suma falaram que recebem formações bimestrais disponibilizadas pela Secretaria de Educação, recém materiais didáticos e materiais extras para se trabalhar em sala. Bem como materiais adaptados, recursos didáticos, comosalas de informática, Datashow, tv e disponibilidades em plataformas que facilitem a comunicação.

Freire (1999, p.55), nos diz que “ensinar exige consciência do inacabamento”, ele sugere que os educadores devem reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e que nenhum conhecimento é definitivo ou completo. Que os (as) professores (as)

estão em constante desenvolvimento, assim como o próprio corpo de conhecimento humano está em constante evolução.

Partindo desse pressuposto, iremos encerrar nossas análises, em que o autor ainda nos diz que: “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implicanecessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (FREIRE 1999, p.61).

Essa citação ressalta a ideia de que a inconclusão, ou seja, a consciência de que estamos sempre em um estado de incompletude e transformação, está intrinsecamente ligada à nossa inserção em um contexto social e ao processo contínuo de busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, a citação destaca a necessidade de estarmos conscientes de nossa própria inconclusão e nos engajarmos em um processo social de busca contínua, buscando o aprendizado, a transformação e a participação ativa na sociedade.

Considerações finais

Para o desenvolvimento dessa pesquisa analisamos documentos norteadores e como eles se organizaram para garantir o direito a educação a todos os indivíduos e em especial a educação no campo. Esses documentos podem fornecer orientações e diretrizes importantes para promover a igualdade de oportunidades educacionais e o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas. É importante considerar as particularidades de cada contexto e adotar abordagens pedagógicas adequadas para atender às necessidades dos alunos em ambas as áreas.

Ao analisar esses documentos norteadores e as respostas dos professores atreladas aos teóricos da área, é fundamental considerar como eles abordam questões como o acesso à educação, a formação e valorização dos professores, a infraestrutura das escolas rurais, o currículo adequado às realidades locais, o envolvimento das comunidades e a promoção da identidade cultural dos estudantes do campo.

A partir dessa análise, é possível identificar pontos fortes e desafios nas políticas e práticas educacionais, buscando formas de aprimorar e promover uma educação no campo mais inclusiva e de qualidade. É importante reconhecer as diferenças e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo, oferecendo oportunidades de aprendizagem relevantes e significativas para todos os alunos, independentemente de seu contexto regional e cultural.

Em resumo, a análise dos documentos norteadores e as respostas dos professores embasadas nos teóricos da área fornecem subsídios importantes para compreender e aprimorar a educação no campo. É necessário considerar as diretrizes propostas, identificar os desafios existentes e buscar soluções adequadas para promover uma educação inclusiva, de qualidade e que valoriza a cultura e a realidade dos estudantes rurais.

Através da fala de Paulo Freire (1999), quando diz que: “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” (p.43). Essa ideia trazida por Freire, pode estar relacionada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, onde a pessoa é encorajada a questionar e analisar suas experiências e conceitos pré-existentes, a fim de desenvolver uma perspectiva mais informada e crítica.

Ao reconhecer a própria curiosidade ingênua e se voltar para dentro de si mesma, é possível adquirir um olhar mais crítico sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. No decorrer da minha experiência profissional em escola da zona rural, e que vive na zona rural, comecei a indagar sobre as questões que envolvem a educação no campo, sobretudo o papel do professor.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Amanda Ribeiro *et al.* **Educação do Campo: Desafios e Possibilidades das Práticas Docentes na Educação Infantil.** 2018. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Doctum de Serra, Serra - Es, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 01 jun. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 01 jun. 2023.

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

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões Sobre a Educação Rural e Do Campo: As Leis, Diretrizes e Bases do Ensino no e do Campo NO BRASIL/Reflections on Rural and Field Education: the Laws, Policies and Educational Bases in and Field in Brazil.** *Geographia Meridionalis*, v. 2, n. 1, p. 20-37, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCR_C_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165 p.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo.** Texto apresentado no I Encontro de Formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. In: **Fundamentos da metodologia científica**. 2010. p. 320-320.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZEFERINO, Vânia Maria. **A Educação do Campo e Seus Desafios**. 2014. 13 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras, Educação, Universidade Federal do Paraná - Setor Litor, Nova Tebas, 2014.

9. REGRAS DE BANGKOK: A QUESTÃO DE GÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO BRASILEIRO

Ana Maria de Jesus Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz

Introdução

Em 1955, surgiram, as Regras de Mandela¹, ou seja, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, uma homenagem ao renomado líder sul-africano Nelson Mandela. Por mais de cinco décadas, os Estados adotaram as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos como um referencial na organização de sua justiça e sistemas penais. (Brasil, 2016)

Em 22 de maio de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu um conjunto de normas que incluem novas diretrizes de direitos humanos para orientar a reforma do atual modelo penal e a compreensão do encarceramento na sociedade, momento em que foram estabelecidas as Regras de Mandela.

Neste breve artigo, é possível compreender o conceito, o enfoque, e os objetivos das Regras de Mandela, assim como o papel desempenhado pelo Departamento Penitenciário (DEPEN) e pela Polícia Penal, intituladas Diretrizes de Bangkok, aprovadas pela

¹ Com o único objetivo de facilitar a leitura e a compreensão destas Regras de Nelson Mandela, adotou-se o masculino para a designação genérica de gênero, conforme permitido pelas normas da Língua Portuguesa. No entanto, cientes de que nesta revisão das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos houve uma preocupação com a igualdade de gênero das pessoas privadas de liberdade, recomenda-se a leitura destas Regras com o espírito proposto pelas Nações Unidas, aplicando-as tanto para os homens como para as mulheres a cumprirem penas privativas de liberdade, exceto nos casos em que houver uma diferenciação expressa de gênero. Acesso disponível em 15 de abril de 2024. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf

Resolução nº 65/229 das Nações Unidas em 2010, representando importantes orientações para o tratamento de mulheres infratoras. As diretrizes têm o propósito de guiar os governos na abordagem das mulheres em custódia. O foco está em assegurar um tratamento justo e digno para essas mulheres majoritariamente negras e periféricas, levando em consideração suas necessidades específicas.

Um dos principais pontos abordados pelas Diretrizes de Bangkok é o tratamento dado às mulheres negras e periféricas durante o período de detenção e execução da pena, com prioridade nas alternativas não privativas de liberdade sempre que viável. Desta forma, as autoridades são incentivadas a buscar opções como programas de reabilitação ou medidas comunitárias, visando auxiliar as mulheres a se reintegrarem de maneira positiva na sociedade, seja no mercado de trabalho ou no campo educacional (técnico ou universitário).

Além do mais, as Diretrizes de Bangkok também tratam de questões referentes ao combate à desigualdade de gênero e ao bem-estar das mulheres encarceradas, assegurando “[...] as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina, que se relacionam com sua raça e etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, situação de gestação e maternidade[...]” entre tantas outras nuances e respeitando a sua privacidade e dignidade da mulher. O tratamento das mulheres que cometeram crimes deve considerar suas necessidades específicas, tais como cuidados de saúde mental, acompanhamento psicológico e apoio emocional. (CNJ, 2016.p. 11)

É essencial que os órgãos governamentais estejam cientes das Diretrizes de Bangkok e as incorporem com consolidações de políticas e práticas relacionadas ao sistema de justiça penal. Ao honrar e seguir tais orientações, é viável proporcionar um tratamento justo e humanizado às mulheres negras e periféricas envolvidas em infrações, o que contribui para sua reintegração social de maneira eficaz.

Resumidamente, as Regras de Bangkok representam um instrumento significativo na defesa dos direitos das mulheres que

cometem infrações, com o objetivo de assegurar um sistema de justiça mais equitativo, igualitário e abrangente. É de extrema importância que tais orientações sejam aplicadas e obedecidas globalmente, de forma a garantir que mulheres em condições de vulnerabilidade sejam recebidas com dignidade e consideração humana.

As particularidades de gênero no contexto da prisão feminina

Nos últimos anos, tem ocorrido um aumento significativo na população carcerária feminina no Brasil, majoritariamente mulheres negras e moradoras de periferias. Esse crescimento tem afetado diretamente os setores de segurança, sistema penal e políticas de gênero, ampliando a discussão sobre igualdade de direitos.

Esta questão é um fenômeno que tem despertado o interesse de pesquisadores e da sociedade, resultando em maior produção de leis, pesquisas e debates, assim como na divulgação de dados oficiais para trazer à tona essa realidade social muitas vezes ignorada. De acordo com os mais recentes dados mostram que até 31 de dezembro de 2023, a Secretaria Nacional de Políticas Penais – apontam que o Brasil possui uma população carcerária de 46.604 da população feminina aprisionada em *cela física, ou em prisão domiciliar*². (SISDEPEN, 2024)

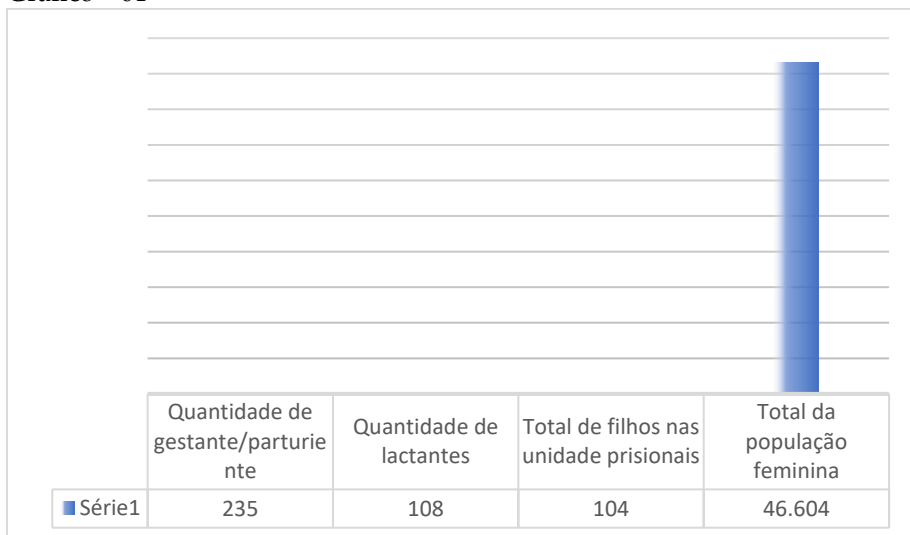
² Presas que, independentemente de saídas durante o dia, para trabalho e/ou estudo, dormem no estabelecimento prisional, ou seja, ocupam vaga.

Pessoas em prisão domiciliares: pessoas que, independentemente do regime de pena, cumprem dois requisitos:

I. Estão vinculadas a administração penitenciária;

II. Dormem em lugar diferente do estabelecimento prisional, ou seja, não ocupam vaga. Acesso dia: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiM2FkODMwZWMTNDQ0Mi00ZTdjLWI2YTAtNDU1YmU1ODkwZTI1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>.

Gráfico – 01



Fonte: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDMwODBhZTctMWE2Mi00MTc3LThlYjMtZjE0NzA0OWRmNTVhliwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso dia 15 de abril.2024

A questão do aprisionamento de mulheres majoritariamente negras no nosso país é digna de atenção especial. Mulheres que se encontram presas têm demandas e necessidades bastante particulares, que frequentemente são agravadas por um processo históricos de violência doméstica e circunstâncias como maternidade, nacionalidade estrangeira, perda financeira, relação com tráfico de drogas ou uso de substâncias entorpecentes.

No atual contexto, é fundamental considerar a importância dos laços e relações familiares estabelecidos por mulheres, assim como sua relação com o mundo da criminalidade em comparação com os homens aprisionados, o que impacta diretamente as condições de detenção a que estão submetidas.

Historicamente, a perspectiva masculina encarcerada tem sido predominante no sistema prisional, resultando em serviços e políticas penais majoritariamente direcionados aos homens, enquanto as especificidades da realidade prisional da mulher

majoritariamente negra e periférica, ligadas a questões como raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, gravidez e maternidade, entre outras nuances, acabam em segundo plano. A escassez de dados e indicadores sobre o perfil das mulheres privadas de liberdade nos registros governamentais oficiais contribui para a invisibilidade de suas necessidades.

Metodologia

Para Gildemeister (2004), a pesquisa feminista e os estudos de gênero contribuíram significativamente para o progresso das temáticas e abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa.

Seguindo essa metodologia qualitativa esse texto foi elaborado a partir dos dados do SISDEPEN, este “banco de dados do SISDEPEN contém informações de todas as unidades prisionais brasileiras, incluindo dados de infraestrutura, seções internas, recursos humanos, capacidade, gestão, assistências, população prisional, perfil das pessoas presas, entre outros” os dados obtidos podem ser coletados por meio de formulários estruturados e disponibilizados através de plataforma digital dinâmica da Secretaria Nacional de Políticas Penais – SENAPPEN. (Brasil,2024)

A plataforma é programada a partir da estrutura dos instrumentos de coleta utilizados, conforme o interesse do pesquisador de modo a garantir a continuidade da série histórica dos dados do/a interessado/a pesquisador/a.

No desenvolvimento da metodologia utilizamos uma abordagem predominantemente qualitativa, compreendendo que a pesquisa de base qualitativa é aquela que “[...] predominantemente - pondera [...] analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos [...] sintetizando: qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva [...]” (Rodrigues, 2007, pp. 38-39).

Em um estudo científico, lidar com “abordagem da realidade social” à qual pertencemos é uma característica que varia de acordo

com cada autor, refletindo o dinamismo da vida individual ou coletiva com sutileza nos detalhes e nos significados transbordantes que ela carrega. “Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (Minayo, 2004, p. 16).

Mulheres aprisionadas: qual é o seu gênero?

Uma das principais referências internacionais que abordam esse assunto são as chamadas “Regras de Bangkok” - Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas, “medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras” (p.12). Em algumas destas regras que apresentamos, temos como objetivo apresentar uma abordagem inovadora sobre a temática de gênero no âmbito do aprisionamento de mulheres.

É importante abordar, primeiramente, a questão da redução da detenção provisória das mulheres. Segundo as Regras de Bangkok, é fundamental priorizar uma abordagem judicial que facilite a utilização de alternativas penais à prisão, especialmente nos casos em que não haja uma sentença condenatória definitiva. Para promover e incentivar a aplicação dessa norma pelos poderes Judiciário e Executivo, o primeiro passo é tornar as Regras de Bangkok, conhecida público, o que por meio desta publicação, com o apoio de alguns movimentos sociais entre eles o “ITTC - Instituto Terra, Trabalho e Cidadania e da Pastoral Carcerária Nacional”. (BRASIL, 2016)

As normas mínimas para o tratamento de detentos devem ser seguidas por todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação e preconceito. Sendo assim, é fundamental que as particularidades e necessidades específicas desse grupo, incluindo as mulheres negras e periféricas encarceradas, sejam levadas em consideração ao aplicar tais regras. Embora tenham sido estabelecidas há mais de 50 anos, as Regras originalmente não contemplavam adequadamente as necessidades especiais das mulheres. Diante do aumento do encarceramento feminino em todo o mundo, tornou-se crucial e

urgente trazer maior precisão às considerações que devem orientar o tratamento das mulheres presas. (CNJ, 2016, p. 18)

Os princípios básicos das regras as quais iremos destacar a seguir devem ser aplicadas de maneira imparcial. Não deve haver qualquer forma de discriminação com base na raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, condição financeira, nascimento ou qualquer outra circunstância de quaisquer dessas mulheres que estão em privação de liberdade. Por outro lado, é essencial que se respeitem as convicções religiosas e os valores morais do grupo ao qual a detenta pertence.

Segundo a Regra de Bangkok número 1: para garantir a implementação do princípio de não discriminação, que está incorporado na regra 6 das Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, é fundamental considerar as diferentes necessidades das mulheres presas na aplicação das Regras. A atenção a essas necessidades, visando alcançar igualdade de tratamento entre os gêneros, não deve ser interpretada como discriminatória.

Já a regra 42 “as Mulheres presas deverão ter acesso a um programa amplo e equilibrado de atividades que considerem as necessidades específicas de gênero”. Durante muito tempo, a identidade de gênero foi moldada a partir de uma visão dualista, onde as mulheres eram definidas como o oposto dos homens. No entanto, é evidente que as questões de gênero são complexas e variadas. Diante da diversidade nas relações sociais, é importante compreender como lidar com as questões de gênero no ambiente prisional. (BRASIL, 2016). Nessa mesma perspectiva (SCOTT, 1995), compreende que:

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero"

tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Nestas circunstâncias, ao utilizar o termo "gênero", busca-se transmitir a ideia de sofisticação e comprometimento com o trabalho, pois "gênero" possui uma conotação mais imparcial e direta do que "mulheres". A palavra "gênero" parece se encaixar melhor na linguagem científica das ciências sociais, afastando-se, desse modo, da possível controvérsia política associada ao feminismo (SCOTT, 1995, p. 75).

Nessa abordagem, para Scott, o emprego do termo "gênero" não implica necessariamente uma posição definida sobre questões de desigualdade ou poder, nem especifica o grupo marginalizado por exemplo: das mulheres encarceradas que continuam invisível até hoje. Enquanto o conceito de "história das mulheres" declara sua visão política ao afirmar que as mulheres são protagonistas históricas legítimas em contraste com as convenções habituais, o termo "gênero" engloba as mulheres sem as nomear diretamente, e parece, portanto, representar menos ameaça.

No livro "Diferentes, não desiguais", é abordada a questão de gênero como um conceito que se desenvolve ao longo da história e, por conseguinte, é reforçado socialmente, utilizado como um instrumento cultural para manter as estruturas de poder vigentes na sociedade. Ao trazer essa obra para o contexto atual do sistema prisional, podemos argumentar que um sistema prisional inclusivo e transformador poderia existir desde que o papel do gênero não seja uma barreira para as oportunidades da mulher, principalmente se ela for negra, moradora de periferia e privada de liberdade. (LINS, MACHADO, 1996)

A partir da ideia de que a desigualdade de gênero é um fenômeno cultural presente em todos os segmentos sociais nos quais nós mulheres estamos inseridas constantemente, bell hooks (2017) propõe que nesses espaços sejam desconstruído toda visão verticalizada, marcada por uma abordagem hierárquica, opressora,

sexista e racista. Em vez disso, sugere que nesses espaços sejam privativos ou públicos sejam mais ativos, na qual os opressores não preparem oprimidos para se encaixarem em estereótipos predefinidos com base em seu sexo, classe social ou raça, mas sim os ajudem a (re)construir seu próprio conhecimento, incentivando a explorar as diversas formas de existir no mundo. Nesse sentido, ao discutir a desigualdade de gênero, não se pode separá-la das questões raciais, políticas e socioeconômicas, uma vez que as disparidades se tornam mais visíveis quando consideramos as interseções de gênero, raça e classe.

Essa linha de pensamento ressoa com as ideias do educador Paulo Freire em sua obra "Pedagogia da Autonomia", na qual ele enfatiza que a educação, seja formal³ ou não formal⁴, não é e nunca será imparcial, podendo tanto reforçar a teoria predominante quanto questionar sua reprodução. (FREIRE, 1996). Sendo assim, no sistema prisional a predominância das duas formas de educação; a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Como acontece também a modalidade dá a educação não formal ocorre a partir da troca de

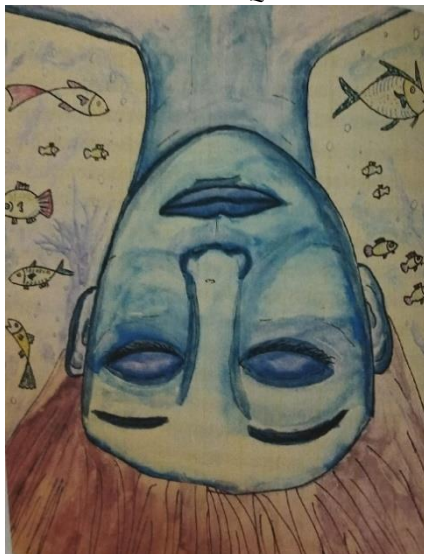
³Segundo Gohn (2006, p. 28) A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

⁴Vieira (2005) o autor define a educação não formal como aquela que acontece fora do ambiente escolar, podendo ocorrer em vários espaços, por exemplo no sistema prisional, espaços institucionalizados ou não, assim, a educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (VIEIRA, 2005, p. 21)

experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos. (GOHN, 2006)

Dessa forma, é possível entender que tanto na educação formal quanto a educação não formal na educação prisional, há potencialidades para promoverem reflexões sobre a desigualdade de gênero dentro das unidades prisionais. No contexto do sistema prisional, os alicerces destacados no relatório para abordar essa questão incluem as Regras de Bangkok e as Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas, além de medidas alternativas à privação de liberdade para mulheres infratoras.

