

“NA MINHA ESCOLA ISSO NÃO PODE”. PROBLEMATIZAÇÕES DE GÊNERO EM UM CURSO DE EXTENSÃO PARA O PROFESSORADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carla Luzia de Abreu

Universidade Federal de Goiás, Brasil

carlaluzia@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz reflexões sobre as experiências, desafios e contribuições de um curso de extensão oferecido ao professorado da Rede Pública de Ensino Básico de Goiás, realizado em duas edições, nos anos de 2016 e 2017. O objetivo do curso foi promover relações de gênero e de sexualidade mais justas e democráticas em salas de aula, além de problematizar as dinâmicas de hierarquização das representações identitárias nos contextos da vida cotidiana e nos processos de ensino e aprendizagem. A elaboração do curso incorporou as discussões dos estudos de gênero e da cultura visual como instrumentais teóricos e as eleições metodológicas percorreram caminhos transdisciplinares. A análise dos dados partiu dos conflitos, tensões e interesses presentes nas falas das pessoas participantes, o que significou compartilhar experiências e percepções diante dos assuntos trabalhados ao longo do curso. Essa estratégia contribuiu para examinar as formas como são estabelecidos os mecanismos de inclusão e exclusão nos sistemas de representação identitária no contexto escolar, além de incentivar discussões sobre possibilidades pedagógicas para incluir o diverso e o plural nas práticas docentes.

Palavras-chave: educação da cultura visual, gênero e sexualidade, formação docente, educação básica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo examina as experiências vivenciadas nas duas edições de um curso de extensão oferecido ao professorado da Rede Estadual e Municipal de Educação de Goiás. A primeira edição ocorreu de outubro a novembro de 2016, com o título “Questões de Visualidades e Gêneros no Ensino de Arte”, contou com a parceria do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) e foi dirigido, preferencialmente, ao professorado de Arte. A segunda edição do curso, intitulado “Visualidades, Educação e Construções de Gênero”, aconteceu de maio a junho de 2017, oferecido a todo corpo docente da rede municipal, com o apoio da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GFPE), da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.

A proposta do curso formou parte das ações do projeto de pesquisa “Pedagogias de Resistência: Gêneros e Visualidades”, cadastrado na Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Artes Visuais (FAV). Com carga horária de 60 horas, o curso contou com uma média de 30 participantes em cada edição, além de sete estudantes de iniciação científica do curso de Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG). O principal objetivo foi estimular adequações e/ou mudanças nas práticas pedagógicas, buscando promover relações mais justas e democráticas nas salas de aula, além de problematizar as dinâmicas de hierarquização das representações identitárias nos contextos da vida cotidiana e nos processos de ensino e aprendizagem.

O pano de fundo desta proposta usou os estudos de gênero e da cultura visual como alicerces teóricos. As eleições metodológicas percorreram caminhos mistos, em que o esforço para a compreensão e análise dos dados foi transpassado pelos conflitos, tensões e interesses presentes nas falas das pessoas participantes do curso. Aprender com o “outro”, portanto, foi o foco metodológico e a forma pela qual construímos conhecimentos. Foi também a forma encontrada para revisar e refletir as práticas naturalizadas em sala de aula e as “verdades” internalizadas de cada um. Isso exigiu um posicionamento de respeito mediante as individualidades, bem como compartilhar experiências, frustrações, anseios, expectativas, medos e certezas diante dos assuntos trabalhados ao longo do curso.

A Educação da Cultura Visual, lugar desde onde me posiciono como docente e pesquisadora, se interessa por abordagens transdisciplinares para pensar a constituição das identidades, nossas construções sociais, as práticas de subjetividade cotidianas e, também, as representações de gênero que delas derivam. Portanto, atuar desde essa perspectiva exige refletir sobre a pluralidade e multiplicidade de nossas experiências coletivas e individuais. Assim, os estudos de gênero e os estudos da cultura visual foram os campos disciplinares que contribuíram para pensar os processos vivenciados no curso para o professorado da rede pública de ensino, para examinar as formas conflitivas como são estabelecidos os mecanismos de inclusão e exclusão nos sistemas de representação identitária.

A educação da cultura visual se esforça em criar espaços para a criatividade, o respeito às diferenças e a liberdade na construção da identidade em uma direção não pré-determinada e aberta aos questionamentos. Desde essa abordagem, os discursos de poder são postos em evidência, para trazer à superfície as verdades legitimadas e os dispositivos pelos quais são produzidos formas particulares de subjetividade.

