

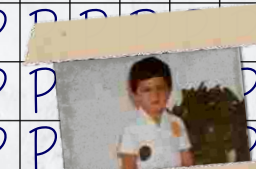
ARTE, GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS DE EQUIDADE NA ESCOLA



Lista de Chamada



n.º	Aluno																		
01	Alderico Segundo																		
02	Arthur Gomes	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
03	Beatriz de Jesus	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
04	Carlos Wellington	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
05	Catarina de Cassia	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
06	Diego Pereira	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
07	Erik Barbou	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
08	Fernando Nascimento	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
09	Gleydson Castro	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
10	Jackson Sá-Silva	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
11	João Mulato	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
12	Vicente Concilio	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
13	Victor Silper	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
14	Unicius Viana	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
15	João Nery	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
16	Dandara dos Santos Kettley	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
17	Luiz Pazzini	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
18	Marielle Franco	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
19	Marsha P. Ghonson	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
20																			
21																			
22																			



ORGANIZAÇÃO:

- Fernando Augusto do Nascimento
- Tânia Cristina Ribeiro
- Fernanda Areias de Oliveira (org.)



ORGANIZADORES/AS

**Fernando Augusto do Nascimento
Tânia Cristina Costa Ribeiro
Fernanda Areias de Oliveira**

**Arte, Gênero, Sexualidade e Educação: saberes e práticas de equidade na
escola**

São Luís



2020

ARTE, GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS DE EQUIDADE NA ESCOLA

E-book organizado para etapa final do projeto *Processos de sensibilização em gênero e diversidade sexual para professores/as de educação infantil: um estudo de caso a partir da formação continuada em teatro* contemplado pelo edital nº 007/2016 – Igualdade de Gênero da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.



Copyright © 2020 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira
Profa. Dra. Franciele Monique Scopetc dos Santos
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Revisão Ortográfica

Pedro Henrique Viana de Moraes

Revisão Técnica de Normalização

Donny Wallesson dos Santos

Projeto Gráfico

João Victor da Silva Pereira
Michael Anthony Braga Pires

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Arte, Gênero, Sexualidade e Educação [recurso eletrônico]: saberes e práticas de equidade na escola / Organização: Fernando Augusto do Nascimento, Tânia Cristina Costa Ribeiro, Fernanda Areias de Oliveira. — São Luís: EDUFMA, 2020.

125 p.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-86619-32-4

1. Arte- Educação. 2. Gênero- Educação. 3. Sexualidade- Educação. I. Título.

CDD 392.6

CDU 392.6:37

ÍNDICE

6 NOTAS SOBRE EPISTEMOLOGIAS SUBVERSIVAS EM TEMPOS DIFÍCEIS...

Fernando Augusto do Nascimento; Tânia Cristina Costa Ribeiro; Fernanda Areias de Oliveira

10 PALMAS, PAETÊS E PURPURINAS PARA AS CRIANÇAS VIADAS DESTA E-BOOK

Narrativas docentes (autobiográficas) Queer na escola

13 CURRÍCULOS AO AVESSE: experiências de uma professora travesti na educação infantil

Catarina de Cassia Moreira

23 DO QUALIRA À QUALIRAGEM: narrativas de um aluno e professor-artista *queer* no contexto educacional maranhense

Fernando Augusto do Nascimento

Formação docente: sexualidades plurais em sala de aula

46 GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: experiências e pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE/UFMA

Mariana Fernandes Brito; Rosyene Conceição Soares Cutrim; Sirlene Mota Pinheiro da Silva

60 A PRESENÇA DE AFRODITE NO GINÁSIO DE ATENA: um estudo sobre sexualidade e orientação sexual no Centro de Ensino “Liceu Maranhense” Alderico Segundo Santos Almeida; Jackson Ronie Sá-Silva

Artes Visuais e Gênero: corpos abjetos na arte-educação

- 82** ARTES VISUAIS E GÊNERO: proposições para compreensão de corpos e identidades no contexto escolar
Beatriz de Jesus Sousa

Teatro, Gênero e Educação Sexual: processos de drama na escola

- 99** PARA ALÉM DA FICÇÃO: drama e educação sexual
Diego de Medeiros Pereira

- 112** ANIMAIS, A PRINCESA LADRA E A BRUXA: O professor-personagem questionando gênero na Educação Infantil
Vicente Concilio; Erik Cáceres Barbour

NOTAS SOBRE EPISTEMOLOGIAS SUBVERSIVAS EM TEMPOS DIFÍCEIS...