Imagem -01 - Mulheres enclausuradas: Qual é a sua identidade de gênero?



Autora: Flora T. Vieira “liberdade entremuros”⁵, p. 28

Mulheres enclausuradas: Qual é a sua identidade de gênero? Neste livro inspirado, Judith Butler (2022) apresenta a crítica contundente a um dos principais fundamentos do movimento

⁵ O livro “Liberdade entre muros” constitui-se de uma coletânea de textos de gênero de memórias, autoria feminina, produzida por autoras membros do instituto cultural do cariri – ICC – mulheres encarceradas – internas da unidade prisional feminina, gestoras e educadoras dessa instituição.

feminista: a identidade (singular) ou as identidades (plural), para a autora não existe a identidade seria um campo impossível, mas as identidades onde é fundamental promover a subversão nesse campo, motivo o qual explica o título da sua obra “Feminismo e subversão da identidade”. (BUTLER, 2022)

As discussões feministas contemporâneas sobre os significados do conceito de gênero levam repetidamente a uma certa zona de desconforto, problema, como se sua indeterminação pudesse culminar finalmente numa fraqueza feminista. Mas a questão, o “problema” talvez não precise ter uma relevância tão desconstrutiva. (BUTLER, 2022)

Na narrativa atual da sociedade, dar origem a problemas era e ainda é exatamente aquilo que nós, mulheres, majoritariamente negras, periféricas e as aprisionadas, não podíamos, não podemos realizar, pois isso acarretaria, acarreta complicações, desonra para nós e para a sociedade que se sustenta em uma base histórico-cultural que perpetua racismo, preconceito, capitalismo, machismo, sexismo, misoginia entre outros. Essa estrutura esta sociedade que foi erguida há milênios é o que lhes proporciona estabilidade e, insatisfeitos, passam adiante às pessoas, às sociedades a ideia de que uma vez construída uma estrutura não pode ser desconstruída e (re)construída.

Com respaldos prévios subversivos produzidos por Butler (2022, p.7);

[...] a rebeldia e sua repressão pareciam ser apreendidas nos termos, fenômenos que deu lugar a meu primeiro discernimento crítico da artimanha sutil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e para nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de cria-los, a melhor maneira de tê-los. (BUTLER, 2022, p.7);

Para aqueles de mentalidade fechada, um alicerce sólido impede o surgimento de rupturas sociais, previne o surgimento de mulheres subversivas, autônomas, livres, despojadas de si, do lado

de baixo dos muros. Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no número de mulheres encarceradas em comparação aos homens. De acordo com informações divulgadas pela Pastoral Carcerária⁶, o índice de mulheres presas no Brasil vem aumentando. Esses dados mostram que o sistema penal tem adotado uma postura punitiva mais severa, agravando as desigualdades e opressões de gênero e dificultando ainda mais a sobrevivência das mulheres na prisão. (PASTORAL CARCERÁRIA, 2024)

Imagem – 02 -A luta antipunitivista é também uma luta contra as opressões de gênero.



Fonte: Pastoral Carcerária - <https://carceraria.org.br/mulher-encarcerada>.

⁶A Pastoral Carcerária. PCr, busca ser a presença de Cristo e de sua Igreja no mundo dos cárceres, caracterizado pela superlotação, condições insalubres e tortura sofrida pelas pessoas privadas de liberdade. Portanto, em seu trabalho de atendimento religioso às pessoas presas os/as agentes pastorais promovem um serviço de escuta e acolhimento, anunciam a Boa Nova, contribuem para o processo de iniciação à vida cristã e para a vivência dos sacramentos, e atuam no enfrentamento às violações de direitos humanos e da dignidade humana que ocorrem dentro do cárcere, pois “todo processo evangelizador envolve a promoção humana” (Doc. Aparecida, p.399). Assim, a evangelização concretiza-se de forma integral, seguindo as orientações da Igreja: “As profundas diferenças sociais, a extrema pobreza e a violação dos direitos humanos (...) são desafios lançados à evangelização” (Puebla, 90). acesso dia 13 de abril de 2024. <https://carceraria.org.br/a-pastoral-carceraria>.

Essa imagem revela, sobretudo, a reprodução das desigualdades e opressões de gênero, e precariza ainda mais as condições de sobrevivência das mulheres presas. Segunda a pastoral carcerária a condição da comunidade LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink) que está atrás das grades reflete o machismo arraigado na sociedade.

Estas pessoas são frequentemente ignoradas nos dados oficiais nas prisões femininas, demonstrando sua invisibilidade. São vítimas de violências e opressões de diversas formas, com pouca solidariedade e apoio do sistema prisional. Para a Pastoral Carcerária, a questão do encarceramento em massa está intrinsecamente ligada à necessidade de enfrentar o machismo, o patriarcado, a homofobia e a LGBTQQICAAPF2K+fobia. A luta contra o sistema punitivo também é uma batalha contra as opressões de gênero.

Com respaldos prévios produzidos por Butler (2022, p.7);

[...] a rebeldia e sua repressão pareciam ser apreendidas nos termos, fenômenos que deu lugar a meu primeiro discernimento crítico da artimanha sutil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e para nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de cria-los, a melhor maneira de tê-los.

Considerações finais

Ao final, percebemos que o sistema prisional é parte integrante de uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero e pela existência de diferenças. Logo, se não houver defesa de uma abordagem respeitando os direitos, para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de Bangkok) que intervenha nessas questões, o

sistema prisional apenas perpetuará as injustiças, a violação dos direitos humanos e disparidades já presentes.

Está evidente que a prisão de mais mulheres, principalmente aquelas de baixa renda e negras e periféricas, não contribui para a redução da violência; pelo contrário, o aprisionamento acaba por punir os mais desfavorecidos e perpetuar um ciclo de violência. É premente e decisivo que se destaque e promova um programa urgente e vital para diminuir a população carcerária feminina. Com esse objetivo em mente, a Pastoral, em colaboração com várias outras entidades, movimentos feministas, a comunidade acadêmica e a sociedade, unem esforços para combater juntos a questão do desencarceramento feminino.

De forma similar, mesmo que o sistema prisional do país seja visto como um meio de inclusão social, é crucial considerar essas questões abordadas ao longo deste texto. Ademais, os coordenadores, diretores, policiais penais do sistema prisional desempenhem um papel essencial ao se comprometerem com essa transformação de vidas dentro do sistema prisional das mulheres negras e periféricas aprisionadas.

O livro "Diferentes, não desiguais" de Beatriz Lins, et, al. (2016), certamente colabora para uma reflexão sobre a importância de abordar a questão de gênero nas instituições inclusive do sistema prisional, partindo da preparação dos respectivos responsáveis. Isso se deve ao fato de que as autoras defendem o valor de uma educação (espaço formal ou informal) libertadora, capaz de romper com os padrões prejudiciais (preconceitos, discriminação, invisibilidade, racismo, misoginia etc.) enraizados há muito tempo no sistema prisional. Ao centrar a discussão em um conceito sociológico, o qual é amplamente compreendido pela sociedade crítica e reflexiva, este livro se apresenta como uma valiosa ferramenta do cotidiano.

Referências

ANGOTTI, Bruna **Entre as leis da ciência, do estado e de deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil** / Bruna Angotti; comentários de José Daniel Cesano. - 2a ed revisada. - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas Leoni Pinto, 2018. Libro digital, PDF - (Estúdios penitenciários / Cesano, José Daniel; Nuñez, Jorge Alberto; González Alvo, Luis; 4) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-754-124-3

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça Regras de Bangkok:** regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras / Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi - Brasília: CNJ, 2016. 84 p. – (Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos) ISBN 978-85-5834-011-3

BRASIL. Lei nº 7.210, 11 jul. 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso dia 13 de abril de 2024.

BRASIL. RESOLUÇÃO N° 3, de 11 de março de 2009. <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>

BRASIL. RESOLUÇÃO N° 14, DE 11 DE NOVEMBRO DE 1994. <https://www.gov.br/senappen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/1994/resolucao04de16de11de1994.pdf/view>. Acesso dia 13 de abril de 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de abril. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Edição – São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

- GILDEMEISTER, R. (2004) “**Gender Studies,**” in U. Flick, E.v. Kardorff and I. Steinke (eds), *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE. pp. 123-128.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LINS, Beatriz Accioly. MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
- LOPES, Tainar. VIEIRA, Fabiana Gomes. **Liberdade entre muros/ lembranças, culpa e libertação** Prefácio de Jose Flavio Vieira; Ilustrações de Flora T. Crato: Editora A província, 2021. 148p.
- ONU. Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/countries/nhri> .Acesso em: 14 de abril de 2024.
- PIRES, E.; MOURA, B. **LGBTQQIC APF2K+ entre a transparência e a opacidade: as restritivas na determinação das identidades**. Revista Letras, Curitiba, ufpr, n.105, pp. 180-196, jan./jun. 2022 ISBN. 2236-0999.
- POEL, Maria Salete van der. **Vidas aprisionadas: relatos de uma prática educativa**. – São Leopoldo; Oikos,2018. ISBN:978-85-7843-796-1
- RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- SANTOS, B. R. M., & Rezende, V. A. (2020). **Sistema carcerário feminino: uma análise das políticas públicas de segurança com base em um estudo local**. Cadernos EBAPE.BR, 18(3), 583–594. <https://doi.org/10.1590/1679-395120190034>
- SANTOS, B. R. M., & Rezende, V. A. (2020). **Sistema carcerário feminino: uma análise das políticas públicas de segurança com**

base em um estudo local. Cadernos EBAPE.BR, 18(3), 583–594.
<https://doi.org/10.1590/1679-395120190034>

SCOTT, J. (1995) **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, 20(2), 71-99. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequ>.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lúcia; DIAS, Monique.
Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. Ciência e Cultura, São Paul.

10. REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Maria Marcia Mendes Pereira
Michelle Fernandes de Araújo

Introdução

Este trabalho fará uma reflexão sobre o abuso sexual e suas consequências no desenvolvimento infantil no que se relaciona com a questão da aprendizagem como importante indicativo de comportamento da criança que pode se somar a outros aspectos que apontam para casos de violências. Evidenciamos a relevância de enfrentar este tema nos espaços pedagógicos e a importância do pleno entendimento da temática para (a) o profissional da educação, de modo a tensionar ações em casos de ocorrências que envolvam crianças no que concerne à violência e abuso sexual, mesmo que os sinais apareçam de forma sutil.

O desempenho e desenvolvimento que o(a) aluno (a) apresenta durante o processo educacional deve ser um indicador para a ação do (a) professor(a) diante de possíveis situações de abuso sexual ou outras formas de violência. No entanto, ao se deparar com situações de violência sexual contra crianças o(a) educador(a) quando não é instruído durante seu processo formativo, pode enfrentar barreiras que podem imobilizar suas ações se não houver uma preparação prévia para lidar com tais questões, pode ocasionar medos e inseguranças de como se trabalhar com a criança que tenha vivenciado um episódio de violência sexual e o que pode ser feito para acolher ou auxiliar no que for necessário.

Durante o período da pandemia de covid-19¹, pesquisas mostraram um aumento do número de abusos sexuais de Crianças e adolescentes², visto que muitas passaram mais tempo em casa e grande parte dos abusadores são os próprios genitores ou pessoas próximas à família que conseguem ter acesso facilitado à criança. Neste sentido, destacamos a importância da escola e do acompanhamento da professora e professor, para ajudar a evitar a violência com medidas de conscientização acerca dos limites sobre seu corpo, de modo a ajudar as crianças que por ventura precisem de apoio; seja para denunciar a violência, seja para entender quando ela está acontecendo e denunciar.

Tendo em vista os problemas destacados acima, neste trabalho será utilizado como referencial teórico Freire (2002), Piaget (2014) e Vygotsky (2007), no que diz respeito ao modo como acontece o aprendizado da criança e seu desenvolvimento cognitivo, pontuando que para o pleno desenvolvimento da criança precisa de condições para que isso ocorra. Com relação aos problemas relacionados ao abuso sexual será analisado Farias (2004) e Bastos (1995/96), para identificar os diferentes tipos de abuso e violência sexual, como também cartilhas sobre o tema que servem de apoio ao (a) professor (a) para que ele(a) possa ajudar a criança a lidar com a situação.

Este trabalho coloca-se como uma pesquisa de caráter qualitativo expositivo, parte de uma análise bibliográfica conceitual sobre os discussões a respeito do abuso sexual infantil e suas consequências no desenvolvimento da criança e os impactos na aprendizagem.

¹ Doença da covid-19: covid-19 surgiu na China em dezembro de 2019 e se espalhou a nível global, causada pelo coronavírus. A doença trouxe vários impactos e para conter o vírus, como medida protetiva, as autoridades instituíram o isolamento em casa, com isso muitas pessoas passaram a trabalhar em casa, as escolas fecharam e os alunos começaram a assistir aula online em casa.

² De acordo com a agência Brasil, nos quatros primeiros meses de 2023, foram registradas, ao todo, 69,3 mil denúncias e 397 mil violações de direitos humanos de crianças e adolescentes, das quais 9,5 mil denúncias e 17,5 mil violações envolvem violências sexuais físicas- abuso, estupro e exploração sexual- e psíquicas.

A temática da violência sexual contra crianças suscita debates amplos e abertos, e a partir destes debates pensarmos medidas efetivas para reforçar a relevância sobre o assunto e seu enfrentamento cotidiano. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é destacar a importância do enfrentamento da questão do abuso sexual contra crianças e os impactos na aprendizagem que pode estar relacionado ao caso da violência sexual. Dessa forma, destacamos a necessidade de pensarmos estratégias que podem ser desenvolvidas para auxiliar a criança a desenvolver limites e percepções acerca da violência com ajuda do(a) professor(a) que terá um papel fundamental de acolhimento e conscientização.

O tema da violência é um assunto que pode ser trabalhado em diversas esferas da sociedade e sob diversos prismas; neste caso destacamos a violência sexual contra crianças; além de ser algo considerado grave, que traz diversas consequências para as vítimas, em alguns casos de forma irreversível, Guerra *apud* Farias (2004) divide a violência em três modalidades: violência física, sexual e psicológica.

Neste trabalho, será dado ênfase à violência sexual, seu conceito e suas consequências. Cabe-nos, neste estudo, pensar qual o impacto na aprendizagem da criança e o papel do educador escolar quando a questão da violência sexual aparece no cotidiano escolar, para além de uma compreensão teórica sobre o assunto, mas pensar de quais formas os/as profissionais da educação podem intervir e criar um ambiente escolar de conscientização diante de situações de violência. Por essa razão, cabe-nos uma reflexão acerca da função do/da profissional da educação para além do ensino formal, destacando os impactos de uma formação na qual o/a professor (a) esteja em condições de lidar com situações desta ordem.

O conceito de abuso e suas consequências

O termo abuso sexual pode ser utilizado para se referir a atos sexuais, no qual o abusador se utiliza muitas vezes da força ou ameaças para coagir a vítima. É uma ação coagida que envolve

violência. Conforme detalha a Lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013, art. 2º “Considera-se violência sexual, para os efeitos desta Lei, qualquer forma de atividade sexual não consentida.”

De acordo com (Farias, 2004), além das modalidades de violências, existe uma variação no que se refere aos tipos de abuso sexual, tanto em relação ao grau de intensidade, assim como no dano que é causado. O contato sexual gravíssimo é caracterizado pela relação sexual em si, contato sexual grave é o contato manual com os órgãos sexuais e o contato menos grave se refere a beijos eróticos ou toque sexualizado³.

Grande parte das vítimas de abuso sexual são crianças e adolescentes; por essa razão, este trabalho enfatizará sobre os impactos causados pelo abuso em vítimas dessa faixa etária, mostrando assim, as consequências e marcas deixadas. No que diz respeito ao abuso infantil, existem campanhas como o 18 de maio que conscientiza sobre a importância de se falar sobre o tema, essa data foi instituída por meio da Lei 9970/00 por conta do assassinato da criança Araceli⁴, vítima de abuso sexual no ano de 1973.

A questão do abuso muitas vezes é tratada como tabu, um assunto difícil de ser falado em diversos âmbitos, isso acontece por uma série de fatores, dentre eles é que uma parte considerável dessas violências ocorrem na vida doméstica da criança, geralmente por alguém próximo, ou até mesmo um familiar. Neste sentido, o profissional da educação pode servir como chave para dar suporte à criança, mas para que isso ocorra precisa de uma preparação e um devido enfrentamento da questão.

³ Destacamos que essa definição é dada pelo autor, mas é importante destacar que no que se relaciona à vítima, e ao impacto que a violência pode gerar, não importa esses estágios, todos são considerados violências e tem impacto considerável na vida daquela criança; e o modo como este ato impactará a vida da vítima não será menor a depender do tipo de ação do agressor, mas entendemos que este tipo de definição é importante para fins legais e que são tratados pelos autores que tematizam essa questão.

⁴ Caso Araceli: Araceli Cabrera Sánchez Crespo tinha 8 anos de idade, quando foi assassinada no dia 18 de maio de 1973, ela foi sequestrada, agredida e abusada sexualmente. O caso ocorreu em Vitória, Espírito Santo.

Através do cotidiano escolar, o(a) profissional pode identificar certos comportamentos que podem ser sinais de um abuso; deve-se levar em conta a responsabilidade do(a) profissional da educação de não se omitir, mas sim acolher a criança para que se sinta segura e confortável para falar sobre o assunto. Dessa forma: "A escola é o outro contexto privilegiado para detecção de abuso, por sua capacitação única para ajudar crianças: professores são muitas vezes alertados para os sintomas físicos e emocionais da criança" (BASTOS,1996, p.81). A autora também afirma que quando a relação entre professor (a) e aluno(a) acontece de forma natural, torna mais fácil a identificação. Quanto mais rápida for feita a identificação dos sinais, mais eficaz serão as intervenções e medidas necessárias, desta forma a criança não passará tanto tempo exposta aos transgressores.

De acordo com os dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), houve um aumento no número de denúncias de casos de abuso de crianças de 14% em 2019 com relação a 2018. Isso revela, por um lado, que os dados apresentam que mais pessoas estão procurando ajuda, o que de certa forma, é um aspecto importante; levando em consideração que muitas vezes a vítima se sente coagida a silenciar estes dados.

Por outro lado, também deve ser observado que esse aumento no número de casos torna-se um fator preocupante, visto que mais crianças se tornaram vítimas. Os dados ainda revelam que 73% dos casos ocorrem na casa da própria vítima, ou do suspeito e que 40% dos abusadores são os próprios genitores ou o padrasto e a grande maioria das vítimas são do sexo feminino. Segundo as mesmas pesquisas, durante a pandemia da covid-19, o índice de denúncias aumentou consideravelmente, nos anos recorrentes até 2022, houve um acréscimo de 68% no número de denúncias.

A covid-19 trouxe impactos econômicos e também sociais, muitas crianças ficaram expostas ao uso excessivo de aparelhos eletrônicos, com pouca atividade física, como também mais suscetível a violência infantil, seja física, psicológica ou sexual. É possível notar, pelo contexto social de isolamento, que as vítimas

passaram mais tempo em casa e passaram a conviver mais com os abusadores, o que pode ter provocado este aumento.