Em linhas gerais, o sistema educacional parece ter se configurado no que Foucault (1990) denominou de *tecnologia do eu*¹, ou seja, mecanismos de controle e subordinação que negam a autonomia do indivíduo, com a intenção de “fixar a identidade, mantê-la ou transformá-la em função de uma série de propósitos” (Foucault, 1999: 255). A partir dessa definição, Jorge Larrosa (2010) propôs o conceito de *dispositivo pedagógico*, para definir os discursos no sistema educativo capazes “de produzir e mediar certas formas de subjetivação, nas quais se estabelecerá e se modificaria a ‘experiência’ que a pessoa tem de si mesma” (2010: 51).

Em outras palavras, o *dispositivo pedagógico* se apresenta como um delimitador de identidades, busca regular um conjunto de práticas pedagógicas nas quais docentes e discentes são posicionados como sujeitos que devem construir a si mesmos em um campo de condições restritas de inteligibilidade. Trata-se, portanto, “de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade.” (Larrosa, 2010: 51).

Se um ponto sempre evocado pelas pessoas que pensam as diretrizes da educação é a autonomia do sujeito, os *dispositivos pedagógicos* aparecem como um elemento paradoxal nos sistemas educativos. Nesse ponto, cabe pensar a pergunta provocadora de Stuart Hall (2000) “Quem precisa de identidade?”, para refletir sobre as formas como os currículos educacionais buscam a construção de sujeitos idênticos e padronizados, inibindo a pretendida autonomia. O questionamento de Hall não se trata de uma rejeição à identidade, mas sim às condições sobre as quais se impõe essa necessidade como fundamento e objetivo final para a formação do indivíduo.

No entanto, a identidade, antes de ser uma descrição fiel da “essência” do sujeito, instaura o que Judith Butler (2003) chamou de *ideal normativo*, isto é, um sistema limitador que apesar de permitir a construção do sujeito, também o restringe. Butler, ao refletir essa questão, questiona “em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência?” (2003: 38). Enquanto um “ideal” produzido no seio das relações de poder, a identidade nesse sistema supõe classificações baseadas em diferenças e exclusões que, por sua vez, cria os “seres abjetos” (2003: 190-191), ou seja, o ser descartado, considerado o “outro”, cujas vidas são estrategicamente invisibilizadas.

Para pensar essas questões, as propostas temáticas desenvolvidas no decorrer do curso de extensão exigiram cruzar as fronteiras das disciplinas curriculares, transitando dentro e fora de seus limites, produzindo efeitos práticos que se relacionavam com as experiências vividas dos e das participantes, pondo em destaque os valores, invisibilidades e os silêncios produzidos pelos discursos legitimadores das práticas e comportamentos nos sistemas educacionais. Como resultado dessa metodologia, o tema da heterossexualidade foi amplamente abordado, melhor dizendo, a heteronormatividade². Conceito entendido nesta pesquisa como a construção normativa das formas de conhecer, conformar e viver as identidades e os corpos.

Por meio de reflexões conjuntas, analisamos as instâncias socioculturais onde nascem as discriminações de gênero e sexualidade para, assim, pensar as hierarquias e as diferenças materializadas em sala de aula. Examinamos, também, as maneiras como o sistema de ensino colabora para forjar uma determinada construção simbólica e visual das diferenças. A partir daí, pensamos em possibilidades para incluir o diverso, o diferente ou o pouco representativo nas práticas pedagógicas, partindo do pressuposto de que as relações de gênero e a constituição do “ser docente” são elementos atravessados pelos mesmos discursos onde nascem as discriminações.

A ideia de oferecer os cursos de extensão ao professorado da Educação Básica se deu, sobretudo, devido ao acirramento nos últimos anos de discursos conservadores por parte de setores políticos ligados a segmentos religiosos que, a partir de 2015, conseguiram abolir as discussões de gênero dos planos municipais e estaduais da educação e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Depois de décadas de avanços nos âmbitos da igualdade de gênero, dos direitos sexuais e do reconhecimento à diversidade cultural, esses discursos conservadores aparecem no mundo de forma transcontinental. Os fundamentalistas cristãos mostram-se bem organizados em partidos políticos e *lobbies* conservadores, fazendo uso do termo “ideologia de gênero” para combater o reconhecimento dos direitos às mulheres e às minorias sexuais (Nascimento, 2017). Essa expressão, repetida obsessivamente como uma espécie de mantra, tornou-se o principal símbolo de luta contra a igualdade de gênero e o respeito à diversidade identitária. Esses grupos evocam a biologia essencialista para justificar a discriminação e, comumente, usam um repertório visual colorido e alegre para transmitir suas mensagens de discriminação e os discursos de ódio contra mulheres e LGBTs³, amparados pela “liberdade de expressão”; neste caso, de via única.