[...] Como intelectuais, temos que continuar publicando livros e textos que exponham as mentiras que são declaradas sobre estudos de gênero, feministas, *queer* e trans. Devemos deixar claro o que fazemos, por que isso é importante, e também mostrar o que não fazemos e por que não fazemos. Isto é, voltar ao básico no nosso campo de estudo, explicar nosso pensamento e nossa ética. [...] Não existe “ideologia de gênero” porque este conceito sugere um conjunto de crenças ou uma teoria única. Na verdade, o que existe é um universo complexo de estudos de gênero com muitas e variadas abordagens metodológicas e acadêmicas. É um campo acadêmico vivo, isto é, as pessoas o tempo todo discutem pressupostos, objetivos e definições. [...] busca entender a realidade dos corpos, da sexualidade, da família, dos parentescos, da reprodução humana, da desigualdade, da liberdade, da justiça, da masculinidade, da feminilidade e de todas as formas de vivenciar o gênero que não foram adequadamente entendidas ainda. Acima de tudo, é um estudo que propõe conhecimento de verdade, em vez de preconceito. A ideia de que o ensino de gênero nas escolas constitui uma “doutrinação” é simplesmente falsa. [...] a função de um professor é ouvir e acolher diversos pontos de vista sobre assuntos difíceis e estimular debates, não impor uma vontade aos jovens. [...] Nossa função como pais e professores é oferecer um ambiente de apoio para que as crianças encontrem seu próprio caminho, sem serem coagidos física ou psicologicamente. Eu sou contra qualquer tipo de coerção neste sentido (Judith Butler, em entrevista para a revista/site Gênero e Número, 2019)¹.

As palavras da autora Judith Butler, uma das expoentes dos estudos *Queer* (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/travestis/transsexuais, Intersexuais, dentre outros/as), nos trazem importantes reflexões a respeito da relevância dos estudos de gênero e sexualidade na escola. No ano de 2017, em meio aos discursos falaciosos acerca dos estudos de gênero e educação sexual, a filósofa americana sofreu ataques de setores conservadores no Brasil por defender uma suposta “ideologia de gênero”². A partir daquele ano, e com ascensão da extrema-direita no poder, o cenário brasileiro tornou-se difícil para pesquisas e pesquisadores/as destes campos teóricos tanto na educação básica, quanto no ensino superior no país.

Contudo, os tempos difíceis que estamos vivendo agora também se mostram férteis para desvelar práticas artístico-pedagógicas e pesquisadores/as, em diversas áreas do conhecimento, que resistem frente aos discursos de ódio, intolerância e preconceitos.

1 BUTLER, Judith. Conhecimento contra o medo. [Entrevista cedida a] Maria Martha Bruno. **Gênero e Número**. Disponível em: <http://www.reinodadesinformacao.com.br/cap-viii-entrevista-judith-butler/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

2 Para mais informações, acesse: MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. Rio de Janeiro, vol.32, n.3, 2017. P. 725-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

Assim, a presente publicação *Arte, Gênero, Sexualidade e Educação: saberes e práticas de equidade na escola* reúne pesquisas que articulam *práxis* artísticas e pedagógicas, atreladas aos estudos de gênero, sexualidade e *queer* na escola. O e-book é a última etapa do projeto *Processos de sensibilização em gênero e diversidade sexual para professores/as de educação infantil: um estudo de caso a partir da formação continuada em teatro*, cuja proposta piloto fora criada em 2016 pelo então discente do curso de Licenciatura em Teatro/UFMA, Fernando Nascimento, para a disciplina *Prática de Extensão II*.

Posteriormente, após aprovação no edital nº 007/2016 – Igualdade de Gênero da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA em 2017, o projeto foi ampliado com etapas que incluíram formações docentes abordando as seguintes áreas de estudos: pedagogia do teatro, artes visuais, sociologia e educação em diálogo com os estudos feministas, gênero, sexualidade e *queer*. Tal projeto, realizado pelo Polo Arte na Escola/UFMA, fora elaborado pelos/as professores/as Dra. Tânia Cristina Ribeiro, Me. Fernando Nascimento e Dra. Fernanda Areias.

Em ambas as formações, mediadas entre 2017 e 2018, houve um expressivo número de inscrições³ o que nos permitiu ampliar o público-alvo, o qual inicialmente seria para professores/as da educação infantil, foi ampliado para docentes do ensino fundamental e médio das redes pública e privada do Maranhão. Além de gestores/as educacionais e educadores/as sociais e culturais, os quais trabalhavam em segmentos formais e informais de ensino no estado.