A violência sexual influencia no aparecimento de problemas tanto psicológicos como físicos, como por exemplo, os índices de ansiedade e depressão, dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento social, a interação com o meio, inclusive o ambiente escolar. As vítimas acabam perdendo a infância e levando consigo pensamentos ruins que podem perdurar a vida toda. É possível assim, observar que a escola serve como apoio pedagógico e muitas vezes emocional, atua também como refúgio para a amenização dos casos, reduzindo a convivência com os abusadores.

É possível perceber que a criança e o adolescente apresentam sinais físicos, psicológicos ou os dois. Com relação a isso Farias (2004) explica:

Situações de abuso podem ser percebidas quando se identificam os seguintes sinais: roupas rasgadas ou manchadas de sangue; erupções na pele, vômitos e dores de cabeça sem qualquer explicação médica; dificuldade em caminhar; dor, inchaço lesão ou sangramento na área genital ou anal; infecção urinária; secreções vaginais ou penianas; doenças sexualmente transmissíveis e autoflagelação. Tais indicadores devem ser observados em conjunto com o comportamento da criança, bem como com uma análise da família e do possível agressor (FARIAS, 2004, p. 29).

Esses sinais físicos citados pela autora ajudam a identificar, mas conforme citado, fazem parte de um conjunto de situações, pois as mudanças de comportamento também são consideradas importantes e auxiliam na identificação. A autora continua:

As principais mudanças de comportamento em crianças vitimadas de abuso são: alternância de humor, com comportamento raivoso e agressivo; vergonha excessiva de mudar de roupa na frente de outras pessoas; mal-estar ao ser deixado sozinha em algum lugar; regressão a um comportamento muito infantil como fazer as necessidades fisiológicas na roupa, chupar dedo, chorar excessivamente; diz ter

sido molestada sexualmente por parente ou responsável; ideias e tentativas de suicídio; depressão; fugas constantes de casa; distúrbios no sono com medo de escuro; suores; gritos ou agitações noturnas; distúrbio no aprendizado; masturbação visível e contínua; brincadeiras sexuais agressivas e conhecimento sexual inapropriado para a idade; arredia em demasia com os adultos, especialmente os que lhe são próximos e segredos e brincadeiras isoladas com um adulto. (FARIAS, 2004, p. 30).

A identificação desses sinais é crucial, conforme citado anteriormente. É papel do (a) professor(a) identificar tais sinais, quando são visíveis e possíveis de observar, fazer isso pode fazer com que a criança vítima de abuso tenha assistência necessária. Trazer informações importantes para os profissionais da educação pode fazer com que se sintam preparados diante da insegurança que lhes é apresentada e faz com os (as) professores(as) sejam um suporte para a situação de vulnerabilidade da criança. A autora também explica sobre a questão dos desenhos, mostrando que pode ser utilizado para expressar como a criança está se sentindo:

A psicoterapia é então, vista como um importante meio de expressão para a criança que sofreu abuso sexual, pois através da verbalização, desenhos e/ou atividades lúdicas ela é capaz de liberar os sentimentos advindos do trauma da violência. Cabe, portanto, ao psicoterapeuta realizar um trabalho não investigativo, mas sim que favoreça tal expressão. O profissional deve preparar-se para ouvir o que a criança tem a dizer e não forçá-la a dizer o que ele quer. Acreditar na criança é um passo inicial, a fim de fortalecer sua confiança, ajudando-a a expor seus medos, certezas e contradições, sem sentir-se repreendido. (FARIAS, 2004, p. 33).

Com base nisso, é possível perceber a necessidade de se dar atenção ao tema, visto que esse é apenas um dos diversos relatos existentes, que muitas vezes são incompreendidos ou silenciados, e que poderiam ser analisados de forma mais específica, com o objetivo de dar acesso à informação para todos os envolvidos,

incluindo a conversa com a família e também o corpo docente, além de dar aos profissionais um preparo maior para lidar com as mais diferentes tipos de situações.

Desenvolvimento Infantil e aprendizagem

Para a formação do desenvolvimento cognitivo, a criança precisa desenvolver diferentes pilares, como família, escola, sentimentos, experiências, entre outros. Quando um desses pilares não está funcionando de forma positiva, isso pode intervir de forma negativa em outros pilares. É possível exemplificar da seguinte forma: quando a criança ou adolescente passa por problemas familiares, como violência doméstica, abuso ou situações que lhe causam estresse, isso pode provocar nele ou nela uma reação negativa e isso conseqüentemente vai trazer sejam mudanças de comportamento, mudanças de humor ou até mesmo interferência no rendimento escolar ou convívio com outros.

As experiências traumáticas relacionadas à infância são divididas e classificadas em cinco: violência física, abandono, negligência, violência sexual e violência psicológica. Neste trabalho damos notadamente mais destaque na questão da violência sexual e dos abusos relacionados. Os autores Menezes, Faro (2023) definem que a violência sexual pode ser a partir do contato físico, mas também por meio das mídias sociais e retrata que o tipo de violência mais frequente entre crianças e adolescentes é o abuso sexual, o estupro de vulnerável e a exploração sexual.

A estrutura familiar se torna relevante com relação ao modo como a criança se sente, visto que quando não há um apoio, a criança se torna mais vulnerável, pois em diversas situações ela pode se sentir coagida e isso dificulta identificar o que está acontecendo. A criança pode calar ou ser silenciada; e neste sentido, ela pode, de forma errônea, ser estigmatizada ou rotulada, o que pode gerar muitos outros traumas, fazendo com que essa criança se torne um adulto agressivo ou ser reprimido, com traumas

marcantes se não houver acompanhamento devido que acreditamos que a escola pode fornecer (Menezes; Faro, 2023).

Dificuldades de aprendizagem como consequência do abuso

O abuso sexual traz diversas consequências na vida das vítimas e conforme já mencionado anteriormente, pode afetar a relação da criança com o seu meio, dentre eles, no ambiente escolar, trazendo dificuldades de interação como também problemas relacionados a aprendizagem, como falta de concentração, por exemplo.

Freire (1987) mostra a necessidade de se libertar da opressão por meio de uma educação libertadora; o oprimido sente na pele a libertação quando se sente acolhido, e assim ele não ficará mais na condição de oprimido. Quando um aluno chega em um ambiente escolar opressor, no qual sofre humilhações, estigmatizações, rotulações, ele tende a se sentir oprimido. No entanto, quando muda para um ambiente escolar libertador, o aluno conseguirá se desenvolver socialmente, ter um melhor desempenho, quando ele consegue se libertar, conseguirá valorizar o seu local, o seu espaço.

Segundo Piaget (2014), a afetividade é importante para o funcionamento da inteligência, seria como uma “força energética” que auxilia no desenvolvimento da criança, embora não seja a estrutura base para desenvolvê-la; em sua obra, ele aborda os estágios desse desenvolvimento, cujas características vão desde as formações hereditárias até os afetos intencionais. Com base nisso, é possível perceber a relevância que a afetividade e as emoções podem ter. No que se refere às questões familiares, se a criança estiver bem emocionalmente, isso provavelmente implicará positivamente no seu desenvolvimento intelectual.

Na visão de Vygotsky (2007), o indivíduo é capaz de internalizar as formas culturais existentes no seu meio, com isso vê-se como a interação com meio em que vive pode influenciar a aprendizagem da criança, visto que as experiências que ela acumula ao longo da vida serão de grande relevância e poderão

influenciar o seu desenvolvimento com base nas relações sociais, no que diz respeito aos aspectos histórico-culturais. É interessante que a criança se utilize da linguagem para obter conhecimento. O autor afirma que a linguagem:

[...]libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

Explorar o ambiente propicia à criança o contato necessário para que ela possa interagir com o meio e adquirir o aprendizado por meio das experiências e o uso da linguagem é fundamental. A criança durante esse processo de aprendizagem deve desenvolver a autonomia e o (a) professor(a) passa a ser uma chave transformadora capaz de dar ao (à) aluno(a) as ferramentas necessárias para que ele(a) possa se desenvolver. Com base nisso, (Freire, 2002) explica que:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. (FREIRE, 2002, p. 35-36)

Diante do exposto, vê-se que a criança não é um ser estático, um receptor de saberes, mas sim alguém com a capacidade de desenvolver seu pensamento crítico, se transformando através das experiências adquiridas ao longo do tempo. Entretanto, dependendo das situações a que os (as) alunos (as) sejam

expostos(a), vê-se também que se faz necessário lidar com suas emoções e que os desafios enfrentados podem impactar o aprendizado, como no caso de abusos e violências.

Estratégias em sala de aula

Ao se deparar com possíveis situações de abuso, o professor e a professora, em muitos casos, não estão preparados(a) para atender às necessidades da criança, justamente porque esses temas são tabus na nossa sociedade que se sustenta a partir de uma lógica patriarcal. Dessa forma, é preciso que o professor ou professora, compreenda os sinais apresentados pela criança, como por exemplo: os alunos que passam por esse tipo de situação tendem a se expressar de forma não verbal, por meio de desenhos, comportamentos diferentes aos demais. Nesses casos, o (a) professor(a) pode observar e levar o caso ao núcleo gestor, para que a criança possa ter o acompanhamento adequado.

Na cartilha desenvolvida pelo estado de São Paulo, intitulada *A Escola Contra Abuso Sexual Infantil*, cita: Portanto, todos os profissionais de ensino devem saber identificar os sinais, providenciar o acolhimento destas vítimas e jamais se omitirem diante de uma possível situação de Abuso sexual Infantil (A ESCOLA, 2019, p.13).

Essa cartilha serve como guia de orientação para os profissionais da educação e foi desenvolvida pela Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública do Estado e tem como objetivo orientar os(as) educadores(as) para que possam tratar as ocorrências e possíveis casos de abuso. O documento traz informações importantes sobre a Legislação, dados estatísticos, indicadores de conduta para a análise do comportamento da criança, o que fazer e como agir em caso de confirmação do ato, além de orientar o acolhimento da vítima.

Além da denúncia e encaminhamento para proteger a criança, pode-se utilizar estratégias em suas aulas de forma preventiva, o (a) docente pode contar com várias outras estratégias que podem

ser de grande auxílio para se trabalhar o tema, sem constranger nenhum aluno(a). Uma das metodologias recorre ao uso de recursos visuais e sons para chamar atenção do aluno(a); pode fazer rodas de conversas sobre consentimento, entre outras atividades que podem ser pensadas junto ao núcleo gestor da escola. Outra estratégia importante se relaciona à contação de histórias por meio de fantoches, bem como o uso de imagens que mostram em quais partes do corpo se pode tocar, como é o caso do “Semáforo do toque” para que as crianças visualizem.

Também é importante trabalhar o sócio emocional das crianças para que elas entendam as suas próprias emoções, como a tristeza, ansiedade, medo, entre outros e saibam identificar como se sentem para além da escola, sabendo nomear suas emoções e dessa forma aprender a reconhecer quando precisam de ajuda. Existem cartilhas com informações úteis que servem como base ao docente para desenvolver esse trabalho. Conforme a citada anteriormente, mostrando como a criança pode ser acolhida.

A cartilha intitulada Família Protetora (2020) desenvolvida pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em parceria com outras secretarias traz informes voltados para os pais e responsáveis para que possam identificar os possíveis riscos de abuso, orientando sobre os tipos de abuso, comportamento da criança e do adolescente, conselhos e orientação que os pais ou responsáveis possam dar a seus filhos, além de conhecimentos relacionados ao ECA– Estatuto da Criança e do Adolescente que as leis que regem as crianças, além de apresentar o Disque 100 para casos de denúncias e de como agir em conjunto com a escola. A cartilha cita um conselho importante para os responsáveis:

Se vocês observarem algum amiguinho de seu filho ou alguma criança ou adolescente, parente ou não, que esteja apresentando sinais de que possa estar sofrendo abuso sexual, primeiro oriente-os e deixe-os falar sem pressionar. Depois busque ajuda do Conselho Tutelar ou órgão competente. Lembre-se que a omissão além de ser

crime, permite perpetuar o sofrimento de nossas crianças e adolescentes. (FAMÍLIA, 2020, p.11)

Embora não seja um conteúdo voltado diretamente para o (a) educador(a), serve de auxílio, pois as informações podem ajudar aos responsáveis a terem orientação necessária e a agir em conjunto com a escola. Dessa forma, tanto os responsáveis como os educadores poderão saber qual a melhor forma de agir em situações como essas e possivelmente contribuir para a amenização dos casos de abuso. Quando o professor ou professora se mostra acolhedor para a criança, isso faz com que ela se sinta segura e aumenta a possibilidade de romper o seu silêncio, dessa forma, mesmo havendo a violência, o apoio será fundamental para que a criança possa se estabelecer e se desenvolver da melhor forma que puder.

Enfrentamento das situações: a importância de falar

As crianças muitas vezes enfrentam dificuldades em se abrir e ter um diálogo em situações de abuso, mesmo para pedir ajuda, justamente por não saber lidar com a situação e não dispor das ferramentas necessárias para expor o que está acontecendo. O processo de interação e acolhimento, pode fazê-la se sentir mais à vontade para falar sobre os seus medos, suas ansiedades e emoções.

Dentro de um panorama de silenciamento infantil, notamos que na sociedade atual a criança é muitas vezes desrespeitada em sua singularidade, neste sentido é necessário dar atenção e ter um certo cuidado em relação à banalização do “não”; por exemplo, em algumas situações é passado para a criança a ideia de que não se pode dizer não para os adultos ou não pode desobedecer aos adultos. Porém, se essa criança estiver lidando com um abusador, seja genitor ou parente próximo, se encontrará em apuros. Também há momentos em que a criança se aproxima de um adulto e fala sobre que algo aconteceu e a criança é invalidada, principalmente quando se trata de meninas. Dessa forma, quando há o apontamento por parte da criança da violência e o descrédito de

um adulto a quem ela relatou, acaba criando um bloqueio de comunicação de modo a perpetuar violências.

Às vezes a criança não gosta de uma pessoa, mas não sabe elaborar para os adultos o real motivo pelo qual isso acontece; por uma série de fatores de desenvolvimento e linguagem a criança pode sentir dificuldade em explicar se alguém fez alguma coisa com ela. Esses sinais podem ser uma forma da criança expressar como está se sentindo, e se há algo de errado. Por isso, nota-se a importância de realmente escutá-la, de compreender as formas verbais e não verbais de comunicação da criança, ou seja, tanto a fala, como desenhos, como gestos, esses fatores são importantes para identificar o que a ela quer dizer.

Ter conversas e escutar a criança ajuda a compreendê-las. Dantas, Werle explicam que:

A infância é o período de muitas descobertas, de inúmeras indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas. É tempo de legitimar experiências, comprovar hipóteses, criar alternativas, interagir com o mundo e as pessoas. Dessa forma, a educação para a infância precisa contar com educadores capacitados, teórico e emocionalmente. Precisam ser seres, sobretudo humanos, que tenham clareza que a criança mesmo muito pequena é um ser social, cultural e de direitos e assim, capaz de construir-se coletivamente, dentro de sua individualidade, na interação com os outros e com o mundo (SILVA, WERLE, s.d, p.2).

Como vimos, as crianças precisam de interações sociais, precisam construir interações com os outros e o (a) educador(a) pode auxiliá-las a construir sua autonomia. Ao promover rodas de conversa, como os citados na seção anterior, a escola abre espaço para o diálogo e a comunicação, tanto entre os familiares, como entre os educandos, auxiliando para que o suporte seja dado à criança, inclusive de forma preventiva. Por isso, é necessário que

existam diálogos na escola para que mais pessoas tenham acesso a informações e possam dar suas contribuições sobre o tema.

Considerações finais

O abuso sexual pode trazer diversos traumas na vida de quem se torna vítima, de modo que esse impacto pode ser profundo e multifacetado. Reiteradas vezes este tema é tratado como tabu, inclusive em ambientes escolares e acadêmicos, ou seja, algo que não é debatido com a real necessidade.

Quando uma criança é vítima de abuso, os impactos não se limitam apenas ao âmbito psicológico, mas também muitas dificuldades na aprendizagem, por exemplo, episódios de falta de concentração, falta de interação com os colegas e com o (a) professor(a) pode comprometer e impactar seu pleno desenvolvimento, como elucidado acima e ao longo da nossa pesquisa.

Portanto, podemos concluir que é fundamental trabalhar este tema, pois por meio do seu enfrentamento será possível obter informações relevantes para a compreensão dos desafios de solucionar este enorme problema, de modo a gerar discussões e debates acerca do assunto, como ocorre em rodas de conversas e espaços de escuta. Dessa forma, este estudo tem como finalidade pontuar o fato de que em situações como essas de violência, faz-se necessário tanto a escola como a família, agir em conjunto, trazendo assim pontos essenciais para preparar o (a) docente como também o(s) discente a lidar e prevenir possíveis situações de abuso, além de contribuir para que mais profissionais possam ter acesso ao tema.

Referências

BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Intervenção frente a problemas decorrentes da violência contra a criança no contexto familiar. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, p. 77-87, jan./dez. 1995/96.

BRASIL. **Lei nº 12.845**, de 1º de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112845.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

ESCOLA CONTRA O ABUSO SEXUAL INFANTIL: **Guia de orientação aos profissionais de ensino**. 1ª ed. São Paulo, jul. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2021/03/Cartilha-A-Escola-contra-o-Abuso-Sexual-draft-06.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FAMÍLIA PROTETORA. **Cartilha de prevenção ao abuso sexual e exploração infantil**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/FAMILIAPROTETORA.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FARIAS, Sárvia Silmara Nobre de Abreu. **Repercussões psicológicas em crianças vítimas de abuso sexual**. Fortaleza, 2004.

FARO, MENEZES. **Avaliação da Relação entre Eventos Traumáticos Infantis e Comportamentos Autolesivos em Adolescentes**. São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hXCbQdHhr97z5SNnKj9XL8f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Ed. Olho d'água, 1997.

NISSO E NAQUILO. **Câmbio Mamãe**. 2020. Disponível em: <https://duhvelasco.wixsite.com/cambiomamae/post/m%C3%BAasic-a-de-preven%C3%A7%C3%A3o-sobre-o-abuso-infantil>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: 2014.

SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. **Diálogo e escuta: A Pedagogia de Paulo Freire para a Educação da Infância**. Taquara, s.d. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOARES, L. G. et al. Violações por violência de direitos fundamentais de crianças e adolescentes. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 18, n. 6, p. 734-741, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15253/2175-6783.2017000600005>.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**GÊNERO E EDUCAÇÃO
INFANTIL**

11. OS DISPOSITIVOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O FOCO NO GÊNERO

Karine Feitosa Carlos Santana

Introdução

A construção de uma sociedade igualitária e justa requer a centralidade da educação nesse processo social. A constituição Federal consagrou a educação como direito fundamental, entretanto, sua consagração está além do acesso à escola, é imperativa a promoção de ambientes educacionais que promovam práticas de valorização e respeito às diferenças. Nessa conjuntura, abordamos a problemática acerca de como as questões relacionadas à discussão de gênero estão postas na Educação Infantil.

A Educação Infantil, composta por Creche (zero a 3 anos e 11 meses) e Pré-Escola (4 anos a 5 anos e 11 meses), é a primeira etapa da vida escolar das crianças, sendo “o fundamento do processo educacional” (Brasil, 2018). É a etapa escolar mais importante para formação do sujeito, considerando que os conceitos e vivências experienciados, nessa fase, alicerçarão valores e práticas para suas vidas pessoais e societárias, considerando que é nesse momento que a criança passa a ser incluída na vida social.

É importante deixar claro que gênero é compreendido como uma construção social. Para Louro(2000) essa construção acontece a partir das diferenças entre comportamentos, atividades, expectativas e papéis do que a sociedade entende ser próprio para mulheres e homens, meninas e meninos, que podem variar ao longo do tempo de acordo com a cultura. Importante dizer que está para além das questões biológicas, associadas ao sexo, feminino ou masculino. “Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no

âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (Louro, 2000, p. 26).

De acordo com Araújo e Esmeraldo (2014, p. 79), a construção social e cultural do que venha a ser gênero está relacionada como “homens e mulheres, por intermédio de uma longa aprendizagem, em diversas instâncias sociais e culturais se comportam dentro da sociedade de acordo com as determinações dirigidas a cada gênero” ou seja, essas determinações são internalizadas, e acabam por influenciar as relações estabelecidas na vida social.