As mudanças nas leis que regem o sistema educativo brasileiro parecem estar fadadas ao papel, pois o atual contexto histórico demonstra a necessidade de encontrarmos fórmulas de conviver pacificamente com a diversidade, uma vez que as categorias identitárias multiplicam-se a olhos vistos. Essa pluralidade nas formas de ser e estar são altamente perceptíveis no contexto das instituições de ensino e cabe ao professorado e às administrações das escolas não seguirem, involuntariamente, perpe-

1. Para Foucault, as “tecnologias do eu” são “Técnicas que permitem aos indivíduos efetuar um certo número de operações em seus próprios corpos, em suas almas, em seus pensamentos, em suas condutas, de tal modo que os transforme a si mesmos, que os modifique, com o fim de alcançar um certo estado de perfeição, ou de felicidade, ou de pureza, ou de poder”. (FOUCAULT, 1990: 48. Tradução livre)

2. Segundo Miskolci (2012), o conceito de heteronormatividade foi criado por Michael Warner, em 1991, para designar o modelo social que exige que todas as pessoas se adequem ao modelo “supostamente coerente” da heterossexualidade.

3. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis

tuando uma educação sem equidade ou pouco democrática, sem representação e consonância com os interesses das e dos estudantes contemporâneos.

As recentes reformas nas diretrizes da educação parecem privilegiar as “aprendizagens” ao invés de “educação”, compreendida em termos amplos como algo que ajuda o sujeito a se posicionar no mundo. Este fato desperta uma preocupação a mais em relação ao papel da escola na formação dos sujeitos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Ao contrário do que atualmente se propaga, a educação brasileira deveria se esforçar em criar um ambiente acolhedor às diferenças e promovedor de sujeitos autônomos, críticos e criativos, com capacidade para encontrar soluções para os problemas do mundo e suas próprias inquietações e dilemas.

2. “NA MINHA ESCOLA ISSO NÃO PODE”. AFINAL, O QUE PODE NA ESCOLA?

No segundo encontro do curso de extensão da primeira edição, a temática trabalhada foi a visibilização das mulheres no contexto da História da Arte e foram exibidas mais de uma centena de artistas de vários períodos históricos. Tudo ia bem até chegarmos ao século XX e, sequencialmente, às artistas contemporâneas que romperam estereótipos e realizaram obras para denunciar e transgredir as representações visuais hegemônicas, produzindo visualidades, performances e artefatos artísticos de enfrentamento e de resistência à naturalização dos corpos e aos ideais sexistas.

Em determinado momento, exibi o vídeo da performance “Casting Off My Womb” (“tricotando meu útero”, em tradução livre), da australiana Casey Jenkins, em que a artista, por 28 dias seguidos habitando uma galeria de arte, tricota uma espécie de cachecol, a partir de um novelo de lã inserido em sua vagina. Jenkins, claramente, trabalha dois temas tabus: a vagina e a menstruação. Ao final do vídeo questionei sobre possibilidade de trabalhar este material em sala de aula. Uma professora, em tom indignado, protestou: “Isso na minha escola não pode, é impossível”.

Não ficou claro se a professora se referia a uma percepção pessoal ou obstáculos impostos pela administração da escola onde atuava. Seja o que for, é preciso considerar que nós, professores e professoras, como qualquer pessoa inserida nas instâncias sociais, também somos atravessadas pelos discursos e acabamos reproduzindo essas hegemonias em nossas práticas pedagógicas, contribuindo para a manutenção de relações de poder específicas e hierárquicas e, em muitas circunstâncias, nem nos damos conta desse mecanismo invisível.

Nesse sentido, um dos objetivos do curso de extensão foi buscar identificar as “verdades” internalizadas das e dos participantes, discursos e aprendizagens sociais que alimentam a rede dos estereótipos e das discriminações em sala de aula e nas próprias práticas pedagógicas. A professora, ao dizer que a performance de Casey Jenkins não poderia ser exibida em sua escola (mesmo que o vídeo, em nenhum momento mostre a “vagina” da artista), traz em sua fala o sentido explicitado por Guacira Lopes Louro (2000: 32), quando a autora expõe as formas e as instâncias sociais como aprendemos esses discursos e nos apropriamos deles para impor “o que falar e o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem pode ser silenciado”.