Dessa forma, aproveitamos o ensejo para agradecer aos/as professores/as e pesquisadores/as que contribuíram conosco neste percurso de realização das formações, a saber: profa. Dra. Sandra Nascimento (Sociologia/UFMA), profa. Dra. Sirlena Mota (Educação/UFMA), profa. Catarina Moreira (Educação/UFRJ), profa. Ma. Beatriz Sousa (Artes Visuais/Colun-UFMA), além dos/as professores/as Necylia Monteiro (Teatro/UFRJ) e Samuel Moreira (Teatro/UFMA).

Agradecemos ainda ao Casarão Azul da UFMA e à profa. Esp. Ana Teresa (Estrelinha) por cederem espaços para a realização das formações. Além dos/as professores/as das redes pública e privada que caminharam conosco no decorrer das etapas deste projeto,

³ Para a primeira formação, em 2017, inicialmente definimos o número de 30 inscritos/as. Entretanto, devido ao grande número de inscritos/as, mais de 245 inscrições, decidimos iniciar o curso com 50 participantes, número que poderíamos administrar e comportar no espaço de realização do curso, o Departamento de Assuntos Culturais/UFMA.

com os quais esperamos ter contribuído na formação continuada no que tange aos estudos da arte e educação atravessados às questões de gênero, sexualidade e *queer* na escola.

O e-book abrange diversas investigações entrelaçando arte e educação imbricadas com os campos teóricos de gênero, sexualidade e *queer*, dividido nas seguintes seções, a saber: *Narrativas docentes (autobiográficas) Queer na escola*, a qual aborda as experiências da professora travesti, Catarina Moreira, e do professor homossexual, Fernando Nascimento, na educação básica. Os/as autores/as compartilham com os/as leitores/as suas narrativas *queer* subvertendo os espaços heteronormativos nos quais estudaram e/ou lecionaram.

Em seguida, na seção *Formação docente: sexualidades plurais em sala de aula*, as pesquisadoras Dra. Sirlene Mota, Mariana Brito e Rosyene Cutrim relatam os percursos, desafios e relevâncias das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE/UFMA, com cursos de formações docentes nos municípios maranhenses. Enquanto os pesquisadores Alderico Almeida e Dr. Jackson Sá-Silva, com base no estudo realizado com discentes e docentes no colégio ludovicense Liceu, investigam como a sexualidade, sobretudo a homossexualidade é entendida e vivenciada no contexto escolar.

Posteriormente, em *Artes visuais e gênero: corpos abjetos na arte-educação* a professora Beatriz Sousa apresenta sua pesquisa realizada no Colégio Universitário/UFMA, na qual investigou as relações entre corpos abjetos e tecnologias de gênero no âmbito da história da arte. A partir de intervenções artísticas criadas pelos/as alunos/as, em sala de aula, a pesquisadora analisou a visibilidade e representatividade das discussões sobre homossexualidade e transexualidade na escola. Além de problematizar a (in)visibilidade das mulheres negras como artistas na História da Arte.

Na última seção intitulada *Teatro, gênero e educação sexual: processos de drama na escola*, os professores Dr. Diego Pereira, Erik Barbour e Dr. Vicente Concilio compartilham suas experiências com processos teatrais em diálogo com as discussões de gênero, sexualidade e estudos *queer*. Na primeira proposta, realizada em Florianópolis – SC com uma turma de educação infantil, os autores Erik Barbour e Vicente Concilio investigaram as tensões causadas quando o professor adentra este ambiente marcadamente feminino. Assim, através da estratégia da metodologia do *Drama* “professor-personagem” as discussões entre feminilidades e masculinidades, além dos estereótipos de gênero na infância foram problematizados por meio da ficção, com as crianças da educação infantil.

No segundo artigo, o pesquisador Diego Pereira descreve dois processos de drama realizados com estudantes da educação infantil e ensino fundamental em Santa Maria – RS. Ambas as práticas trazem, nas palavras do professor Diego Pereira: “o Drama como uma abordagem artístico-pedagógica que visa a abarcar questões contemporâneas e latentes na nossa sociedade e possíveis de serem trabalhadas em projetos desenvolvidos na escola”. Assim, com base na ficção os/as alunos/as emergiram em práticas que problematizaram temas relacionados aos estudos de gênero e educação sexual em sala de aula.

Esperamos que as pesquisas desta publicação, a partir de discussões teórico-práticas em seus diversos contextos e campos teóricos, possam contribuir para os/as interessados/as em investigações acerca dos estudos de gênero e sexualidade na arte-educação. Por fim, esperamos sobretudo que o compartilhamento destas experiências proporcione a difusão de saberes e práticas de equidade e respeito à diversidade na escola.