As relações de gênero são atravessadas por diferentes formas de poder, que vão desde o poder econômico e/ou político, ao da força física e ao poder simbólico. Via de regra, a detenção do poder na figura masculina impulsiona a relação de posse e legitima a dominação masculina, aspectos destacados por Saffioti (2011) quando afirma que: “a desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência (Saffioti, 2011, p. 70 e 71).

Para Pierre Bourdieu (1989) o gênero é social e culturalmente construído por meio de “estruturas estruturantes”, mediante as quais a sociedade pré-determina e pré-estabelece as formas de pensar, agir, sentir e comportar-se, reproduzindo essas formas, que se traduzem em “estruturas estruturadas”.

Considerando que gênero é uma construção social e que historicamente as diferenças foram hierarquizadas a partir de estruturas patriarcais, é importante destacar que essa perspectiva é passível de desconstrução. Surge então a necessidade de um olhar que rompa as barreiras impostas pela naturalização do entendimento do que venha a ser gênero, sobretudo, aos padrões estipulados pela sociedade acerca do que é certo e errado, aceito e não aceito.

Nessa perspectiva, a ruptura dos elementos estruturantes requer uma educação que nos permita transgredir. Mesmo considerando que tal função não é de competência, apenas da escola, mas de toda a

sociedade. Faz-se necessário então problematizar os dispositivos normativos da Educação Infantil apontando para uma renovação do currículo escolar da Educação Infantil.

A intenção do artigo é apresentar a tratativa da educação infantil na Constituição de 1988, abordando os percursos que foram trilhados pelos movimentos sociais para que crianças e adolescentes ocupassem o papel de cidadãos dotados de direitos. Indica o lugar da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e discute as questões de gênero na Educação Infantil, a partir da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Portanto, a discussão das questões de gênero, nessa etapa da educação básica, contribuirá na construção de ambientes com vistas à inclusão e respeito às diferenças. Esse compromisso torna-se ainda mais importante considerando que a Educação Infantil é o período substancial para formação e desenvolvimento integral da criança. Trabalhar essas questões tem uma contribuição efetiva na construção de práticas sociais com vistas a uma sociedade cada vez mais justa, com respeito e que promova equidade entre os gêneros.

As normativas na educação infantil: espaços para problematizar as questões de gênero

Falar sobre gênero dentro de uma sociedade alicerçada nos princípios do machismo e patriarcado têm sido cada vez mais desafiador, sobretudo, quando os aparelhos ideológicos geridos pelo Estado abominam até o uso dessa palavra.

Outrossim, a história da educação brasileira é assinalada por marcadores pautados nos axiomas da Igreja Católica e, portanto, a questão de gênero não é problematizada, uma vez que a definição dos gêneros é determinada pelo sexo.

A perspectiva humanista-cristã, que foi historicamente central na educação brasileira, se contrapôs a uma perspectiva laicizante da educação e, nenhuma delas, problematizou a questão de gênero,

mas sim reproduziu o discurso estruturante dos papéis sociais que seriam próprios para homens e mulheres, como se estivessem inscritos numa ordem natural.

Maria Luisa Santos Ribeiro (1992), discorre que a Igreja faz uma severa crítica, dentro de um contexto pedagógico, à escola pública, quando diz:

A Igreja Católica acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instrui, mas não educa. Ela não tem “uma filosofia integral da vida”. A resolução do “problema do homem, das suas origens e dos seus destinos” só poderá vir através da “solução religiosa da existência humana”. Assim, a escola confessional seria a única que teria condições de desenvolver a inteligência e formar o caráter, ou seja, de educar. Em consequência deste raciocínio, acusa a escola pública de desadaptadora dos indivíduos às exigências da vida coletiva. “É preciso antes formar as almas. Onde faltar esta cultura interior que dispõe as consciências a qualquer sacrifício no cumprimento fiel dos seus deveres, toda a tentativa de harmonização entre o bem dos indivíduos e o bem das sociedades acha-se de antemão condenada a um malogro irreparável.” Relacionam o aumento do índice de criminalidade com propagação da escola pública (Ribeiro, 1992, p. 145).

Ao acusar a escola pública, porque laica, de não dar conta da promoção de uma educação integral, a Igreja chama a si essa competência. Não obstante, sabe-se que ela doutrina meninas e meninos, numa perspectiva binária, hierarquizando as condições entre feminino e masculino, das quais a mulher sempre está subalterna ao homem, reproduzindo a cultura do machismo e patriarcado, que estão na base da formação social judaico-cristã.

Trata-se de um discurso estruturante da cisheteronormatividade, portanto, não se há de falar que a escola confessional eduque integralmente. Tampouco pode-se falar de educação para a vida coletiva, a partir de uma perspectiva homogeneizadora e que, portanto, não considera a diversidade que compõe a coletividade.

Por sua vez, a escola laica também por várias décadas reproduziu o discurso hierarquizante homem e mulher, masculino e feminino. Somente a partir do final dos anos 2000 a discussão da diversidade dentro do contexto de gênero começou a ser preconizada no arcabouço normativo da organização escolar.

Com efeito, analisando-se O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, e a Lei nº 5.692/71, percebe-se a completa ausência das questões de gênero.

Embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, inciso III, tenha albergado o direito “a dignidade da pessoa humana” como princípio fundamental, e que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, artigo 5º, inciso I, os documentos norteadores da educação escolar produzidos na década de 1990 e início dos anos 2000, não incorporaram a discussão da educação de gênero.

Verificando-se o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, chama a nossa atenção a ausência da discussão de gênero como componente da organização escolar, curricular e das relações no interior da escola.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, 1997, a palavra diversidade aparece uma única vez e dissociada da perspectiva de gênero. Entretanto, a palavra gênero aparece quatro vezes, mas dentro de uma perspectiva sexual (biológica) e binária, sendo remetida para discussão dos temas transversais.

A Constituição federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)

As principais mudanças no cenário da história da educação brasileira, adveio com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. A educação passou a ser entendida como uma política pública de natureza plural e em rede, com estruturação por todos os entes da federação, o que possibilitou o estabelecimento de diretrizes

educacionais com o intuito de assegurar educação a todas as pessoas.

Desde então, várias foram as mudanças empreendidas a fim de instituir políticas educacionais com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a educação compreendida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (CF, art. 205. Brasil, 1988).

Entretanto, as políticas públicas foram pensadas para atender de maneira prioritária o Ensino Fundamental. A Educação Infantil não era contemplada, o que por décadas inseriu as crianças pequenas apenas em programas de caráter assistencialistas, negligenciando a educação escolar.

O artigo 208, inciso I, da Constituição Federal que versa acerca do dever do Estado com a educação, tratava da seguinte maneira:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988) grifo nosso.

Somente cerca de vinte e um anos após sua promulgação é que a Constituição faz a tratativa da faixa etária das crianças da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos e 11 meses) ao acesso à oferta gratuita à educação básica. Essa garantia foi instituída pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que, como vimos acima, alterou o inciso I do seu artigo 208.

Dito isto, podemos afirmar que ainda que a Constituição em comento represente um marco histórico para a democracia brasileira, no que tange a garantia e efetivação de direitos fundamentais, não tratou, por muito tempo, os direitos das crianças ao acesso à educação obrigatória e gratuita.

É importante destacar que, de acordo com o Poder Judiciário de Santa Catarina, o “primeiro documento legal, promulgado em 1927, para a população menor de 18 anos foi o Código de Menores, que ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos”, que carregava esse nome em homenagem ao seu autor. Esse documento dispunha do controle do Estado sob a população pobre, intervindo de maneira assistencialista e protecionista.

Em 1979 foi revogado pela Lei nº 6.697 que teve como principal objetivo, romper com o caráter assistencialista e o controle da população infanto-juvenil. É cabível dizer que “não era endereçado a todas as crianças e adolescentes, mas apenas àqueles reconhecidos como em ‘situação irregular’”. O Código em comento, foi revogado em 13 de julho de 1990 pela Lei nº 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Vale dizer que o reconhecimento da criança como cidadã de direitos perpassou por muitas lutas, encabeçadas por mulheres, indígenas e diversas categorias de trabalhadores, além de religiosos e as próprias crianças, ao ocuparem o Congresso Nacional. Tal cenário só foi possível, dado o convite em abril de 1987 de Ulysses Guimarães à população, para participação na Assembleia Constituinte e para sugestão de emendas populares à nova Constituição.

Ainda de acordo com o Instituto Alana (Comunicação, advocacy e informação para os direitos das crianças e adolescentes), esse momento é considerado como o “início de um dos capítulos mais bonitos da história do Brasil”, justamente pela esperança da apropriação de “liberdade, participação e poder popular”.

Nessa perspectiva de luta, resistência e esperança, várias organizações com trabalhos direcionados à garantia de direitos das

crianças e adolescentes encabeçaram convocações à sociedade pela defesa da Emenda Constitucional nº 65, que alterou o artigo 227 da Constituição Federal, com vistas à tratativa dos interesses da juventude (cabe dizer, criança), denominada popularmente como, “Emenda da Criança, Prioridade Nacional”.

Esse momento foi marcado pela ocupação de crianças e adolescentes ao Congresso Nacional para a entrega de “mais de um milhão de assinaturas coletadas”. Tal momento histórico foi marcado pela aprovação unânime da proposta do artigo supramencionado.

Outrossim, ainda nesse horizonte de lutas, movimentos sociais se articularam para que o Brasil pudesse instituir uma legislação que albergasse as mais avançadas normativas internacionais da Organização das Nações Unidas - ONU, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal que foi ratificado por 196 países em 1989) do qual o Brasil foi signatário, entre outras, na perspectiva à promoção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

A participação popular foi essencial para mudanças nas legislações com vistas à inclusão do atendimento aos interesses e necessidades sociais, sobretudo, de crianças e adolescentes.

Dessa forma, surge o ECA com o desafio de instituir o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, igualando-a às demais pessoas humanas. O documento intitulado “O ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos”, (2012), versa que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz a marca da participação popular que fundamenta legitimidade social e potencial para resistir às inúmeras tentativas de alteração. Nesse sentido, o ECA possibilitou a criação dos Conselhos de Direito e Tutelares e, com eles, prescreveu um sistema de atendimento e controle social (Brasil, 2012, p. 14).

O ECA é a legislação que declara crianças e adolescentes como sujeitos dotados de direitos, não apenas objetos de proteção, e que demandam cuidados especiais, sobretudo, no que diz respeito à proteção prioritária. Possui relação íntima com a Constituição, sendo a lei promulgada para reger o que ela expressou acerca dos direitos das crianças e adolescentes.

Ao analisarmos o ECA, destacamos os *caputs* dos seus artigos 3º e 4º, *in verbis*:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990) grifo nosso.

Os artigos destacam o compromisso do ECA em promover proteção, e garantir a efetivação de maneira universal e indivisível dos direitos humanos fundamentais das crianças e adolescentes, intensificando a necessidade do entendimento de que o desenvolvimento integral das mesmas demandas prioridade máxima na sociedade, para que sejam capazes de se desenvolverem em condições dignas de liberdade.

A seguir, nos debruçaremos na análise acerca de como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC abordam a discussão de gênero na Educação Infantil.

A questão de gênero no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI

Inicialmente é dizer que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI faz parte de um conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que foram elaborados pelo Ministério da Educação - MEC, com vistas a atender deliberações da LDB (Brasil, 1998).

Assim sendo, é correto afirmar que o RCNEI é alicerçado pela necessidade de:

[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. [...] O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (Brasil, 1998, p.6).

O RCNEI foi concebido a partir de “um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças”, com vistas a alavancar avanços na educação infantil, sobretudo, na sua consolidação como etapa educacional essencial para formação da criança como cidadã de direitos (Brasil, 1998, p. 6).

No que tange à questão de gênero, o mesmo apresenta que pretende “contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras”, ou seja, traz em sua concepção o entendimento de que a discussão relacionada a gênero deve estar presente na educação infantil (Brasil, 1998, p. 8).

Para o RCNEI, “o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização”, ou seja, suas construções são frutos das relações

estabelecidas pelas crianças com outras crianças e adultos nos espaços escolares, visto que “se constituem, por excelência, em espaços de socialização” (Brasil, 1998, p. 11).

A participação coletiva para elaboração do RCNEI tem fundamental importância para consolidação da educação infantil como etapa primordial da educação básica. A inclusão das questões relacionadas a gênero, possibilita o encadeamento de práticas educativas com vistas à construção da identidade da criança e desenvolvimento dos processos de socialização. Dessa forma, a escola passa a desempenhar um papel mais significativo para formação das crianças.

Nesse mesmo diapasão, ao tratar acerca da identidade de gênero, versa acerca das construções sociais e de como a/o professora/o, conseqüentemente, a escola deve ter o olhar atento para a forma como as crianças constroem suas relações e desenvolvem suas identidades, e que esse trabalho “representa mais um importante espaço para a integração entre família e instituição” (Brasil, 1998, p. 42).

Outrossim, aponta que a discussão em torno da identidade de gênero tem como atitude básica transmitir:

Por meio de ações e encaminhamentos valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (Brasil, 1998, p. 41 e 42).

Contudo, ainda que o ambiente escolar esteja aberto a essas tratativas, é importante entender a necessidade de um trabalho com as famílias, visto que as próprias crianças podem apresentar estereótipos que são frutos do ambiente em que convivem. Incluir

a família nessa construção pode constituir-se como recurso importante para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico integrado.

A questão de gênero na Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Antes de iniciarmos a apreciação acerca de como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC aborda questões relacionadas a gênero na educação infantil, é necessário conceituá-la.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um **documento de caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] **Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p.7) grifo nosso.

Dito isto, é importante afirmar que esse documento imprescindível para educação brasileira teve a primeira previsão legal no *caput* do artigo 210 da Constituição de 1988, *in verbis*: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 26 também versa acerca da necessidade de uma base comum para o ensino fundamental e médio. Anos depois, em 2013, ocorreu uma alteração, incluindo a necessidade de uma base nacional comum também para a educação infantil, conforme podemos observar:

Art. 26. Os **currículos do ensino fundamental e médio** devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 26. Os **currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio** devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996) grifo nosso.

Em 2014, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação - PNE com vigência de 10 anos, com vistas a estabelecer metas, diretrizes e estratégias para educação nacional. Em sua 7ª meta prevê o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, tendo como estratégia 7.1, o estabelecimento e implantação de “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do **ensino fundamental e médio**”, (Brasil, 2014) grifo nosso.

Percebe-se que a Educação Infantil não aparece de maneira destacada, no que diz respeito a um currículo nacional, entretanto, teve sua participação assegurada nas três versões da BNCC. Outrossim, ao analisarmos, é possível constatar que nas duas primeiras versões as questões relacionadas a gênero estão postas de forma clara.

Conforme é possível observar, a primeira versão da BNCC disponibilizada em 16 de setembro de 2015 para consulta pública, ao discorrer acerca dos princípios orientadores apresenta que seu objetivo é:

Sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes aos longo da **Educação Básica**, compreendida pela

Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu **direito à educação**, que ao longo de sua vida escolar possam: desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, **gênero**, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2015, p.7) grifo nosso apenas na palavra gênero.

Na análise do texto da proposta específica para Educação Infantil apresenta que:

O foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, **de gênero**, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (Brasil, 2015, p.20) grifo nosso.

Pelo exposto, a primeira versão da BNCC compreende a educação infantil como parte integrante da educação básica, o que reflete o compromisso e a valorização dentro do processo educacional, principalmente quando menciona que o foco do trabalho pedagógico deve está voltado à formação da criança na perspectiva plural do mundo, ou seja, em formá-la cidadã.

O destaque à palavra gênero ressalta sua importância e valorização para promoção de respeito mútuo e equidade entre os gêneros no ambiente escolar, o que conseqüentemente, refletirá em outros espaços.

Da mesma forma, a segunda versão da BNCC disponibilizada em 3 de maio de 2016, também para consulta pública, ao discorrer sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, apresenta que:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade,

sem preconceitos de origem, etnia, **gênero**, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (Brasil, 2016, p.34) grifo nosso.

Ao tratar a etapa da Educação Infantil afirma que:

O foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, **de gênero**, étnico-raciais, de classe social (Brasil, 2016, p.56) grifo nosso.

É notória a preocupação da BNCC em promover uma educação integral da criança, pautada no respeito, inclusão e valorização da diversidade, ou seja, da diferença. O foco na luta para desconstruir preconceitos e discriminações, alinhado ao reconhecimento dos saberes individuais e do comprometimento coletivo, assenta em um ideal de educação que possa construir ambientes plurais.

Também faz a tratativa da necessidade da discussão de gênero ao apresentar os Direitos de Aprendizagens do Campo de Experiências “O eu, o outro, o nós”, discorre que é necessária a convivência “com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as **diferentes identidades** e pertencimento étnico-racial, **de gênero** e de religião” (Brasil, 2016, p.68) grifo nosso.

Nesse mesmo diapasão, ao tratar acerca do Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos”, apresenta que:

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, **mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que**

temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (Brasil, 2016, p.70) grifo nosso.

Por fim, ainda trata acerca das questões de gênero em mais três momentos, com vistas à promoção de uma educação que busque romper barreiras impostas pelo machismo e patriarcado que estão alicerçados na sociedade e conseqüentemente, na educação brasileira.

Não obstante, paralelo a essa importante discussão, o país sofreu duros golpes à democracia e à educação. De um lado tramitava o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016), do outro um projeto de desmonte da educação, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, encabeçado pela ultradireita e denominado “escola sem partido” com vistas à proibição do uso do termo “gênero” nas escolas, conseqüentemente, nas normativas que versam sobre a educação. Além de vedar a promoção do que o referido projeto denominou “ideologia de gênero”.

Nessa conjuntura política, a terceira e atual versão da Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 2018, deixando de tratar as questões de gênero de maneira clara e objetiva, o que representa um retrocesso na história da educação brasileira. Nos debruçamos em seu estudo, buscando compreender como essa importante discussão é tratada pela BNCC no tocante ao trabalho com crianças da educação infantil.

A BNCC aponta para a importância de uma educação voltada à promoção de práticas pedagógicas e valores que busquem o respeito à diversidade e as diferenças como meio para superação das desigualdades. Ressalta também, a necessidade de um olhar que contemple a pluralidade. Entretanto, ao deixar as questões relacionadas à discussão de gênero apenas nas entrelinhas da interpretação e sensibilização da/o professora/o, transfere sua responsabilidade, ou seja, fica a critério de cada profissional tratar ou não.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), [...] (Brasil, 2018, p.19).

Assim sendo, como as interpretações são variáveis e diversas, requer que educadores e gestores estejam atentos e sensíveis à promoção de tal discussão, ou seja, não há garantia de que o currículo da educação infantil irá atender a formação integral de todas as crianças, em todas as escolas do país. Desse modo, é cabível um olhar mais sensível e uma mobilização nacional para que essa demanda volte a ser contemplada pela base supramencionada. Ainda que a BNCC oriente que:

Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças **entrem em contato com outros grupos sociais** e culturais, **outros modos de vida**, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem **ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos** (Brasil, 2018, p.40) grifo nosso.

A omissão na devida orientação da abordagem das questões de gênero como componente, ou, no mínimo, conteúdo curricular, é verdadeiramente contraditória, considerando que o processo de construção da identidade da criança como sujeito social, dotado de direitos e participante ativo da sociedade, perpassa por diversos marcadores sociais, dos quais gênero está inserido. Não normatizar a discussão sobre tema tão relevante para a construção das identidades, deixando a questão no vácuo, constitui-se ainda em

um retrocesso em relação às demandas apresentadas por educadoras/es no longo do processo da construção da BNCC.

Ora, se a BNCC não normatiza, os sistemas e as redes de ensino dificilmente incorporarão a temática de gênero aos seus currículos. Resta a/o professora/o a possibilidade de, usando sua inventividade e compromisso pedagógico com a formação integral das crianças contribuírem para que elas compreendam sua identidade de gênero. É dessa possibilidade que trataremos a seguir.