Esses discursos têm como eixo fundante a *performatividade de gênero*, conceito desenvolvido por Butler (2003; 2002) para explicar como aprendemos a ser mulheres e homens nas sociedades. Esse comportamento se articula com a formação dos sujeitos e com as relações de poder que os possibilitam e o condicionam. Para Butler, esse mecanismo só é possível porque “o sujeito se mantém como sujeito mediante uma reiteração ou rearticulação de si mesmo como tal” (2001: 112). A filósofa sugere não existir uma identidade de gênero que constitui nossos comportamentos, ao contrário, os comportamentos são nosso gênero (2003).

Nesses termos, o gênero é uma construção cultural, é o que fazemos em momentos concretos, e não algo universal, determinante de quem somos. Portanto, podemos dizer que não existe uma mulher ou homem mais “real” do que outro. O que existe é um padrão de identidade com o qual estamos familiarizados. Nesse sistema, a heterossexualidade apresenta-se como o único modo autêntico de ser, um sistema reproduzido e mantido através de práticas sociais reiterativas.

Butler apresenta a noção de *performatividade de gênero* como um elemento construído em um universo discursivo, moldado por múltiplos discursos políticos e práticas sociais que se atravessam mutuamente. Como um ritual, a performatividade naturaliza a posição do sujeito nos grupos sociais e afeta as subjetividades, os corpos e os comportamentos. Mas, isso significa que estamos culturalmente determinados? Não temos a oportunidade de escolher uma identidade? Seremos sempre convocados pelos discursos reguladores das sociedades?

Para Butler a possibilidade de transgressão existe, pois nenhum ato é sempre idêntico ao anterior e, em cada repetição, se produzem deslocamentos, se criam hiatos onde surgem oportunidades de resistência. A subversão, disse a filósofa, se efetuará dentro dos termos da lei, mediante as opções que aparecem quando a lei se volta contra si mesma (2003: 209). Em outras palavras, é precisamente na temporalidade da repetição onde se situa a condição de subversão, pois ninguém garante que se reproduzirão os mesmos signos ou que a repetição não se transforme em outra coisa.

Para a filósofa, os sujeitos têm a potencialidade de realizar novas significações nos processos reiterativos e pluralizar suas experiências e aprendizagens, descobrindo que há muitíssimos modos de “performar” e viver as subjetividades. Estas novas significações criam fendas por onde a luz penetra e com ela a consciência das normas restritivas que limitam as identidades

a velhos arquétipos, desconformes com as identidades contemporâneas. Desde esta perspectiva, Butler considera que as pessoas não estão destinadas à repetição eterna dos comportamentos e nos anima a superar os modelos estereotipados, sugerindo existir possibilidades de transformar a realidade, pois, ao fim, não somos somente reprodutores de comportamentos, mas também produtores de sentidos.

Por este motivo, os padrões culturais estão sempre abertos a mudanças e redefinições constantes. A temporalidade entre as reiterações é o lugar para o surgimento de outras possibilidades de ruptura, contestação e de invenção. É o lugar onde os sujeitos estariam em condições de subverter as normas e desestabilizar as construções identitárias, contribuindo para a produção de sujeitos que exploram as limitações das categorias fixas e rompem com o domínio do que pode ou não ser visível, dito ou vivido.

Em consonância com as pedagogias críticas, a educação da cultura visual buscar despertar olhares críticos para pensar às obrigações e restrições que se impõe como fundamentos básicos para uma vida “vivível”. Como me vejo? Como quero que os outros me vejam? Como de fato o mundo me vê? Esses são questionamentos substanciais nas práticas educativas vinculadas à abordagem da cultura visual. Essas inquietações, obviamente, exigem do professorado uma atitude destemida diante a incoerência das identidades e a disposição para incentivar a produção de novas significações.

Isso não significa dizer que essa perspectiva de ensino defende um modo incoerente de ser. A educação da cultura visual prioriza articulações que pensam a “identidade sem essência”, como sugere David Halperin (2007: 83). Em outras palavras, uma identidade construída não como uma substância sempre igual a si mesma, mas estabelecida em “uma relação de resistência” frente às normas (2007: 135), as hierarquias e as violências sociais que buscam definir as formas identitárias possíveis. Assim, a educação da cultura visual pensa a construção da identidade como um campo aberto (algumas vezes, minado) e indeterminado.