Fernando Nascimento
Tânia Cristina Costa Ribeiro
Fernanda Areias de Oliveira
Organizadores/as

PALMAS, PAETÊS E PURPURINAS PARA AS CRIANÇAS VIADAS* DESTE E-BOOK



Nando Nascimento

Diretor teatral,
Mestre em Teatro - UDESC,
Prof. de Arte na Educ.
Básica - Tijucas/SC.



Diego Pereira

Diretor teatral, doutor
em Teatro - UDESC,
Prof. de Teatro na UDESC.



Vicente Concílio

Diretor teatral, doutor
em Teatro - USP, Prof. de
Teatro na UDESC.



Erik Barbo

Prof. de Teatro e
assistente de atividades
culturais em SESC -
Joinville - SC.



Alderico Segundo

Prof. de Sociologia,
especialista em gênero e
sexualidade na escola -
UFMA.

*Referência a "Criança viada", obra da artista Bia Leite, que em 2017 foi envolta num discurso de ódio, repressão e censura na exposição "Queermuseu - Cartografias da diferença na Arte brasileira", organizada e patrocinada pelo Santander Cultural de Porto Alegre.



Jackson Já-Silva

Pós-doutor em Educação -
UFRGS, Professor de
Biologia - UEMA.



Victor Gilper

Ator, graduado em Teatro -
UFMA, produtor cultural.



João Mulato

Ator, Prof. de Teatro,
Mestre em Teatro - UFRN.



Vinicius Viana

Ator, Prof. de Teatro,
Mestre em Teatro - UDESC.



Gleydson Castro

Ator, graduado em Teatro -
UFMA.