Desconstruindo limitações normativas

Conforme discorreremos, os dispositivos normativos para educação infantil atuais, não orientam diretamente para a abordagem das questões de gênero. Essa omissão representa um grande retrocesso quando comparamos a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (2018) com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Não obstante, é possível incorporar as questões de gênero nos campos de experiência da educação infantil, dado que a própria BNCC transfere para os sistemas, redes de ensino e escolas a incorporação ao currículo de temas contemporâneos, dentre os quais, os direitos humanos das crianças e adolescentes e dado que a educação integral requer a discussão de gênero, dentre outros.

No capítulo anterior, compreendemos gênero como sendo uma construção social. Desse modo, é correto afirmar que deve fazer parte do currículo escolar. Se o espaço escolar é capaz de reproduzir estereótipos e reforçar preconceitos e discriminações, é também o lugar ideal para desconstruí-los, e pensar novas perspectivas acerca das questões relacionadas a gênero.

Inserir a discussão de gênero na educação escolar das crianças além de promover a desconstrução de estereótipos, as tornarão cidadãs capazes de compreender e valorizar as diferenças desde os primeiros anos de vida. Assim, serão agentes ativas e comprometidas com a construção de uma sociedade cada vez mais equitativa.

Enquanto professora da educação infantil na rede pública de ensino, sabemos os desafios para que essa tratativa seja possível, principalmente pela omissão da legislação, o que requer encorajamento, interesse pessoal, comprometimento e abordagem sensível. Faz-se necessário demarcar o papel que queremos assumir com a educação integral das crianças. Tal papel deve estar voltado à promoção da igualdade entre os gêneros e a função da escola na construção de ambientes inclusivos desde a infância.

A desconstrução das limitações normativas demanda abordagem integradora envolvendo escola, família e comunidade, é necessário que haja harmonia na intencionalidade em criar um ambiente educacional voltado para respeito às diferenças e promoção da igualdade entre os gêneros.

Para isso, é imprescindível que sejam adotadas estratégias tais como, Projeto Político Pedagógico integrado com as questões de gênero; ambiente escolar inclusivo que vai desde a decoração dos espaços, como a escolhas dos brinquedos e demais materiais pedagógicos; práticas pedagógicas com narrativas e histórias diversificadas, desconstruindo o uso de linguagem discriminatória, promovendo a autonomia das crianças, e respeitando suas escolhas e identidades; revisão dos materiais didáticos pedagógicos, garantindo que não haja reforço de estereótipos de gênero; diálogo sincero com as famílias, de modo que se sintam parte ativa no processo de formação das crianças, rompendo com estereótipos tradicionais por meio de novas perspectivas de pensar gênero.

Por último, não menos importante, a necessidade do investimento na formação de professores e demais atores educacionais, de maneira contínua, que os capacite à promoção de práticas de equidade entre gênero, além da avaliação contínua para revisão das mesmas.

Considerações finais

A Constituição de 1988 estabelece o direito à educação como um direito fundamental. Para além do acesso à escola, esse direito

se completa na oferta de condições para a permanência e qualidade da educação.

O estudo apresentado revela a urgente necessidade da abordagem das questões relacionadas a gênero na escola, especificamente, na Educação Infantil. Sendo essa a primeira etapa da Educação Básica, a qual desempenha importante papel na formação integral das crianças.

Assim, cabe dizer que a escola é essencial no enfrentamento das questões de gênero, tema cada vez mais emergente diante das novas realidades que se apresentam diariamente e da afirmação dos movimentos sociais que reivindicam o direito à diversidade e a diferença, de um lado, e, de outro, a alarmante estatística da violência de gênero, cujas vítimas são as mulheres e a população LGBTQIA+.

A construção do conhecimento, valores e sensibilidades sobre si mesmo e sobre o outro, na perspectiva de gênero, na Educação Infantil, sedimentada numa pedagogia emancipatória, contribuirá para que meninas e meninos se percebam nas suas semelhanças e diferenças, compreendendo suas sexualidades e formando suas identidades para o autorrespeito e para uma convivência respeitosa e equânime.

Desnaturalizar a cisheteronormatividade que sedimenta as diferenças a partir de constructos biológicos, não hierarquizar essas diferenças, trabalhar a convivência é um caminho eficaz para ter como resultado uma sociedade sem violência de gênero, especialmente a violência contra meninas, uma vez que a escola chamará para si uma ação preventiva de combate dessa violência.

Pela análise das constituições e normas infraconstitucionais, a exemplo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais, dos Referenciais Curriculares e das Base Nacional Comum Curricular, percebemos que o direito à educação ocorre num campo de lutas, onde as disputas ocorreram não somente em relação ao direito à educação, mas também em relação a questões sobre a composição curricular, sobre o que ensinar e como ensinar, pois a escola e a sala

de aula também é um campo de luta por uma educação integral e emancipatória.

Cabe à escola, em parceria com a família, assumir o compromisso pedagógico de ofertar uma formação integral às crianças, buscando alternativas pedagógicas que possam romper com os estereótipos acerca das relações de gênero. Construindo novas formas de pensar e agir, ou seja, uma nova forma de ser e de conviver, na perspectiva de uma educação transformadora, que respeite as diferenças e promova justiça e equidade entre os gêneros.

Referências

- ARAÚJO, Iara Maria de; ESMERALDO, J. D. Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas. *In*. NUNES, C. *et al.* (org.). **Dialogando com os saberes da docência: pesquisa, teorias e práticas**. Recife: Linceu, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/comstituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 de nov. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de nov. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2v. rev. Brasília, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Apresentação. Brasília, 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>.

lcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 11 de nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ECA NAS ESCOLAS: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32191-o-ecareflexoes-sobre-os-seus-20-anos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 de dezembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília, DF: Presidência da República, [1927]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em 1 de dez. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, [1979]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em 1 de dez. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 1 de dez. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legis>

n/ fed/ lei/ 1960 - 1969/ lei- 4024- 20- dezembro- 1961- 353722- publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 21 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 de jul. de 2023.

BRASIL. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70A_nos/ManifestodosPioneiros_EducacaoNova.pdf. Acesso em 21 de jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.** Ministério da Educação. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social.** Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O Longo Caminho.** 2ª ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CONNELL, Raewyn; PEASSE, Rebeca. **A questão do gênero In Gênero uma perspectiva global.** Trad. da 3ª ed. Trad. e rev. téc. Marília Moschkovich. São Paulo: InVerso, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: LPP,

Uerj, 2017. 144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/nmxcgYGsVyyd4h4NZVtnpQk/>. Acesso em 28 de nov. de 2023.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO ALANA. Título da página. Disponível em: <https://alana.org.br/instituto-alana/>. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

JACCOUD, L.; CARDOSO JR., J. C. **Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal**. In: JACCOUD, L. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 02 dez. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 dez. de 2023.

PRIORIDADE ABSOLUTA. **Entenda a prioridade**. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/entenda-a-prioridade/>. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de Sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do direito**. 6ªed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Graphium, 2011.

Tribunal de Justiça de Santa Catarina. **Construção histórica do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Coordenadoria Estadual da Infância e da Juventude. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/infancia-e-juventude/coordenadoria-estadual-da-infancia-e-da-juventude/campanhas/eca-30-anos/construcao-historica-do-estatuto>. Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

12. ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Gleison Amorim da Silva¹

Tatiane Bantim da Cruz²

Introdução

Esta pesquisa apresenta um estudo em processo acerca dos estereótipos de gênero presentes nas relações que atravessam as infâncias.

Como um posicionamento fundamental nas reflexões aqui apresentadas, optamos pelo uso do termo infâncias, no plural, a fim de demarcar o entendimento da infância como categoria múltipla, resultado de uma construção que é histórica, social e é diretamente atravessada por marcadores de gênero, raça, classe, territorialidade, entre outros (Abramowicz, 2020).

A Educação Infantil, constituída, conforme consta na Lei 9.394 de 1996, como primeira etapa da Educação Básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Portanto, participa ativamente no processo de constituição de sujeitos sociais.

É exatamente nesse processo de socialização, no qual a escola desempenha importante papel, que os estereótipos de gênero vão sendo reproduzidos e impostos às crianças. Sobre isto, Finco e Oliveira (2020, n.p) destacam que:

¹ Professor, Mestre em Artes Cênicas – Universidade Regional do Cariri. E-mail: gleison.amorim@urca.br

² Professora, Mestre em Educação – Universidade Regional do Cariri. E-mail: tatiane.bantim@urca.br

As relações na educação infantil, além de estarem permeadas pelo adultocentrismo, também sofrem com a existência de um etnocentrismo, caracterizado pelos julgamentos tidos como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade.

Disto, resulta a necessidade de tencionar no contexto da educação infantil: como os estereótipos de gênero são reproduzidos na escola? Como essas representações estereotipadas influenciam a construção das identidades das crianças? Como as atividades lúdicas podem romper com os estereótipos de gênero?

Buscamos, assim, analisar tais problemáticas, destacando a violência de gênero presentes em muitos discursos e representações impostas às crianças. Para tanto, o objetivo deste artigo é refletir como os estereótipos de gênero são reproduzidos dentro do contexto escolar e como esta reprodução influencia a construção das identidades de gênero das crianças.

Adotamos assim, uma metodologia de abordagem qualitativa, priorizando a pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão integrativa das pesquisas produzidas entre os anos de 2016 a 2022. De acordo com Minayo e Deslandes (2007), na pesquisa qualitativa, é essencial buscar compreender e explicar o fenômeno, levando em conta as interações entre os objetivos dos pesquisadores, suas orientações teóricas e os dados empíricos. Baseamo-nos em referências teóricas que oferecem contribuições relevantes para fundamentar metodologicamente a análise integrativa sobre o tema, a saber: Butler (2010); Collins e Bilge (2020); Louro (2016; 1997); Saffioti (2001); Woodward (2012), Finco e Oliveira (2020), entre outros.

Gênero, educação infantil e violências: uma análise integrativa

Desenvolver uma análise integrativa sobre um determinado tema reforça a necessidade de compreender e refletir sobre as relações entre gênero e educação. Para isso, realizamos uma busca na plataforma *Google Acadêmico* e no banco de dados *SciELO*, considerando o período de 2016 a 2022. Utilizamos como critério de inclusão artigos que abordassem as palavras-chave de gênero e violência no contexto da infância. Como critério de exclusão, foram removidos os artigos que não apresentassem uma interseção com os contextos da infância. Essa abordagem nos permitiu contemplar uma seleção de estudos já publicados e obter uma compreensão das complexas dinâmicas envolvendo gênero e violência na infância, como apresentado no Quadro 1, levando em conta as interações entre os objetivos dos pesquisadores e os dados coletados disponíveis.

Quadro 1 – Publicações entre os anos 2016-2022, conforme relações de Gênero e violência de gênero entre crianças.

Autor(es)	Título do Trabalho	Ano
ALMEIDA	Relações de gênero na educação infantil: análise de ilustrações nos blogs educacionais	2016
DA COSTA e FROTA	As relações de poder entre as crianças: estado da arte a partir das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2019	2022
DA SILVA DIAS, GOMES, RABELO	Questões de Gênero e Violências na Escola: uma revisão de literatura	2022
DE SOUZA e CARDOSO	Relações de gênero nas abordagens lúdicas da Educação Infantil: Uma revisão integrativa	2022
KASAI, LIMA, PRODÓCIMO	Jogos e Gênero na Educação Formal: Uma Revisão da Literatura	2022
LUCENA	Gênero e sexualidade na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura	2020

Autor(es)	Título do Trabalho	Ano
MAIA et al.	Gênero e sexualidade sob a perspectiva de docentes da educação básica brasileira: uma revisão integrativa	2022
MARIANO, MORETTI-PIRES	Disforia de Gênero em crianças: revisão integrativa da literatura e recomendações para o manejo na Atenção Primária à Saúde	2018
MILHOMEM, LIMA, SOUSA	Gênero e educação infantil no Brasil: uma revisão sistemática das dissertações produzidas entre 2011 e 2017	2017
PAULA	Estereótipo de gênero e profissões: uma revisão bibliográfica sobre o que pensaram as crianças de Ensino Fundamental I	2020

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

A análise integrativa dos artigos catalogados revela uma convergência de perspectivas em relação à importância da abordagem pós-estruturalista de gênero na educação. Os estudos destacam a necessidade de desconstruir as concepções binárias de gênero, reconhecendo a complexidade e fluidez das identidades. Além disso, ressaltam a interseccionalidade entre gênero, classe e sexualidade na manifestação da subalternidade.

A interseccionalidade, ao reconhecer que a desigualdade social raramente é causada por um único fator, adiciona camadas de complexidade aos entendimentos a respeito da desigualdade social. Usar a interseccionalidade como ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder (Collins; Bilge, 2020, p. 45).

Além disto, os estudos levantados, na análise integrativa, ressaltam a importância de uma educação de gênero que vá além da biologia, incluindo discussões sobre desejos, afetos e relações de poder. Os artigos também convergem na crítica às hierarquias de

poder presentes nas brincadeiras de crianças, enfatizando a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

Outro ponto de convergência é a ênfase na necessidade de compreender o gênero como uma variedade de formas de ser e existir no mundo. Conforme Louro (1997), destaca-se a demanda pela desconstrução de estereótipos que perpetuam polaridades e rigidez na definição do que é ser humano, especialmente dentro das categorias de homem e mulher. A autora destaca assim, a diversidade inerente às identidades de gênero, subvertendo concepções binárias tradicionais.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (Louro, 1997, p. 36).

A perspectiva pós-estruturalista sobre gênero e educação, conforme Louro (1997), emerge como uma abordagem teórica fundamental na análise metodológica das dinâmicas educacionais contemporâneas. Esta visão crítica transcende as concepções tradicionais de gênero, propondo uma compreensão mais ampla das interações entre identidade, poder e sexualidade no contexto educacional.

O entendimento de que a identidade de gênero não se resume à dicotomia masculino/feminino amplia o espectro de possibilidades identitárias e contribui para uma educação mais inclusiva (Louro, 1997). Só assim, a escola deixará de ser mais um ambiente, entre tanto outros, que marginaliza os indivíduos que escapam da norma, para se tornar um ambiente propício para o

reconhecimento e a valorização da diferença, sem transformá-la em desigualdades.

Sob esse enfoque, a educação passa a ser vista não apenas como um veículo transmissor de conhecimento científico, mas como um espaço que tem consciência que as noções de feminilidades e masculinidades são construídas no e pelo currículo e que são fluidas, contingentes e atravessadas por relações de poder (Louro, 1997).

Relações de Gênero e violência na Educação Infantil

A possibilidade de problematização sobre como as relações de gênero são vividas e experimentadas por meninos e meninas permite que se supere práticas sexistas veiculadas por diferentes meios sociais, por exemplo: família, escola, materiais didáticos e a mídia em geral. (Almeida, 2016, p. 72).

Almeida (2016), na dissertação de Mestrado, intitulada: *Relações de Gênero na Educação Infantil: Análise de Ilustrações nos Blogs Educacionais*, nos alerta acerca da importância de analisar as relações de gênero na Educação Infantil, especialmente ao examinar as ilustrações presentes nos *blogs* educacionais. Esta análise proporciona *insights* sobre como as representações visuais podem influenciar na formação das percepções de gênero desde a infância. Ao se atentar a esse aspecto, é possível compreender de que maneira as crianças são expostas a diferentes estereótipos de gênero e como isso pode impactar na construção de suas identidades.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2012, p. 18).

Essas representações visuais moldam, portanto, a maneira como as crianças percebem a si mesmas, assim como também influenciam suas expectativas em relação aos papéis e comportamentos associados aos gêneros.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (Louro, 1997, p. 28).

A análise das relações de gênero na Educação Infantil, conforme destacado por Almeida (2016), revela a influência das representações visuais e dos estereótipos de gênero na formação das percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo. Compreender e refletir sobre a maneira como as representações de gênero são reproduzidas na escola e percebidas pelas crianças se tornam essenciais na busca por criar ambientes educacionais que promovam a equidade de gênero e o respeito à diferença.

É importante destacar que as representações, como já afirmado, desempenham importante papel na construção das identidades dos sujeitos. Mas, “A lei não é literalmente internalizada, mas incorporada, com a consequência de que são produzidos corpos que significam essa lei sobre o corpo e através do corpo” (Butler apud Salih, 2012, p. 92). Ou seja, os indivíduos reagem às normas, internalizam, negociam, adaptam, transgridem. Por isso, “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’” (Louro, 2016, p. 26).

Portanto, ao considerar as relações de gênero na Educação Infantil, é fundamental adotar uma abordagem crítica e reflexiva, que busque desconstruir os estereótipos e promover uma educação mais inclusiva e democrática (Milhomem, Lima, Sousa, 2017).

Essa construção não se restringe ao universo da educação infantil. Ela ecoa por toda a trajetória educacional, podendo culminar

na manifestação de diferentes violências de gênero no ambiente escolar, como discutido por Dias, Gomes e Rabelo (2022), no artigo intitulado: *Questões de Gênero e Violências na Escola: uma revisão de literatura*, destacam a necessidade de abordar questões de gênero e violência no ambiente escolar. A revisão da literatura sobre esse tema evidencia a importância de identificar e combater formas de violência de gênero que possam ocorrer entre as crianças.

Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio (Saffioti, 2001, p. 115).

As violências de gênero têm suas raízes na desigualdade entre os sexos e estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas de poder. Esse tipo de violência, em um contexto mais amplo, afeta diversas categorias de vítimas, incluindo mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Mesmo quando não há uma intenção explícita de desvio das normas sociais preestabelecidas, o modelo de domínio e exploração imposto pela expectativa social associada ao gênero masculino requer o uso de violência como meio de reforçar a capacidade de imposição e comando (Dias, Gomes, Rabelo, 2022).

Para Saffioti (2001), essa dinâmica de dominação e exploração permeia e afeta uma variedade de relações, como aquelas entre cônjuges, pais e filhos, irmãos, avós, sobrinhos, amigos, além das interações fora do núcleo familiar. Assim, é possível que uma mulher assuma o uso do poder e acabe praticando comportamentos que são frequentemente associados ao sexo oposto. Isso implica que as mulheres não estão imunes e podem protagonizar episódios de violência contra parceiros, filhos, entre outros.

Igualmente como homens e mulheres (crianças, adolescentes, jovens e adultos) podem adentrar no espaço escolar com os vastos reflexos das violências de gênero já vivenciados em algum momento das suas vidas,

do mesmo modo tais sujeitos estão propensos a vivenciarem episódios de violências de gênero dentro do espaço escolar (Dias, Gomes, Rabelo, 2022, p. 6).

As mulheres, assim como outras minorias sociais, enfrentam diariamente as diversas manifestações das violências de gênero em variados contextos. Seja no ambiente escolar ou no local de trabalho, no âmbito virtual das redes sociais, na experiência da maternidade, nas restrições impostas aos cargos políticos, ou ainda diante de desafios como o tráfico e exploração de meninas, a naturalização da feminilidade, disparidades salariais, casos de estupro e abuso sexual.

Além disso, o assédio sexual e as diversas formas de constrangimento de natureza sexual que as mulheres enfrentam nas ruas e em meios de transporte público têm se tornado cada vez mais presente nas discussões públicas. Essas questões incluem também a violência mediática, obstétrica, a pornografia, a violência política, a violência estrutural e a violência coletiva (DIAS, Gomes, Rabelo, 2022).

As meninas (adolescentes) estão mais suscetíveis à violência sexual, ao assédio sexual e à exploração, inclusive no ambiente escolar. Entende-se que as meninas são as principais vítimas desses episódios de violências devido às desigualdades dos papéis atribuídos para meninos e meninas no âmbito social. A desigualdade de gênero que sustenta as relações sociais contribui e legitima desde muito cedo diferentes tipos de violências entre homens e mulheres. (Dias, Gomes, Rabelo, 2022, p. 7).