A mencionada fala da professora, ao prever o que poderia ou não ser mostrado em sua escola, acaba alimentando os mecanismos que sustentam os discursos sexistas, machistas, racistas, além de fortalecer as discriminações de gênero e sexualidade. Apesar de haver muitas e muitos docentes que disseram transitar com tranquilidade quando esses assuntos e conflitos veem à tona, parte considerável do corpo docente presente ao curso de extensão reconheceu não saber lidar de forma apropriada com temáticas consideradas “delicadas”. Algumas pessoas também disseram que em seus espaços de trabalho, quem tem ensinado a comunidade escolar a agir em direção ao respeito à diversidade são os próprios alunos e alunas, sujeitos que invadem as escolas com seus corpos plurais, se opondo frontalmente ao ideal da identidade coerente, estável e harmoniosa pretendida pelos *dispositivos pedagógicos*.

A partir da fala dessa professora se instaurou uma discussão calorosa e o grupo se dividiu entre as pessoas que defendiam um posicionamento mais cauteloso sobre as temáticas de gênero e sexualidade e as que argumentaram: “tudo pode e deve ser tratado dentro de sala de aula”. Encaminhei o debate no sentido de pensarmos a necessidade de desconstruir nossas próprias verdades e preconceitos internalizados e buscar alternativas para minimizar os problemas que sustentam as práticas discriminatórias em sala de aula.

Goiânia foi uma das cidades brasileiras que retirou a menção à identidade de gênero dos planos municipais de educação. É compreensível que professoras e professores se sintam acuados diante das novas diretrizes curriculares. Mas, há um problema ainda mais complexo visibilizado nas falas das pessoas participantes do curso: o despreparo do professorado para lidar com as questões de gênero e sexualidade.

Em muitos momentos, foi possível identificar as marcas deixadas pelos discursos de poder, principalmente quando as pessoas mencionavam seus próprios preconceitos e dificuldades em abordar as temáticas que estão fora do currículo oficial, mas, presentes em sala de aula. Foram vários os depoimentos sobre a necessidade de uma formação mais específica nesses campos de estudos, para mediar e aprimorar suas práticas pedagógicas quando surgem os conflitos.

Uma coordenadora pedagógica de uma escola estadual, em tom de desabafo, comentou: “Cada dia são novas questões. Eu converso e ouço muito os estudantes, mas nem todas as escolas têm pessoas preparadas para acompanhar e resolver os conflitos. Me preocupo muito em saber se estou fazendo o certo ou o errado”. Neste momento, surgiram outros relatos sobre as dificuldades pessoais para tratar de assuntos que incluem o diverso, o “desconfortável” e o plural nos conteúdos ministrados em sala de aula; como disse uma professora, também de uma escola pública estadual: “Existe a necessidade de formação nas questões de gênero para falar com propriedade quando surgirem os conflitos”. Outra professora comentou: “Nem sempre sabemos lidar com os alunos e nem com a própria escola, que muitas vezes cobra uma postura mais conservadora do corpo docente, a sensação é de impotência”.

Tais depoimentos apontam a necessidade urgente de melhorarmos as metodologias de formação docente e acompanhamento psicológico para discentes e, também, docentes. Além dos obstáculos institucionais, também houveram relatos sobre os conflitos com os próprios(as) colegas dentro da escola e um professor chegou a dizer que a “sala dos professores” é um lugar pobre intelectualmente, de discussões vazias. Essa opinião dividiu novamente as pessoas, entre aquelas que concordavam com o professor reafirmando esse espaço como um lugar de discussões rasas e proliferação de estereótipos sexistas, racistas e homo/lesbo/transfóbicos e, aquelas que afirmaram ser um espaço democrático e aberto às discussões.

O grupo, em sua totalidade, concordou que para pensar esse local de trabalho, a “sala do professor”, é preciso relativizar as reflexões, não só contextualmente como temporalmente, principalmente após a implementação em Goiás das Organizações Sociais (OSs) na administração de várias escolas, elemento que impõe uma rotatividade maior na escala do corpo docente, dificultando uma análise mais profunda. No entanto, também houve consenso no grupo quando uma professora comentou: “É preciso que essas temáticas também sejam discutidas com os colegas, pois a sala de reuniões do professorado é *um espaço onde existem tensões evidentes relacionadas às discriminações de gênero e sexualidade.*”

A escola, segundo Louro (1997: 58) se esforça em delimitar os espaços usando para tanto um sistema de símbolos e códigos que afirmam “o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. A autora complementa:

Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (1997: 58)

Para Louro (1997), as instituições de ensino constituem espaços privilegiados para a produção das diferenças discriminatórias. Por meio dos *dispositivos pedagógicos*, atuam na formação das identidades hegemônicas, baseadas nas categorias biológicas do sexo, algo que exige um alinhamento entre sexo, gênero e desejo sexual, elementos que devem operar dentro da lógica da heterossexualidade (Butler, 2003). Quando o sujeito se adapta e se identifica com essa matriz heterossexual, não há nenhum problema, afinal, segue-se o desejado. Mas, é necessário considerar que essa não é a única opção e existem outras possibilidades.

No entanto, as escolas, categoricamente, exigem e cobram a coerência heterossexual e a harmonia entre o corpo, o sexo biológico, a identidade de gênero, as práticas e os desejos sexuais (Butler, 2003). Quando ocorre um desalinhamento dessa lógica, os problemas e tensões geralmente explodem no cotidiano escolar. Para evitar conflitos, as outras identidades são conformadas ou “convidadas” a adaptarem-se a esse funcionamento, caso contrário, são postas às margens, invisibilizadas ou tratadas como “anormais”, seres “desumanizados” que precisam de uma espécie de “ajuste” para não desestabilizar a normalidade do ambiente escolar.

As performances de gênero são constantemente julgadas e vigiadas em nossa cultura. Nas instituições de ensino, o corpo docente, a equipe técnico/administrativa, as coordenações pedagógicas, a direção, todas pessoas pertencentes à comunidade escolar estão atentas às normativas de gênero e aos comportamentos sexuais dentro dos muros da escola. “Engole esse choro”; “Bichinha”; “Não chore, você é um menino”; “Seja homem”; “Não aguenta, mulherzinha?”; “Deixa de ser frouxo”; “Tá parecendo mulherzinha”; ou, “Meninas não jogam futebol”; “Pare de se comportar como homem”; “Senta direito, você é uma mocinha!”. Essas, entre muitas outras, são frases corriqueiras no cotidiano escolar, ditas e repetidas à exaustão pelo professorado, alunado e, também, os familiares. Essa simples evidência ilustra o resultado do *ideal normativo heterossexual* (Butler, 2003) que acompanha os processos educativos.

Em um dos encontros do curso, um professor comentou: “muitas vezes é o próprio docente o autor das humilhações e o responsável em reforçar os preconceitos no ambiente da escolar”. Ele citou o caso de um docente em um colégio onde atuava que se referia a uma criança como: “o garoto afeminado” ou a “gazela esvoaçante do grupo, em tom de ironia e de forma claramente preconceituosa”. O bullying de professoras e professores em direção ao alunado tem o agravante de se passar por legítimo dentro da escola, precisamente porque é exercido por uma figura que detém poder e autoridade. Mas, em realidade, exemplifica a situação de pessoas que já não se importam mais em educar e, quanto mais silêncio fizerem sobre essas questões, melhor.

Outra professora, abertamente homossexual, relatou que recentemente decidiu cortar o cabelo bem curto. Segundo ela, quando chegou à escola, a reação dos alunos e alunas não foi de assombro ou reprovação, em contrapartida, “a reação dos meus colegas de profissão me deixou constrangida, me senti rechaçada e ouvi comentários do tipo ‘agora ela se assumiu lésbica de vez’, ou, ‘o que os alunos vão pensar?’ ... Eu não sei lidar com essa situação”. Existe uma crença no universo educacional de que a orientação sexual do ou da docente pode exercer uma influência negativa no alunado. Neste momento do curso, algumas falas evidenciaram essa tendência, citando outros exemplos similares. No entanto, felizmente, a maioria das pessoas presentes disseram não perceber a orientação sexual do colega como um problema, ou algo que invalida sua competência profissional.

As cobranças não recaem apenas sobre as identidades não heterossexuais. A vigilância pela manutenção da “ordem” alcança todos os atores sociais dentro das instituições de ensino, como relatou uma professora de Educação Física que foi proibida pela direção da escola de usar calça *legging* em suas aulas, pois a calça marcava sua genitália e poderia causar “excitação nos alunos”. Fiquei me perguntando o que ela deveria usar sendo ela uma professora de educação física, uma burca talvez?