Nas brincadeiras das crianças, as meninas são frequentemente estimuladas a brincar de casinha, de mamãe e de cozinha, enquanto são impedidas, ou pouco motivadas, a participar de brincadeiras que fogem dessa temática. Por sua vez, os meninos são influenciados a se envolver em divertimentos que, comumente, não incluem sensibilidade, delicadeza ou cuidado, uma vez que essas características são consideradas femininas. Além disso, as chamadas "brincadeiras de

meninos e brincadeiras de meninas" costumam ter um efeito nocivo no comportamento das crianças durante as brincadeiras livres ou sem mediação de um adulto, por reproduzirem tais estereótipos aprendidos em seu contexto cultural.

Considerando tais aspectos, Barbosa (2012) afirma que é por meio desses tipos de brincadeiras que se cria a imagem do homem provedor, cujo lugar é no mercado de trabalho, enquanto a mulher é vista como aquela que deve permanecer em casa, cuidando dos filhos e do lar. Isso significa limitar o espaço ocupado pelas mulheres e homens na sociedade e promover a desigualdade de gênero.

Essa interseção entre relações de gênero na Educação Infantil e violência de gênero lança luz sobre a necessidade de questionar o cotidiano da escola, buscando perceber nele a reprodução da violência de gênero.

Na escola, a violência de gênero pode ocorrer de muitas formas, uma delas se dá a partir das normas de disciplinamento dos corpos e comportamentos. Isto nos remete ao conceito de vigilância panóptica proposto por Foucault (1987) ao refletir sobre dispositivos de poder que as instituições lançam mão para controlar os indivíduos, como nas prisões, em hospícios e na escola, fazendo estes se submeterem às suas normas. "Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder" (Foucault, 1987, p. 164).

É importante ressaltar que, habitualmente, o posicionamento dos educadores diante dos estereótipos de gênero é imperceptível para eles mesmos, visto que muitos estereótipos fazem parte da nossa cultura e enraizados na nossa sociedade, o que faz com que, muitas vezes, os efeitos prejudiciais passem despercebidos (Louro, 1997).

Da Costa e Frota (2022), no artigo intitulado: *As relações de poder entre as crianças: estado da arte a partir das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2019*, enfatizam a relevância de se considerar as relações de poder entre as crianças. No artigo, os autores, concluem que nas relações sociais são predominadas por desigualdades sociais, econômicas e de gênero que são parte da

construção dos estereótipos que expressam as relações de poder na infância. Atravessado pela influência dos adultos, destacando como as interações culturais também desempenham um papel significativo na construção das identidades de gênero.

Costa e Frota (2022) enfatizam que compreender o processo de construção da identidade na infância é revelar como as crianças manifestam sua individualidade e coletividade, “jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos e mobilizam saberes e competências para controlar e vigiar comportamentos que venham a se tornar ameaçadores à ordem instituinte do grupo” (Costa; Frota, 2022, n.p).

Ao entrelaçar os temas de relações de gênero na Educação Infantil e violência de gênero, percebemos uma trama complexa que impacta diretamente a experiência das crianças no ambiente escolar. As relações de gênero na infância, conforme discutido por Almeida (2016), são influenciadas não apenas por fatores externos, mas também pelas interações entre as crianças. A compreensão das dinâmicas de poder entre os pequenos, conforme evidenciado por Costa e Frota (2022), revela como as estruturas sociais de gênero são internalizadas e reforçadas desde a tenra idade.

Assim, ao entrecruzar esses temas, torna-se evidente a necessidade de abordagens educacionais sensíveis às questões de gênero desde a Educação Infantil. Promover um ambiente escolar que desafia os estereótipos de gênero, desconstrói as hierarquias de poder e combate à violência de gênero é fundamental para criar um espaço educacional verdadeiramente inclusivo e diverso. Essa abordagem não apenas beneficia as crianças em sua jornada educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a diversidade de gênero em toda a sociedade.

Disforia de Gênero em Crianças

A compreensão e o respeito à diversidade de identidades de gênero têm se destacado como temas cruciais na

contemporaneidade. Dentro desse contexto, a disforia de gênero em crianças representa um ponto de destaque e atenção no âmbito da saúde e da educação.

A disforia de gênero é caracterizada pela angústia e desconforto persistente associado ao sentimento de que a identidade de gênero experimentada não corresponde ao sexo atribuído ao nascimento. É uma realidade que demanda uma abordagem sensível, empática e informada por parte dos profissionais de saúde e educadores (Mariano, Moretti-Pires, 2018).

Mariano e Moretti-Pires (2018), no artigo intitulado: *Disforia de Gênero em crianças: revisão integrativa da literatura e recomendações para o manejo na Atenção Primária à Saúde*, fornecem contribuições valiosas nesse campo. A pesquisa oferece uma visão ampla e afetuosa sobre a disforia de gênero em crianças. Ao reconhecer e respeitar as experiências dessas crianças, abre-se espaço para o desenvolvimento de estratégias de acolhimento e apoio adequadas.

Pesquisadores identificaram que, aos 12 meses de vida, as crianças são capazes de determinar objetos típicos de cada gênero e, entre 17 e 21 meses de vida, elas se auto identificam como meninos ou meninas; assim, a identidade de gênero tem início entre 2 e 3 anos de idade. Para algumas crianças pré-escolares, a não conformidade de gênero, desejar pertencer a outro gênero ou, mais raramente, se rotular como membro de outro gênero, pode ocorrer devido ao seu desenvolvimento natural e exploração da sua individualidade. Por volta dos 6 a 7 anos de idade, a criança tem consciência de que seu gênero permanecerá o mesmo, e expressões de disforia anatômica podem ocorrer tanto por antecipação da puberdade quanto por Disforia de Gênero. (Mariano, Moretti-Pires, 2018, p. 2).

Neste caso, estudos indicam uma persistência considerável na não conformidade de gênero, bem como uma alta incidência de Disforia de Gênero, especialmente entre meninas. Além disso, a aceitação e apoio da sociedade desempenham um papel crucial no bem-estar dessas crianças. A avaliação clínica deve ser conduzida de forma sensível e abrangente, levando em conta o contexto

familiar e social da criança. O diagnóstico é um processo complexo que demanda uma equipe multidisciplinar experiente. A atenção primária à saúde desempenha um papel essencial ao fornecer suporte e orientação às famílias, promovendo o desenvolvimento saudável e o bem-estar emocional das crianças. A este respeito, é importante destacar a importância do respeito, da confidencialidade e da proteção da segurança dessas crianças no seu ambiente familiar e social, permitindo que elas explorem e compreendam sua identidade de gênero de maneira positiva e saudável (Mariano, Moretti-Pires, 2018).

No entanto, não é bem assim que geralmente ocorre. A escola, assim como outras instituições sociais, se encontra imersa em contextos marcados por uma matriz heterossexual, que cria, histórica e culturalmente, gêneros inteligíveis, anulando outras formas de ser e estar no mundo como válidas (Butler, 2010).

Gênero inteligível, conforme Butler (2010), diz respeito a corpos que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero e desejo, considerando como única forma correta e natural de existir. Estes corpos são produzidos dentro de uma matriz heterossexual, que naturaliza uma posição binária de gênero. É homem ou é mulher a partir da simples constatação do órgão genital perceptível no corpo do sujeito.

Mas, são exatamente os sujeitos que transgridem as normas, que nos mostram como essa matriz é instável e insuficiente para explicar a complexidade do ser humano.

Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto, no homem, no branco enquanto categorias molares, mas também se constituindo a partir de movimentos de força contrários a essa iniciação que se faz nas instituições de educação à criança pequena (Finco; Oliveira, 2020, posição 1231).

Portanto, é crucial que as instituições educativas, em colaboração com famílias e profissionais de saúde, estejam

preparadas para lidar com as transgressões de gênero em crianças, reconhecendo que as subjetividades geram diferentes maneiras de se perceber e se relacionar com e no mundo.

Isso envolve na implementação de políticas e práticas inclusivas, bem como na criação de ambientes diversos, nos quais as crianças se sintam à vontade para expressar sua identidade, além de receberem o acompanhamento adequado de profissionais da saúde. Além disso, a formação contínua dos profissionais da educação, da saúde e da família se mostra essencial. Capacitá-los a compreender e responder de forma apropriada à disforia de gênero representa um passo fundamental na promoção do bem-estar e desenvolvimento saudável dessas crianças.

Brincadeiras de criança e Gênero na Educação Infantil

Kasai, Lima e Prodócimo (2022), no artigo intitulado: *Jogos e Gênero na Educação Formal: uma revisão da literatura*, exploram a relação entre jogos e questões de gênero na educação formal. A análise dessa interação destaca como as atividades lúdicas podem influenciar na construção das identidades de gênero dos estudantes. Ao promover jogos e atividades que desafiem estereótipos de gênero, é possível criar um ambiente educacional mais diversificado e inclusivo.

Nos jogos e nas brincadeiras, as crianças, imersas no momento, expressam seus modos de ser e de compreender o mundo. Revelam apropriações de gênero que, por vezes, são compreendidas como igualitárias e desassociadas do binarismo e, por vezes, como preconceituosas, a partir de discursos que parecem ser reproduzidos de outros sujeitos. (Kasai, Lima, Prodócimo, 2022, p. 50).

Para tanto, a transformação de práticas educacionais para lidar com questões de gênero e brincadeiras de crianças enfrenta desafios significativos, uma vez que certas ideias e valores estão profundamente arraigados na sociedade e no imaginário coletivo.

E, como afirmam Finco e Oliveira (2020), as brincadeiras que rompem com as fronteiras de gênero são classificadas no campo da patologia e da anormalidade. Assim, elas identificam “[...] variadas formas de práticas de micropenalidades, reprovação de postura e de comportamentos e castigo/punição do corpo nas brincadeiras e transgressões das crianças pequenas” (Finco; Oliveira, 2020, posição 1261).

Para efetuar mudanças substanciais, são necessárias ações coletivas e institucionais que promovam conscientização e formação sobre as questões de gênero, buscando dismantellar paradigmas consolidados, inclusive no contexto educativo (Kasai, Lima, Prodócimo, 2022).

Compreender o gênero como construção social implica em abarcar as pluralidades existentes entre os sujeitos e suas culturas. Cada qual com sua bagagem de vida e com uma imensidão de possibilidades para continuar constituindo sua identidade. (Kasai, Lima, Prodócimo, 2022, p. 65).

Assim, na Educação Infantil, o ambiente é crucial para a formação de valores e compreensão sobre questões de gênero. É nesse contexto que se deve promover uma abordagem inclusiva e desconstrutiva, para que as crianças possam crescer em um ambiente que respeite e valorize a diversidade de expressões de gênero. Para isso, diversas práticas cotidianas podem ser implementadas, visando quebrar estereótipos e promover uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre o tema, como por exemplo:

- **Escolha Livre de Brinquedos:** Em vez de ter uma seção de brinquedos dividida por gênero, disponibilize uma variedade de opções em um espaço central. Encoraje as crianças a escolherem o que desejam brincar sem impor restrições de gênero. Dessa forma, meninos podem escolher bonecas e meninas podem escolher carrinhos, por exemplo. Essa liberdade de escolha ajuda a desenvolver autonomia e a desconstruir estereótipos.

• **Atividades Artísticas:** Ao propor atividades artísticas, evite direcionar as crianças para escolhas de cores ou temas específicos baseados em estereótipos de gênero. Por exemplo, ao invés de sugerir que as meninas sempre desenhem flores e os meninos carros, permita que cada criança escolha o que deseja criar. Isso estimula a criatividade e ajuda a quebrar limitações impostas por rótulos de gênero.

• **Literatura Inclusiva:** Introduza livros que apresentem personagens diversos em termos de gênero, com histórias que vão além dos papéis tradicionalmente associados a meninos e meninas. Dessa forma, as crianças terão a oportunidade de se identificar com uma ampla gama de experiências e perspectivas, promovendo a empatia e o entendimento da pluralidade de gênero.

• **Jogos Colaborativos:** Ao organizar atividades lúdicas, promova jogos que requerem cooperação e interação entre todas as crianças, sem distinção de gênero. Por exemplo, jogos de construção coletiva ou de equipe em que todos os participantes têm um papel fundamental. Isso ajuda a quebrar a ideia de competição baseada em estereótipos de gênero.

Portanto, ao implementar essas práticas na educação infantil, é possível criar um ambiente que desconstrua estereótipos de gênero e promova uma compreensão mais inclusiva e respeitosa sobre a diversidade de expressões de gênero. Essas ações pedagógicas sugeridas podem contribuir para a formação de crianças mais conscientes, tolerantes e empáticas em relação à pluralidade de identidades de gênero. Neste aspecto, a educação infantil tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa, e cada uma dessas práticas representa um passo nesse caminho.

Considerações e Intersecções

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como os estereótipos de gênero são reproduzidos dentro do contexto escolar e como esta reprodução influencia a construção das identidades de

gênero dos indivíduos. Através da revisão integrativa de estudos publicados entre 2016 e 2022, foi possível identificar diversas reflexões pertinentes a essa temática.

A partir deste estudo, percebemos como as representações de gênero se fazem presentes e como elas influenciam a identidade das crianças. Também observamos a necessidade de a escola estar preparada para lidar com as transgressões de gênero, sem reforçar preconceito e, principalmente, garantindo às crianças que fogem da norma o acesso a uma educação de qualidade.

As brincadeiras de crianças podem se constituir como meio para a desconstrução dos estereótipos. No entanto, os estudos revelaram que estas acabam, muitas vezes, por reproduzirem as desigualdades sociais e culturais, na medida em que meninas são direcionadas a atividades mais domésticas e afetivas, enquanto meninos são incentivados a participar de jogos mais competitivos e vigorosos.

A perspectiva pós-estruturalista, conforme apresentada por Louro (1997), ofereceu para escrita deste artigo uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações entre identidade, poder e sexualidade no ambiente educacional. Possibilitando a desconstrução das concepções binárias de gênero, ampliando o espectro de possibilidades identitárias e promovendo uma educação mais inclusiva.

Além disso, a análise dos estudos catalogados demonstrou que as relações de poder entre as crianças desempenham um papel fundamental na construção das identidades de gênero na infância. A este respeito, as interações sociais, muitas vezes permeadas por desigualdades, contribuem para a internalização e reforço dos estereótipos de gênero desde cedo.

A intersecção entre relações de gênero na educação infantil e violência de gênero nas Instituições de Ensino destaca a necessidade de abordagens educacionais sensíveis às questões de gênero desde a infância. Promover um ambiente de aprendizagem que desafia os estereótipos de gênero, desconstrói as hierarquias de

poder e combate à violência de gênero é essencial para criar um espaço educacional verdadeiramente inclusivo e igualitário.

Assim, a presente pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a importância de mediar uma educação que valorize a diversidade de gênero, respeitando as múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente a importância de desconstruir os estereótipos de gênero desde os primeiros anos de vida. Os estudos de Lucena (2020) e Maia et al. (2022) ressaltaram a relevância de abordar questões de gênero e sexualidade na educação infantil, visando formar cidadãos mais conscientes e respeitosos das diversas manifestações de identidade de gênero e orientação sexual.

Através da promoção de estratégias pedagógicas sugeridas voltadas para a desconstrução de estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis, é possível criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança, como enfatizado por Paula (2022). As atividades psicomotoras se destacam como um recurso necessário, contribuindo não apenas para o aprimoramento físico-motor, mas também para o cognitivo, emocional e social, conforme observado por Souza e Cardoso (2022).

No âmbito da educação formal, os estudos de Kasai, Lima e Prodócimo (2022) sublinham a influência dos jogos na construção das identidades de gênero dos estudantes. Ao desafiar estereótipos de gênero por meio de atividades lúdicas, é possível criar um ambiente educacional mais diversificado e inclusivo. A citação dos autores ressalta a complexidade das apropriações de gênero nesse contexto, revelando a necessidade de uma abordagem sensível e consciente.

A compreensão e o respeito à diversidade de identidades de gênero também se estendem à abordagem da disforia de gênero em crianças. O estudo de Mariano e Moretti-Pires (2018) oferece *insights* pertinentes a questão de gênero, destacando a importância de uma abordagem sensível e multidisciplinar para lidar com essa realidade. A atenção primária à saúde assume um papel crucial ao

fornecer suporte às famílias e promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar emocional das crianças.

Finalmente, reconhecer que gênero é uma construção social que é constantemente performada pelas crianças, implica em promover um ambiente que encoraje a autenticidade, a expressão livre e a valorização das diversas manifestações de gênero por meio de ações que busquem desconstruir estereótipos tradicionais e de preconceito.

Portanto, ao adotar a desconstrução dos estereótipos de gênero, estamos dando passos significativos no agenciamento de uma compreensão mais inclusiva e respeitosa sobre a diversidade de expressões de gênero, apontando para a necessidade urgente de uma reflexão crítica sobre como as narrativas normativas podem impactar diretamente a vida das crianças, muitas vezes gerando formas de violência baseadas na desinformação sobre as diversas formas de expressão de gênero.

Em linhas gerais, a desconstrução dos estereótipos de gênero nas brincadeiras de crianças é necessária o investimento na formação contínua dos profissionais da educação, a implementação de políticas inclusivas e o apoio às crianças com disforia de gênero como medidas essenciais para criar um discurso que valorize a diversidade de identidades de gênero desde a infância.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: **Sociologia da Infância no Brasil** [livro eletrônico] / Ana Lúcia Goulart de Farias, Daniela Finco (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ALMEIDA, Rose Antonietti Gomes de. **Relações de gênero na educação infantil: análise de ilustrações nos blogs educacionais.** (Dissertação de Mestrado), UFFS, 2016.

BARBOSA, Francisca Maria Da Silva et al.. Discursos e práticas sobre as relações de gênero no contexto escolar. **Anais IV FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/205> . Acesso em: 07/09/2023 16:27

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; Tadução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 2010.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge ; tradução Rane Souza. - 1.ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

DA COSTA, Rebeqa Rodrigues Alves; FROTA, Ana Maria Coelho Monte. As relações de poder entre as crianças: estado da arte a partir das pesquisas produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2019. **Educação**, p. e90/1-26, 2022.

DE SOUZA, Elivana Vieira; CARDOSO, Vinícius Alves. Relações de gênero nas abordagens lúdicas da Educação Infantil: Uma revisão integrativa. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

DIAS, Adriana da Silva; GOMES, Márcia Cristina; RABELO, Maria José Santos. Questões de Gênero e Violências na Escola: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. e26411427357-e26411427357, 2022.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça. In: **Sociologia da Infância no Brasil** [livro eletrônico] / Ana Lúcia Goulart de Farias, Daniela Finco (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KASAI, Paula; LIMA, Ivan Gimenes; PRODÓCIMO, Elaine. Jogos e Gênero na Educação Formal: Uma Revisão da Literatura. **Revista Interações**, v. 18, n. 61, p. 47-68, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer / Guacira Lopes Louro. – 2 ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUCENA, Janaína de Castro Ferreira. **Gênero e sexualidade na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura**. (Monografia) Graduação, UFPB, 2020.

MAIA, Luís Henrique Ferreira. **Gênero e sexualidade sob a perspectiva de docentes da educação básica brasileira: uma revisão integrativa**. Orientadora: Mayara Danyelle Rodrigues de Oliveira. 2022. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2022.

MARIANO, Tatiana da Silva Oliveira; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. Disforia de Gênero em crianças: revisão integrativa da literatura e recomendações para o manejo na Atenção Primária à Saúde. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 13, n. 40, p. 1-11, 2018.

MILHOMEM, Marília; LIMA, Rarielle Rodrigues; SOUSA, Sandra Maria Nascimento. Gênero e educação infantil no Brasil: uma revisão sistemática das dissertações produzidas entre 2011 e 2017. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 6, 2017.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

PAULA, Ana Luisa Duarte de. **Estereótipo de gênero e profissões: uma revisão bibliográfica sobre o que pensaram as crianças de Ensino Fundamental I**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. 2020.

SAFFIOTI, H. I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, 16, 115-136.

<https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007>. Acesso: 07/09/2023.