Algumas professoras também relataram como a mulher deve sempre estar de acordo com os padrões preestabelecidos e como os esforços pessoais nunca são suficientes para se sentirem bem, consigo mesmas ou nos grupos sociais. Outra participante comentou: “a primeira vez que pintei as unhas de vermelho foi com 25 anos e só fiquei assim meia-hora, pois fiquei com vergonha quando meu pai disse que achava a cor do esmalte vulgar e muito sensual”. Outra professora relatou que a coordenação pedagógica da escola onde trabalha chamou-lhe a atenção por não usar sutiã, proibindo-a de dar suas aulas sem o referido “artefato”.

Esses e outros depoimentos revelam uma questão socialmente relevante no contexto brasileiro: a cultura machista. Essa cultura sustenta a roda das desigualdades, da violência de gênero e dos discursos de ódio contra as mulheres e as minorias sexuais. Segundo pesquisa publicada pela ONU Mulheres (2016)⁴, o Brasil é o quinto país do mundo que mais mata mulheres por violência de gênero. Como consequência, vemos um cenário onde as “violências” (físicas, psicológicas e simbólicas) são dadas como naturalizadas na sociedade. A escola, como instituição promotora de indivíduos preparados para viver nos grupos sociais, deveria desestimular os comportamentos machistas e ter como uma de suas prioridades educacionais erradicar a possibilidade de formar mais agressores.

A cultura machista também alimenta uma outra: a cultura do estupro. Essa cultura está em todos os lugares e meios de comunicação. Está nas imagens publicitárias, nos desenhos, nos filmes, nas piadas, nas expressões machistas, nas redes sociais, na TV, entre muitos outros produtos e circunstâncias da vida cotidiana. Estamos tão submersos nessa cultura que nem nos damos conta, ao ponto de haver um senso comum em que a violência contra a mulher é algo comum; é a forma como as coisas são, sempre foram e continuarão a ser. Agora, cabe perguntar: “O que nós, docentes temos a ver com isso?” A resposta é: tudo! A cultura machista e a cultura do estupro defende e propaga a ideia que é dever da mulher evitar ser estuprada, e não dos homens de não estuprar. Nessa direção, lembrei-me de uma frase que circulou recentemente nas redes sociais: “Todo estuprador um dia foi aluno”.

Em muitos momentos do curso, o tema da violência foi pauta de muitas discussões e trouxeram à superfície relatos em que os preconceitos e julgamentos de valores pela aparência ou pela forma de *performar* o gênero foram os protagonistas de cenas de violência física e psicológica. A violência, de forma geral, parece ter penetrado na vida cotidiana da escola como uma espécie de “mal-estar naturalizado”, talvez, uma das consequências dos “afetos líquidos”, parafraseando o saudoso filósofo da pós-modernidade, Zygmunt Bauman.

Portanto, criar espaços de discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na escola não se refere apenas em defender o respeito e reconhecimento às identidades não normativas. Trata-se, também, de reconhecer que essas questões existem, estão presentes em sala de aula, são importantes e precisam ser trabalhadas de forma verdadeira, palpável e honesta.

3. ROMPER COM A NORMATIVIDADE E VALORIZAR AS DIFERENÇAS

Quando nós, professores e professoras pensamos sobre a sexualidade, o que de fato pensamos? Estamos dispostos a romper com nossos próprios valores internalizados? Qual a noção de gênero que carrego quando esses assuntos aparecem em minha sala de aula? Considero normal ter estudantes homossexuais ou transexuais na turma? Há muitas pessoas não heteronormativas em sua escola? Trato essas pessoas com o mesmo respeito e dignidade que as demais?

Ao exibir essas perguntas projetadas na parede da sala onde ocorriam os encontros, as pessoas participantes do curso ficaram alguns momentos em silêncio, refletindo e buscando respostas. Algumas foram sinceras em dizer que não estão preparadas para “encarar” com naturalidade algumas situações. Uma professora, inclusive, disse que as questões de gênero e sexualidade são de fórum íntimo e devem ser discutidas apenas no ambiente familiar. Em contraposição, a maioria das pessoas disseram lidar com tranquilidade com a diversidade presente no cotidiano das escolas.

Apesar da maior parte das pessoas presentes terem dado respostas propositivas às perguntas formuladas, sabemos que a evasão de estudantes homossexuais e transexuais do sistema formal de ensino é uma estatística real. Essas pessoas enfrentam um processo severo de segregação e violências no cotidiano educacional, um lugar onde suas subjetividades são ignoradas e suas experiências pessoais anuladas no contexto das demais.