SALIH, S. **Judth Butler e a teoria Queer** / Sara Salih; Tradução e notas Guacira Lopes Louro. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 201

13. REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Soares dos Santos

Tatiane Bantim da Cruz

Introdução

É muito comum a associação do conceito de gênero a atributos estritamente biológicos (limitado, principalmente, ao órgão genital), como se ao nascermos, tudo que seremos já estivesse previamente determinado, sem considerar nenhum fator social ou mesmo condições fundamentais para a nossa construção e desenvolvimentos enquanto sujeitos sociais concretos, imersos em contextos específicos com normas e modos sobre ser e estar no mundo.

É importante destacar que compreendemos que sexo e gênero se relacionam, assim como também se relacionam com outros marcadores sociais, como classe, raça, nacionalidade, geração e outros marcadores sociais. E nosso corpo, assim como nosso sexo, nunca é somente biológico. Somos seres sociais, plurais e únicos, e quando falamos sobre gênero nos referimos à forma como nos apresentamos, como nos reconhecemos, como nos sentimos, mas também como somos percebidos e reconhecidos (Butler, 2003; Louro, 2014).

Diante do exposto, este texto justifica-se pela necessidade de refletir como as relações de gênero começam a se estabelecer ainda na infância e como a escola se coloca diante dessas questões. É, assim, urgente a discussão sobre as relações de gênero na sociedade e, também, no espaço específico da escola. Por isso, é importante questionar: como a escola lida com as relações de gênero? E qual o papel da escola na construção das identidades de gênero dos seus alunos e alunas?

Na busca por responder estas questões, contamos com um aporte teórico dos Estudos de Gênero e as discussões que tencionam gênero, identidade e educação, tais como Butler (2003),

hooks (2021), Scott (1995), Louro (2014), Auad (2021), Araújo e Esmeraldo (2014), Finco (2010), Lins, Machado e Escoura (2016) e Paerchter (2009).

Gênero e identidade: uma construção histórica e social

O conceito de gênero remete para as possibilidades de compreensão das construções humanas para além dos atributos da natureza. Os indivíduos se apresentam e se reconhecem de diferentes formas, que variam de acordo com a sociedade e contexto. De acordo com Daniela Auad (2021, p. 21): “Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”.

O debate sobre as relações de gênero ganham força e aprofundamento nos Movimentos Feministas. Segundo Guacira Lopes Louro (2014) na virada do século XIX surgiu um movimento que lutava contra as discriminações que as mulheres sofriam, esse movimento ganhou força no sufrágismo, que tinha como objetivo central conquistar o direito do voto às mulheres. O sufrágismo ganhou força e atingiu diversos países e passou a ser conhecido como primeira onda do feminismo.

Uma importante inspiração desse momento da luta pelos direitos das mulheres foi o trabalho da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908- 86). Em seu livro *O segundo sexo*, de 1949, Simone questiona visões convencionais sobre sexo e gênero e refuta a ideia de que a biologia determina o comportamento dos indivíduos, Uma de suas frases tornou-se celebre citação feminista: “Não se nasce mulher; se torna” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 31, grifo do autor).

Além da reivindicação ao direito de votar, outras bandeiras foram levantadas, como a luta pela oportunidade de estudar e a

ocupação de determinados cargos de trabalhos por parte das mulheres.

A partir de então, as feministas passaram a propor um amplo debate a respeito das condições de vida e de trabalho da mulher: as reivindicações voltou-se para os costumes, enfatizando-se a limitação da sexualidade feminina, a associação da mulher à imagem de mãe e dona de casa, as desigualdades salariais no mercado de trabalho, a criminalização do aborto e a violência doméstica e sexual. Esse momento fica conhecido como Segunda Onda Feminista. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

E é justamente nesse cenário que o debate sobre as questões de gênero ganha evidência. Para Louro (2014) o objetivo era denunciar como as diferenças entre homens e mulheres acabam resultando em desigualdades. Aqui as feministas passam a questionar a visão essencialista e biológica e começa a introduzir a dimensão social, cultural e relacional da construção da identidade de homens e mulheres.

Desse modo, para que seja possível compreender o lugar que os indivíduos ocupam em uma determinada sociedade e as relações que se estabelecem entre eles, homens e mulheres, é preciso ir para além do determinismo biológico, para além do sexo, mas olhar para tudo que é socialmente construindo sobre o sexo (Louro, 2014).

Ou seja, as justificativas para as desigualdades entre homens e mulheres não podem mais serem explicadas por questões puramente biológicas, mas é importante que sejam compreendidas nos arranjos sociais, no contexto, na história e nas condições que são dadas a cada gênero e na forma que esse gênero é representado (Louro, 2014).

A noção de gênero problematiza a ideia que a biologia (o corpo, a genitália, os hormônios) determinaria totalmente o comportamento dos indivíduos. Afinal, se os padrões de conduta associados ao masculino e ao feminino variam tanto de sociedade para sociedade, em diferentes momentos históricos, idade, grupos sociais, essa

mesma variabilidade demonstraria as possibilidades humanas: o quanto somos criativos e diversos e o papel da sociedade na construção do gênero. Paralelamente, a ideia de que gênero passou a ser acolhida também pelo movimento social que já pensava as relações entre homens e mulheres: *o feminismo*. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 27, grifo nosso).

Desse modo, podemos observar que a Segunda Onda do Feminismo vem com um caráter cada vez mais denunciador, que não só buscava evidenciar a falta de direitos e oportunidades das mulheres, mas também questionava as próprias limitações que são socialmente construídas sobre o feminino. Scott (1995, p. 72), importante estudiosa da segunda onda, afirma “a maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta, dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise”.

Entender gênero enquanto uma categoria de análise não é, de modo algum, negar a natureza, mas entender que as diferenças entre homens e mulheres não podem ser explicadas exclusivamente por questões biológicas, mas entender que nosso corpo também é socialmente construído (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). E, nesta construção, as categorias de gênero, sexualidade, raça, classe, religião, entre outras, vão se constituindo como marcadores sociais que trazem, para os corpos dos sujeitos, especificidades, colocando os indivíduos em situações diferenciadas.

Já no início da década de 1990 as feministas passam a se articular com outros questionamentos e reivindicações, surge assim, a Terceira Onda Do Feminismo. Uma das bases desse momento é a teoria queer, que tem a estudiosa Judith Butler como expressiva filósofa. O que essa teoria nos traz é a contestação sobre os processos pelos quais o gênero é constituído, processo esse que é restritivo e altamente excludente (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

A intenção é evidenciar que gênero é atravessado por outras questões, como por exemplo, a sexualidade, e como as identidades, sejam de gênero ou sexual, são socialmente construídas de maneira

fluída e variável. Ser e estar no mundo significa construir-se constantemente.

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descaráveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural [...] (LOURO, 2018, p. 13).

De acordo com Woodward (2012) alguns movimentos sociais, como feminismo, acabam por questionar tendências que buscam fixar, de forma rígida, identidades de gênero, raça, classe e sexualidade. Indo na contração do puro determinismo biológico. Enquanto, outros afirmam a primazia de algumas características tidas como “essenciais”.

Assim, podemos compreender o movimento feminista segundo a definição de bell hooks (2021, p. 13):

Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão. [...] afirma de maneira muito clara que o movimento não tem a ver com ser anti-homem. deixa claro que o problema é o sexismo. e essa clareza nos ajuda a lembrar que todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas.

Então, é possível afirmar que as três ondas do movimento feminista, de uma forma geral e cada uma a seu modo, contribuíram para as reflexões em torno do que é ser mulher, homem e todas as outras possibilidades de se reconhecer, assim como enfatizaram a necessidade de romper com o determinismo biológico e situar, o ser e o estar no mundo, a um espaço histórico e social específico.

Infância, gênero e educação infantil

Para que seja possível entender a construção de todos os sujeitos é preciso refletir sobre os caminhos e as possibilidades que se é dado a cada um. E esse caminho começa a ser percorrido ainda no ventre, ou seja, antes mesmo do nascimento. Quando se é revelado a genitália de uma criança, ainda durante a gestação, começa um movimento de atribuição de valores e expectativas a esse corpo, isso significa que a partir deste momento o bebê já será inserido em categorias que vão ao encontro com uma série de expectativas baseadas unicamente na constatação de uma parte específica do corpo, o órgão genital que aparece na ultrassom (PAECHTER, 2009).

Essa reflexão inicial é importante, pois as questões de gênero e as relações estabelecidas socialmente entre pessoas começam ainda quando estas são crianças e vivenciam sua infância. Mas, antes de irmos adiante com esse debate, é fundamental ressaltar que a noção de criança e infância também é uma construção histórica. Os estudos de Ariès (1978) evidenciam que por muito tempo a criança era entendida como um adulto em miniatura. O autor lançar um olhar para a Idade Média e nos mostra que essa fase da vida era vivenciada de maneira diferente, ao compararmos com a atualidade.

Esse apontamento sobre os estudos e reflexões de Ariès nos faz perceber que a noção de criança é uma construção histórica, social e cultural. Assim como a noção de gênero. Por isso, é fundamental considerar o contexto na construção das identidades e representações, tanto no que se refere à criança e infância, quanto às noções de feminilidade e masculinidade.

Cohn (2005), em seu livro *Antropologia da criança*, afirma que os estudos sobre criança e infância precisam levar em conta o que significa ser criança em diferentes contextos e sociedades. Isso significa que há muitas formas de ser criança e vivenciar a infância. Assim como há muitas formas de ser masculino e feminino e de expressar as identidades de maneira múltiplas.

Podemos perceber que as concepções de criança, assim como as noções de gênero, são historicamente construídas e vêm mudando ao longo dos tempos. Elas não se apresentam de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Há diversas formas de ser criança, assim como variam os modos de ser homem e mulher. A questão está, então, em conhecer, refletir e reconhecer as particularidades de cada indivíduo e as formas de cada um ser e estar na sociedade, sem esquecer, contudo, que o individual é sempre constituído na relação com os outros e com as coletividades nas quais estão imersos. (PEREIRA; DE OLIVEIRA, 2016, p. 276).

E é justamente dentro desse sistema social coletivo que a criança vai construindo-se e descobrindo-se. E como foi dito no início deste capítulo, as atribuições e expectativas sobre a criança começam durante a gestação, principalmente, no momento de descoberta do sexo.

Como aponta (PAECHTER, 2009, p. 17).

Quando um bebê é nomeado em termos de menino e menina, ele entra em uma constelação de comunidades locais superposta de prática de masculinidade e feminidade, na qual aprenderá com os membros mais estabelecidos no grupo (pais e irmãos) o que significa ser homem ou ser mulher em uma determinada comunidade. Assim, meninos se tornam em sentido amplo, aprendizes da masculinidade pela observação dos homens que encontram e pela participação periférica em suas atividades, o que significa ser homem nas comunidades de prática em que vivem. Da mesma forma, meninas são mulheres aprendizes que participam, justamente com outras mulheres adultas, das atividades relacionadas à esfera feminina naquelas comunidades.

Ou seja, comunidades de prática são espaços em que os indivíduos desenvolvem suas identidades e se relacionam com outros membros participantes. São nessas comunidades que as crianças aprendem o que é ser homem e o que é ser mulher (PAECHTER, 2009). Diante disto, podemos citar a família e a escola como comunidades de prática em que a criança irá ser inserida.

Gradativamente a família irá inserir a criança na categoria que lhe é aceita de acordo com o seu sexo. Se for uma menina, provavelmente, ela terá um mundo cor de rosa repleto de bonecas e panelinhas. Caso seja um menino, é bem provável que será apresentado a ele um mundo azul, com diversos super-heróis. É perceptível o tratamento diferenciado para cada um dos sexos. Nas palavras de Araújo e Esmeraldo (2014, p. 83), “Na nossa sociedade, cores, objetos, sentimentos, comportamentos pré-determinam sujeitos, conforme o seu sexo”.

A coerência imposta entre sexo e gênero, conforme Butler (2003), esperada nos corpos das crianças, se tem pênis é menino e se tem vagina é menina, condiciona os sujeitos para formas específicas de ser e estar no mundo. Condicionamento esse que, muitas vezes, ocorre de maneira sutil, naturalizada e quase imperceptível. Outras vezes, violenta, com discursos e punições que buscam colocar os indivíduos nos lugares que a sociedade espera que eles ocupem.

Os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estivessem preparando-se para um destino já determinado, num futuro próximo. Tanto na escola quanto no ambiente familiar, formam-se situações propícias para a reprodução de discursos e de uma educação heteronormativa, pois ambos podem submeter-se, seja de forma plena ou não, à heteronormatividade. (BRABO; DA SILVA, 2016, p. 133).

O conceito de heteronormatividade é fundamental para a compreensão das imposições sociais sobre os corpos dos sujeitos. Judith Butler ressalta:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e

regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2003, p. 39).

Não é apenas a família que se encarrega de depositar expectativas e tratamento para meninos e meninas. E outra comunidade de prática que podemos citar aqui, é a escola. Segundo Louro (2014, p. 84) “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz”.

Ao lançarmos o nosso olhar para a socialização das crianças em um ambiente escolar, iremos fazer um recorte para a Educação Infantil, visto que esse é o primeiro espaço de educação formal que elas irão frequentar e é, também, o momento de serem separadas da família e entrarão em contato com outros adultos e crianças.

A educação infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere. (FINCO; VIANNA, 2009, p. 270).

A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família. Aqui conseguimos visualizar como a família e a Escola (escola como instituição garantida pelo Estado) possuem a responsabilidade sobre a educação e formação das crianças.

Outro documento norteador da educação é Lei 9.394 de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que também vem

reforçando o direito à educação, e no Art. 29º evidencia que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Uma das funções da escola é reforçar a educação da criança, e de certo modo, ela continua o trabalho de fortalecer as expectativas de gênero, de modo a garantir a norma estabelecida socialmente sobre cada sujeito.

Assim, na escola também se educa o corpo, e como esse corpo pode agir e sentir. Sobre a educação do corpo infantil, Paechter (2009, p. 73) diz que:

[...] os corpos infantis são quase sempre regulados e controlados para serem corpos gendrados, de modo que as crianças são instadas a usar vestuário adequado, a sentar de determinadas maneiras em lugares designados e a agir mais como um integrante de um corpo coletivo do que de um individual.

Pensar sobre as relações de gênero na Educação Infantil é considerar a escola como uma instituição que propaga valores morais na produção de meninas e meninos. Agindo muitas vezes como agente reprodutor de representações de gênero hegemônicas. Essas representações são consideradas a única forma de comportamento aceitável (PEREIRA, DE OLIVEIRA, 2016).

Então, assim como a família, a escola tem um conjunto de expectativas para os indivíduos que a frequentam e colocam isso em prática no cotidiano escolar. Como resultado “valores e comportamentos determinados que, supostamente são tidos como adequados e naturalizados para cada gênero, são transmitidos aos educandos” (ARAÚJO; ESMERALDO, 2014, p. 81).

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, *eles e elas se*

movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (LOURO, 2014, p. 64, grifo nosso).

Outro ponto relevante que merece atenção na Educação Infantil são as interações e brincadeiras, pois são eixos estruturantes dessa primeira etapa da Educação Básica. Por meio delas as crianças podem construir conhecimentos e socializar com outras crianças e adultos (BRASIL, 2018). Além de ser um grande apoio pedagógico, as brincadeiras também são meios de construção da própria identidade infantil.

Ademais, a brincadeira é um espaço onde a criança deveria fazer uso da sua liberdade criativa, e também entra em contato com outras crianças, favorecendo assim, a socialização bem como a afetividade. Apesar de, infelizmente, as crianças não terem liberdade plena para brincar. E é nesse movimento de criação e interação que ela irá construir suas próprias identidades e dar sentido para o mundo, de maneira lúdica e prazerosa (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

A brincadeira é uma linguagem própria da criança, onde ela vai apropriando-se de elementos da realidade e dando novos sentidos e significados (BRASIL, 1998). Desse modo, “brincar contribui, assim, para a interiorização de *determinados modelos de adulto*, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (BRASIL, 1998, p. 27, grifo nosso).

Ao interiorizar determinados modelos de adultos, as crianças passam a incorporar também as diferenças que existem entre homens e mulheres. Mas essas diferenças estão além do campo

físico e biológico. Estão também na dimensão social, onde acabam, muitas vezes, transformadas em desigualdades.

Portanto, a educação é um direito e as crianças precisam ter acesso a uma Educação Infantil de qualidade, e isso inclui a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos, principalmente, pelo fato da escola ser um espaço de encontro com o outro e, assim, oferece a oportunidade de crianças interagirem com outras crianças de realidades diversas (FINCO, 2010).

Na visão de Louro (2014, p. 68) é preciso que se questionem as diversas dimensões do fazer escolar.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe- são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas as dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/ as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Conforme Louro (2014) tudo que se encontra na escola e fora dela acaba por reforçar a constituição de meninos e meninas, para que se tornem homens e mulheres. Então a escola e todos os atores que nela atuam e os documentos que norteiam essa atuação, precisam ser questionados e revisados.

Considerações finais

Quando descobrimos uma gestação e o sexo de uma criança, por exemplo, uma série de expectativas de gênero começam a ser postas. Isso significa que desde a mais tenra idade, somos guiados a nos comportar de acordo com um determinado gênero, baseado

unicamente em questões biológicas. Esses valores começam a ser expostos pela própria família. Mas, não é apenas a família que se encarrega dessa função. A escola também, em seu cotidiano e práticas, coloca sobre seus alunos e alunas, expectativas de gênero.

E quando pensamos a Educação Infantil, como um dos primeiros locais que a criança frequenta fora do seio familiar, percebemos que ela também assume o papel não de apenas formar, educar e cuidar das crianças, mas também de levá-los a assumir comportamentos socialmente aceitos de acordo com o se esperam delas.

Portanto, entendemos que a escola acaba por reforçar as relações de gênero e pouco desenvolve ações efetivas com o intuito de desconstruir os papéis estereotipados de gênero. Assim, é fundamental que mais estudos sobre a temática sejam desenvolvidos e que as reflexões geradas passem a fundamentar a atuação dos profissionais responsáveis pela Educação Infantil.

Referências

ARAÚJO, Iara Maria de; ESMERALDO, Joana D'arc. Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas.. *In*: NUNES, Cícera *et al.* **Dialogando com saberes da docência: pesquisas, teorias e práticas**. Recife: Linceu, 2014. v. 2, p. 75-89.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2º. ed. Paris, França.: Editions du Seuil, 1978.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; DA SILVA, Matheus Estevão Ferreira. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 3, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 119-135, 2010.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

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

LOURO, Guacira (org.) **Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LINS, Beatriz; MACHADO, Bernardo; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

PAERCHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 192 p.

PEREIRA, Angélica Silvana; DE OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância**: reflexões acerca de algumas concepções correntes. 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. 1995.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11ªEd. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 07-72.

CRÔNICAS

14. MÃOS NA PAREDE, TU É GAY?

Lorscheider Carvalho Peixoto

A turma do terceiro ano do ensino médio é um time promissor. Assim se manifestam professores/as e membros do nosso núcleo gestor. Quando fazemos este tipo de comentário levamos em conta a coletividade, as parcerias, os históricos escolares, as ausências de ocorrências, os destaques esportivos, enfim, elementos de reforço positivo que nos dão a esperança de vê-los emancipados, felizes e que estejam preferencialmente nos caminhos do ensino superior.

Quando este tipo de discurso vem à tona, nem sempre ele considera os caminhos que levam e trazem nossos jovens até aqui. Nem sempre são conhecidas as narrativas mais secretas, sacrifícios, perdas e lutos e, dificilmente sabemos dos abusos pelos quais essa juventude passou ou ainda passa, seus mecanismos de defesa preferidos em nome da saúde mental.

Na aula de hoje emergiu uma série de comentários, a maioria bem-humorados, sobre uma revista policial passada pelo bairro na noite anterior. Os adolescentes narravam a situação com o intuito de constranger um dos rapazes presentes que havia sofrido não apenas uma, mas duas abordagens pela mesma equipe de policiais naquela noite enquanto transitava a pé, pelas ruas do bairro. Os diálogos eu não consegui memorizá-los para transcrever, mas podem ser imaginados devido ao jargão linguístico dessa categoria.

O que mais importa é que não é a primeira vez que o tema surge em sala de aula. Os episódios que envolvem comentários sobre a polícia são tão corriqueiros quanto os que envolvem comentários futebolísticos. De alguma forma, desde a infância, meninos e meninas são expostos à clássica cena da “batida policial” em algum ponto da área que compreende os limites do bairro.

Os relatos cômicos podem configurar uma via de suporte no enfrentamento da realidade vivida pela juventude porque acabam mascarando ou se confundindo com outros sentimentos que

afetam sua subjetividade. A ansiedade passa a ser regulada quando partilhada entre amigos e entra em cena um discurso que se assemelha ao estilo de comédia “stand up” porque vêm revestidos de ironia, sarcasmo e plateia.

Um parêntesis. Gilberto é um dos estudantes desta turma que com muita sagacidade explora a linguagem figurada para tratar de temas como o racismo em um lugar que predomina a população negra. Em dias de pouca empolgação ele frequentemente solta um “isso é porque eu sou negro, né, tô ligado”. Gilberto é um estudante negro.

Curiosamente, existe uma parcela significativa da juventude local que expressa como desejo profissional seguir uma carreira nas forças armadas ou em polícias especiais etc. Essa atração pode ser confirmada em discursos presenciais e até mesmo em postagens nas redes sociais.

Foi em meio ao quadro narrado pelos meninos que Dênis recordou uma situação vivida por ele e alguns amigos e amigas em um dia impreciso, porém recente. Ele contou que sua turma vinha caminhando por uma das avenidas principais, aliás, toda a faixa territorial que compõe esse bairro periférico encontra-se entre essas duas longas vias, nos disse que foram cercados e interpelados por agentes do BPRAIO.

Foi na avenida de maior movimento que na condição de suspeitos, foi dada a ordem para que ficassem junto ao muro, com “as mãos na parede” sob a mira das armas apontadas para seus corpos juvenis. Toda a ação da blitz foi muito rápida, mas até hoje a memória de Dênis não apaga a pergunta que o policial em sobressalto investigativo o fizera durante o “baculejo”: “Ei, tu é gay, é?”

É muito provável que o corpo de Dênis tenha feito a “denúncia da sexualidade” ainda à distância, antes da abordagem propriamente dita. Ele nos contou que em resposta àquela pergunta completamente inesperada, disse com a firmeza de quem não deve, nem teme: “sou”.

Quando Dênis revive essa situação, seu semblante explora um misto de indignação e deboche. Primeiramente pelo fato de que

talvez tenha sido aquele estranho encapuzado (pois são profissionais cuja atuação precisa ser anônima por razões de segurança) uma das poucas pessoas a confrontarem sua orientação sexual mediante a prerrogativa de um corpo afeminado. Esse aspecto, não o dos enunciados ou o do corpo afeminado, mas o que está contido no plano da enunciação, o do rosto encapuzado sob o capacete, este me faz levantar uma suspeita bem sinalizada desde a *Epistemologia do armário*¹.

Seria óbvio demais sugerir uma ou outra orientação sexual àquele policial, entretanto, o que me fustigou no relato de Dênis foi a metáfora contida na simbologia do armário. Armários não são necessariamente guarda-roupas. O armário em questão se construiu ali no meio do passeio público, colado à uma escola, entre alguém que se oculta e alguém que se revela. Ali, sob a farda, rosto sob o capuz, cabeça blindada pelo capacete, pode existir um corpo editado, interdito. Corpo nu, desabrigado, vulnerável e contraditório.

Com a confirmação da resposta dada por Dênis, o policial deu por encerrada a busca (àquela altura, busca de que ou de quem?), mas, recobrando-se do assumido, do saído ou da saída do armário simbólico, o policial do raio, como um raio, decretou que Dênis fosse andando com sua turma: “vá, e não olhe para trás”. O que essa frase diz além do resto da situação narrada? Um policial reproduzindo uma das falas mais comuns proferidas por um bandido? Preciso de mais elementos, não me contento, porque embora não acontecida dentro da escola, toda a situação me foi trazida por um aluno em minha aula. A confiabilidade e o orgulho de si são apenas duas características que Dênis me dá na tentativa de me fazer enxergar o código, a luta e a arena da disputa.

¹ *Epistemology of the Closet*, *Epistemologia do armário* (1993) é um texto indispensável de Eve Sedgwick. Tanto no livro quanto na versão reduzida e concedida sua tradução aos *Cadernos Pagu* em forma de artigo homônimo, a autora americana analisa o significante “armário” como representação de regulação sexual e evoca as contradições implicadas no dispositivo que aferem limites entre o público e o privado.

15. A PARADA

Tayná da Silva Batista

Dizem que após as 22:00 horas, coisas estranhas andam pelas ruas. Quem se cala, fala. E quem escuta, dorme. É como a Igualdade que o Dia só fez canções de morte. Morte, diferente da vida, não dorme. Falam que ela anda de madrugada, catando “almas”. Coisas estranhas acontecem por aí, é verdade.

Uma jovem está posicionada de braços cruzados em uma parada de ônibus, olhando fixamente para a direção de sua chegada. Está ao lado de um homem alto, e duas mulheres que não os conhecem. Logo em seguida, ao avistar que se aproxima uma linha, a jovem triste e satisfeita, percebe que as três pessoas que a acompanhavam sumiram.

Ficara sozinha no ponto de ônibus. A jovem vasculha a rua repetidamente e rapidamente. Em seguida, prossegue como uma vigia, movimentando sua cabeça de um lado para o outro, até cansar. Respira profundamente e fecha os olhos. Começa a massagear o seu rosto usando toda a palma da mão. Neste exercício, ela estica a pele em um movimento de dentro para fora, em seguida faz círculos. A maneira mais ou menos brusca de sua ação, causa a impressão de que seu rosto está sendo esticado, formando um outro rosto. Ela abre os olhos e observa a calçada em que se encontra. Ampla, sem postes ou árvores, resolve se afastar da placa que designa o ponto. Caminha de forma despreocupada para longe dela. Um tanto afastada, se alisa, enquanto calafrios lhe cobrem e se tornam lençóis.

Ela morde os lábios. Leva a mão à boca. Olha para o céu. Aperta seu pescoço nas mãos. Seus olhos reviram, mas ela não desmaia. Procura maneiras para sobreviver àquilo!

Analisa os extremos da rua novamente, começa a amarrar o cabelo. Em seguida, assanha as sobrancelhas, bagunça a sombra

dos olhos, tira os brincos e arranca, por fim, seu rosto. Inspira profundamente. Come as unhas que caem feito agulhas por dentro. Dor no fígado, no estômago, nas tripas, nos rins, dor na alma que flutua para fora do corpo e boia no ar.

Na rua deserta, vem uma luz forte e barulhenta!

A jovem, sem alma, surpreende-se!

Olha para a direção do ônibus, que agora é da luz, e que antes era só mais um horizonte sem poesia. E Ela que antes era uma pessoa, agora é só uma mulher. A luz fica mais forte e barulhenta, e a moça mais assustada. O que fazer agora? O que fazer afinal? O que se pode fazer em um final?

Por favor, eu quero sumir, pensa ela.

A luz veio e engoliu o escuro e depois a placa de sinalização. A jovem como uma criança viciada em leite em pó, manteve o extinto de sobrevivência dentro de sua boca e engoliu-o. Enquanto a luz a absorvia, ela sentiu um gosto de silêncio. Lá no fundo, queria ser como um vazio para não precisar respirar. Entretanto, ela era uma mulher, que antes era uma pessoa.

Ainda com o rosto tampado percebe que a moto, era apenas uma moto.

Nada consegue ver. Desesperada, pisca freneticamente. Esfrega os dedos nos olhos, tenta expulsar algo que possa ter entrado. Sacode suas pálpebras para que isso caia, para que a cegueira caia. Sem saber o que fazer com a visão defeituosa, bate na própria cabeça como quem bate em uma televisão com defeito.

Merdaaaaaa! Burra, burra, burra de merda!- gritou a jovem.

De repente, sua visão volta devagar. A paisagem de pouco tempo, agora era só um borrão sombrio. Atenta, retorna a vigilância, olhando para a direção da chegada de seu ônibus.

Porém, ao invés de avistá-lo a moça vê um vulto que vem caminhando em sua direção. Retorna a roer as unhas como banquete. Sem acreditar, posiciona suas mãos em prece de pai-nosso. E tal como um milagre, vê nitidamente que o vulto de outrora em nada parece com Jesus. Ela resolve se afastar, gentil e

educadamente. Sai andando de ré no mesmo compasso do passo do anti-cristo (que anda rápido).

A moça, desiste da sutilidade. Em vez de andar de ré, se põe a correr!

*

Ontem por volta das 22:00 horas, ela se encontrava na parada do Shopping. Voltava do cinema enquanto esperava o ônibus que atrasara. Quando vira um homem de estatura mediana, corpo mediano e afrodescendente. O indivíduo vestia calça jeans e camiseta, possuía um olhar penetrante. Ele a olhou fixamente. No seu olhar havia uma coisa que não sabia explicar. Ela logo pressentiu o mau presságio, sentiu algo horrível, mas não conseguiu pensar em alguma reação. A pobre foi abordada com um canivete em sua barriga, onde o indivíduo a ela se dirigiu com as seguintes palavras: - se você correr, morre! Sem alternativa, entrega o celular. Contudo, o indivíduo elogia suas nádegas, prendendo com um braço o seu pescoço, e alisando sua genitália com a arma que tinha em mãos. Em seguida, passou a mão em sua cintura, posicionando a faca de maneira sutil em sua barriga.

O corpo da jovem foi encontrado em um terreno baldio próximo ao poliesportivo. O homem, depois de obriga-la a fazer sexo, tomara seu celular e lhe apunhalou 05 vezes. Ela foi encontrada sem roupas e ensanguentada. Os peritos afirmam que a fratura foi ocasionada devido a resistência da moça. A sua família, clama por justiça. As autoridades se comprometeram em prender o assassinato por esse crime hediondo. Até quando essa impunidade? Mais uma jovem perece pela violência. Mais uma jovem impedida de realizar seus sonhos, de viver, de ser feliz, de ser livre. Que futuro há, se todos os dias jovens morrem e assassinos dormem impunes?

*

Ao olhar para trás, a jovem se afasta dos medos perversos ao perceber que a linha do Tiradentes se aproxima. Em uma mistura de naufragos avistando o resgate, como cristã louvando deus pela graça, ela começa a acenar com os dois braços, sacudindo-os de um

lado para o outro. Entra no veículo aliviada! Desamarra seus cabelos, limpa as unhas sujas de sangue na parte de dentro da blusa. Penteia as sobrancelhas com os dedos, em meio a dor de segurar o dinheiro e entrega ao cobrador, que mal a olha. Ela revela: — nossa, que demora! O cobrador lhe responde: mais um ônibus quebrado, Moça! Ela disse:- essas coisas nunca mudam? Mas, eu sei que você não tem culpa, boa noite!

Ao sentar-se, ela repara que o rapaz de quem correu no surto de pânico estava no ônibus. Ele a olha. Ela então percebe que ele na verdade voltava do seu trabalho. Ela o encara com meia vergonha.

- GRAÇAS A DEUS, EU VOU VOLTAR PARA CASA! —
pensa a moça e o rapaz simultaneamente.

CORDEL

A EXPERIÊNCIA DA TRAVESTILIDADE EM “TERRA SANTA”: ENTRE ABJEÇÃO, TRANSGRESSÃO E RESISTÊNCIA¹

Ana Paula Macêdo de Albuquerque

Falando em Juazeiro
Conhecendo a cidade
Sabendo do seu roteiro
De religiosidade
Ao padre Cícero Romão:
A terra da santidade

Nem só de fé e oração
Vive essa localidade
O comércio, a indústria
Desenvolvem a cidade
Um povo trabalhador
Com coragem e capacidade

Chamada de “terra santa”
Por toda comunidade
250 mil habitantes
Povoam a localidade
Pra falar da população
Em sua diversidade

¹ Esse cordel foi o produto educacional desenvolvido pela autora e apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri- URCA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Iara Maria de Araújo.

Demonstrando aqui
De modo particular
Uma população excluída
Que vive nesse lugar
Por sua identidade
Diferente se mostrar

A sociedade só reconhece
O gênero binário
De homem e mulher
Como hereditário
Ou se nasce azul ou rosa
Únicas cores do vestuário

O que foge a essa regra
Quem não se enquadra no padrão
Acolhendo o arco-íris
Como outra condição
Vai ser marginalizado
Tido como abjeção

Falando das travestis
E sua sexualidade
De gênero dissidente
Da normatividade
Expressas na transgressão
As suas identidades

Pessoas que não encontramos
No centro da cidade
Que não estão no comércio
Nem na universidade
São corpos excluídos
Por sua performatividade

Se não estão no cotidiano
Então, qual é o lugar
Onde a travestilidade
Podemos encontrar?
Na Praça do Giradouro
Do Triângulo Crajubar

Essa segregação se inicia
Na infância e no lar
Quando os conflitos de gênero
Começam a se apresentar
Estéticas feminilizadas
No mundo a se espalhar

A família não aceita
Da casa há expulsão
Então, vai buscar na rua
Abrigo e proteção
E é nesse momento
Que começa a transição

A escola é outro espaço
De disciplina e exclusão
Aonde a travesti
Não encontra aceitação
Sendo discriminada
Dos alunos à direção

Em busca de auxílio
Encontra nos seus pares,
Outros LGBT,
Alguma oportunidade
De alcançar seu desejo
Com apoio e liberdade

Começam a viajar
Para os grandes centros
Almejando conseguir
Condições pra seu sustento
E para 'fazer o corpo'
Com desejo e sentimento

A realidade é dura
Estando longe do lar
Sofrendo fome e frio
Difícil de imaginar
Encontrando na prostituição
O meio de batalhar

Depois de algum tempo
Muitas voltam para cá
Outras ficam na Europa
E só vem passear
Mas é das de Juazeiro
Que continuo a falar

É na prostituição de rua
Que as travestis se mantêm
No Giradouro e entorno
Espaço que lhes convêm
No trabalho noturno
A clientela sempre vem

Mas essa condição de vida
Traz muita vulnerabilidade
Estão desassistidas
Da governança da cidade
Expostas a violência
E a mortalidade

Em assassinar LGBT
Somos um país campeão
Estatística perversa
Ao Brasil, nessa dimensão
Infelizmente a letra T
Sofre mais violação

É pela própria polícia
Ou pela omissão do estado
Que não oferece estrutura
Pro povo desamparado
E as travestis nesse meio
De vida precarizado

Expostas a própria sorte
Pra ganhar seu sustento
Ficam na rua e são alvos
De humilhação e xingamentos
Da população que passa
Com seus atos violentos

É de variadas formas
Que a violência aparece
Sendo a física e a verbal
As que mais acontecem
Da cafetina ao cliente
Elas mesmas reconhecem

Com toda a dificuldade
Aqui apresentada
As travestis continuam
Firmes na caminhada
Expondo suas estéticas
E transição realizada

Embora religiosa
Essa cidade seja
Precisa de muita empatia
Com as travestis que veja
Pois a mão que reza o terço
É a mesma que apedreja

Um desejo a alcançar:
Desconstruir preconceitos
Deveria do Padre Cícero
Ser um de seus preceitos
Pois as travestis são pessoas
Em dignidade e direitos

E pra finalizar
Como aspecto crucial
Políticas públicas de inclusão
É método fundamental
De reparação histórica
E justiça social

“É preciso estar atento e forte”
Aprendi nessa experiência
Que suas vidas vivíveis
São celeiros de potência
Não podemos esquecer:
Travesti é resistência!

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adriana Silva Oliveira, Professora da Educação Básica, mestranda em Educação, (URCA) Email: dri.geografia25@gmail.com

Ana Maria de Jesus Silva, Mestranda em Educação e Ensino (MAIE),(UECE). Email: anamaria87.silva@alunouece.br

Ana Paula Macêdo de Albuquerque, Assistente social do Centro de Infectologia de Juazeiro do Norte, Mestra em Educação (URCA). Email: anapaula13ce@gmail.com

Ana Cristina Soares dos Santos, Pedagoga, (URCA) Social media na agência de Marketing Clik 88. Email: anacristina.santos@urca.br

Antônia Eudivânia de Oliveira Silva, Doutora em Ciências Sociais, professora temporária da Universidade Regional do Cariri (URCA), e vice-coordenadora do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR). E-mail: eudivaniasilva@gmail.com

Antonia Pereira Veloso, Professora da educação básica, Mestre em Educação (URCA). E-mail: antoniaveloso2@hotmail.com

Caroline Lopes Lima, Graduada em Ciências Sociais/ Especialista em Educação, Professora da Educação Básica e integrante do LEGRAR. Email: Cl446759@gmail.com

Cibele Nunes Rodrigues, Professora da Educação básica, mestranda em Educação (URCA) Email: cibele.cello@gmail.com

Cicero Emanuel Dias Ferreira, psicólogo, mestrando em Educação (URCA) Email: emanueldiasf2020@gmail.com

Ellen Beatriz Fernandes Moura, Professora auxiliar da educação infantil, Pedagoga e especialista em neuropsicopedagogia Clínica. E-mail: ellelbeatriz.moura@gmail.com

Erinaldo Gualberto da Silva, professor da Educação Básica, mestrando em Educação, Email: erinaldogualberto@gmail.com

Gleison Amorim da Silva Professor temporário da Universidade Regional do Cariri e Mestre em Artes Cênicas. E-mail: gleison.amorim@urca.br

Iara Maria de Araújo, Doutora em Sociologia, professora associada da Universidade Regional do Cariri e docente do Mestrado Profissional em Educação (URCA). É coordenadora do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR). E-mail: iara.mar@terra.com.br

Karine Feitosa Carlos Santana, Professora da Educação infantil, Mestranda em Educação (URCA) e integrante do LEGRAR. Email: Karine.feitosa@urca.br

Lindalva Jéssyka de Oliveira Andrade, psicóloga, professora universitária e mestranda em Educação (URCA) Email: jessikaandradepsi@gmail.com

Lorscheider Carvalho Peixoto, Professor da Educação básica, Psicanalista, mestre em Educação (URCA) e integrante do LEGRAR. Email: lopsi@yahoo.com.br

Luana Ricarto Costa, professora da Educação básica, mestra em Educação Email: luanacosta594@gmail.com

Marcelo Cavaliere Teixeira, Professor da Educação básica e mestrando em Educação (URCA) e integrante do LEGRAR. Email: marcelo.cavaliere@urca.br

Maria Irene Esmeraldo Paz, Professora da Educação Básica, mestranda em Educação (URCA). Email: irenecrede19@gmail.com

Maria Ismênia Leite de Sousa, Professora da Educação Básica, mestranda em Educação (URCA) E-mail: ismenialeite.2020@gmail.com

Maria Marcia Mendes Pereira, Graduada em pedagogia pela URCA. E-mail: marcyelle.henrique07@gmail.com

Michelle Fernandes de Araújo, Doutoranda em Filosofia (UNIFESP), Professora temporária da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: michellearaujof@gmail.com

Tayná da Silva Batista (estrela do sul), Graduada em História (URCA), Escritora e presidente do Coletivo Camaradas e está à frente da Livraria Sociedade Literata. E-mail: estreladosul@gmail.com

Tatiane Bantim da Cruz, Mestra em Educação (URCA), professora temporária da Universidade Regional do Cariri e integrante do LEGRAR. E-mail: tatianebantim@hotmail.com

Zuleide Fernandes Queiroz, Doutora em Educação, professora associada da Universidade Regional do Cariri, docente do Mestrado Profissional em Educação/ URCA E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

Os textos apresentados em “Diálogos interseccionais na educação: transgressões e deslocamentos”, chamam a atenção para os diferentes tipos de pertencimentos sociais de indivíduos e grupos que diz respeito aos diversos marcadores sociais da diferença, seja de gênero, raça/etnia, classe, sexualidades, deficiência, religião, geração, e dependendo da forma como se intersectam, produzem lugares diferenciados socialmente, a partir de hierarquizações gerando desigualdades.

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1269-2



9 786526 512692 >