Uma pesquisa realizada em 2016, pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)⁵ evidenciou dados alarmantes: 68% dos estudantes LGBTs brasileiros já foram agredidos verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 25% foram agredidos fisicamente pelos mesmos motivos; 60% se sentia inseguro(a) na escola por causa de sua orientação sexual. A escola, definitivamente, não é um ambiente acolhedor ou seguro para as pessoas que não se enquadram aos padrões de feminilidade, masculinidade e orientação sexual hegemônica.

A escola, além de ser um lugar para a criação de conhecimentos, deveria ser também um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos. O artigo quinto do Estatuto da Criança e do Adolescente declara: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Não são as crianças e jovens homossexuais ou transgêneros humanos? Por que não é dado a essas pessoas os mesmos direitos e tratamento?

A obrigatoriedade de manter o funcionamento da matriz heterossexual nas escolas abre espaços para uma série de violências contra as identidades indesejáveis e os corpos considerados inapropriados, como: os corpos das travestis e transgêneros, os corpos de gays e lésbicas, os corpos das adolescentes grávidas, os corpos machucados por abortos caseiros, os corpos penalizados e marcados pelo racismo, os corpos considerados excessivos, erotizados ou libertos em demasia. Esses sujeitos

4. Fonte: <http://migre.me/vnodm>

5. O relatório da pesquisa está disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

revelam a incoerência da identidade fixa, no entanto, habitualmente, suas experiências individuais não são ouvidas ou são desconsideradas no ambiente escolar. O sistema educacional trata de impor essas instâncias de normalização para controlar o que pode ser vivível, fazendo das identidades e dos corpos “inapropriados”, campos de ação altamente regulados.

Nesse sentido, é desalentador as últimas vitórias dos setores conservadores no seu empenho em retirar as discussões de gênero e diversidade dos planos educacionais, tornando o currículo tão irreal quanto ilusório. Mas, o retrocesso dos direitos LGBTs por vias jurídicas e instâncias políticas não é privilégio do Brasil, é uma realidade em muitos outros países das Américas e Europa, onde assistimos uma onda de protestos contra a liberdade pessoal, a igualdade entre homens e mulheres e contra a multidão não heterossexual. No entanto, as reações antes de caráter local e restritas, agora atingem dimensões globais após a conectividade digital, ampliando os campos de lutas e unindo uma série de agendas políticas de várias organizações.

Portanto, o retrocesso e o moralismo exacerbado do contexto atual não significa uma perda definitiva. Significa apenas que a pretendida igualdade social demorará mais tempo do que pensávamos. Embora as aprendizagens e troca de experiências durante o curso tenham demonstrado que há muito a ser feito para minimizar os problemas de gênero no contexto educacional, por outro lado, parecer haver também uma vontade crescente por parte do professorado em combater as premissas das leis que regulam e limitam a vida de seus e suas estudantes. Reafirmando a escola não apenas como um lugar de aprendizagens, mas um espaço onde se educa para a vida e para o exercício da cidadania. Nada é definitivo, as culturas estão sempre em movimento. As cartas ainda estão sob a mesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. (J. Cruz, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2002) [1993]. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2003) [1990]. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologias del yo. Y otros textos afines*. (M. Allendesalazar, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7).
- Foucault, M. (1999) [1984]. Subjetividad y verdad. Em M. Foucault, & Á. Gabilondo (Ed.), *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 255-260). Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2000) [1996]. Quem precisa da identidade? Em Silva; Hall; Woodward (orgs.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Halperin, D. (2007) [1995]. *San Foucault. Para una hagiografía gay*. (M. Serrichio, Trad.) Córdoba, Argentina: Ediciones Literales.
- Larrosa, J. (2010) [1994]. Tecnologias do Eu e Educação. Em T. Silva (Ed.), *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (5 ed., pp. 35-86). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Louro, G. (1997). *Gêneros, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. (2000). Pedagogias da Sexualidade. Em G. Louro, *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. 2 ed., pp. 7-34. Belo Horizonte: Autêntica.
- Miskolci, R. (2012). *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nascimento, L. (2017). Qual ideologia de gênero? A emergência de uma teoria religiosa-fundamentalista e seus impactos na democracia. *Revista de História*, 7(13). Fonte: <http://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2963>

CURRÍCULO

Carla Luzia de Abreu

Doutora em Artes Visuales y Educación (Universidade de Barcelona, 2014). Professora na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV/UFMG), atuando nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da FAV. Atualmente, dedica-se a investigar as relações entre visualidades e as construções de gênero.