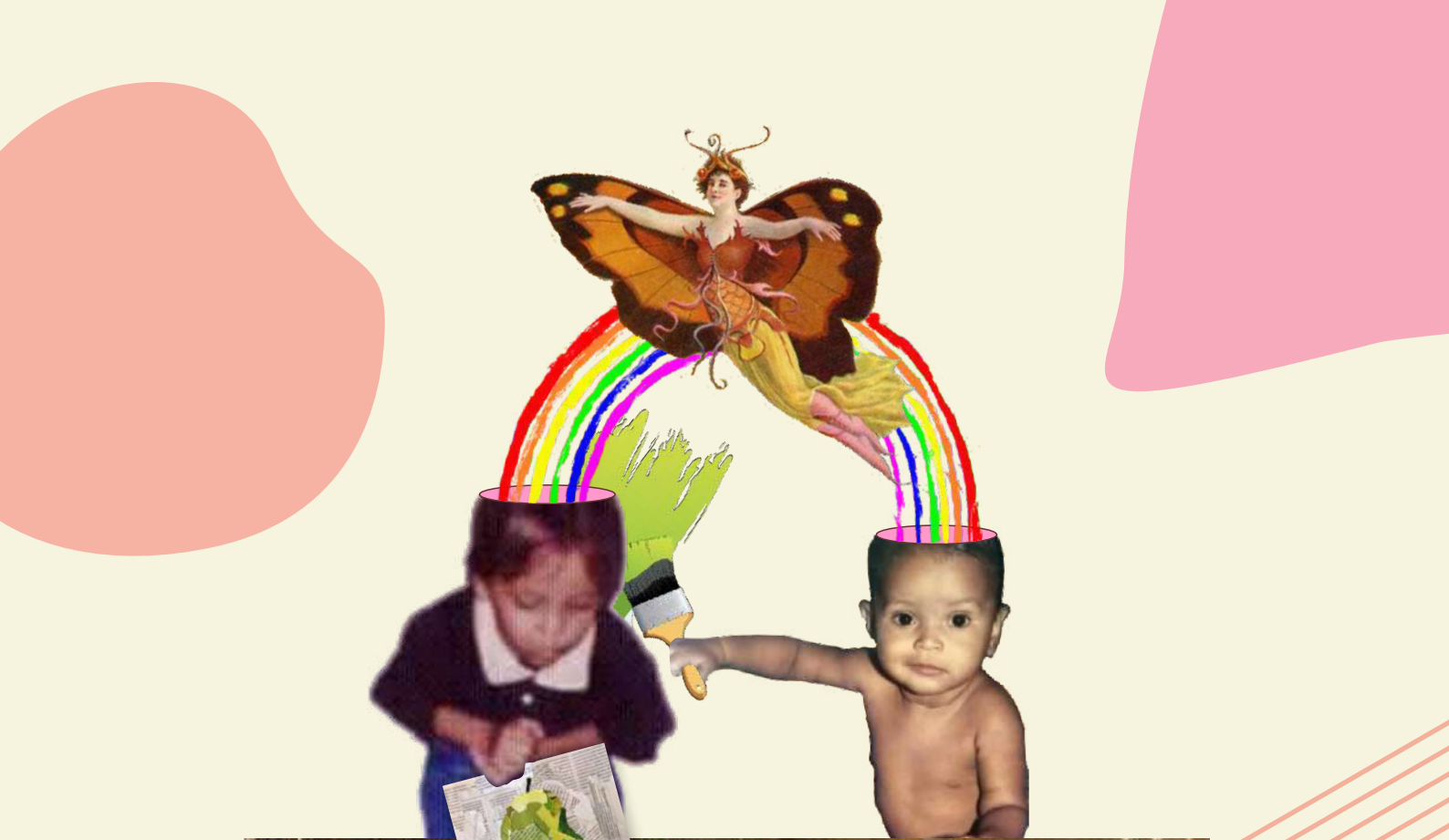
Arthur Gomes

Ator, graduado em Teatro -
UDESC e produtor cultural
- BAFHO.



Carlos Wellington

Bibliotecário-UFMA e doutor
em Políticas Públicas-UFMA.



**Narrativas docentes
(autobiográficas)
queer na escola**



1 INTRODUÇÃO

Crianças, tintas, mordidas, cola, sucos, mesas, pátio, fraldas, banho, papelão, escovas de dente, machucados, arroz, formigas, terra, casinhas e afins. Sim! Um ciclo interminável, a educação infantil. A composição irregular entre o educar e o cuidar. A docência na Educação Infantil por muito tempo foi considerada feminina e estéril, um lugar que as mulheres cisgêneras por “vocação” natural deveriam ocupar. Não nos distanciamos muito deste ideal, mas este cenário tem sido ocupado por outros atores.

A pessoa travesti tem causado incomodo em vários espaços da sociedade, e na escola não tem sido diferente. Incômodos que desestabilizam, resultam em violências, mas que também desordenam a ideia do espaço escolar. Corpos abjetos! Corpos estes muitas vezes modificados, cirurgiados e hormonizados, corpos inconformados.

Fazer parte do circuito docente não tem sido algo muito fácil para quem não se encaixa nos padrões cisnormativos⁵ da expressão de gênero e do nome civil. Ser uma mulher e ter em seus documentos um nome considerado do sexo masculino, tem sido um dos grandes problemas para o ingresso no mercado de trabalho para muitas travestis no Brasil. Falaremos aqui de fatores que atravessam este processo educativo, este lugar docente, fatores que perpassam desde o direito ao nome, que para uma pessoa não-trans muitas vezes não é uma questão importante. Consideramos que estes aspectos perpassam, desestabilizam e movimentam o processo. A educação para nós vai além de livros, quadros, papéis e corredores, a educação é feita de gente, de plantas, de bichos, do tempo.

Em alguns momentos utilizarei a primeira pessoa do singular para situar a minha fala como uma mulher travesti que ingressou na universidade pública e tornou-se professora do ensino básico, assim como utilizaremos a terceira pessoa do plural para definir que este artigo

4 Professora Substituta no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

5 Sistema de razão que pensa a identidade cisgênera como padrão para uma sociedade ideal.

também faz parte de uma construção coletiva de grupos de pesquisa⁶ os quais contribuem de forma ímpar em minha formação.

2 QUANDO PEQUENAS “COISAS” IMPORTAM!

Antes de retificar meu nome, tive muitos problemas para ser contratada em escolas particulares no estado do Maranhão, por muitas vezes me questionavam se eu era um homem ou uma mulher, disfarçavam e mandavam-me embora. O processo de retificação do nome civil no Brasil nem sempre foi facilitado, primeiramente devia-se dar início por via judiciais, recolher provas e testemunhas que comprovassem que o seu então “nome social” era utilizado na sociedade. Certidões criminais negativas (estaduais e federais), comprovantes de quitação eleitoral, negativas do Serviço de Proteção ao Crédito e Serasa, eram um dos muitos documentos que atestariam no processo sua idoneidade moral ao estado. Um longo processo que no final era julgado de acordo com as concepções pessoais do juiz. Não se assegurava o direito ao nome. Eram apenas brechas jurídicas para conceder tal modificação.

A Argentina em 2012 avançou e aprovou sua lei de identidade de gênero que facilitava a retificação nominal civil para pessoas transgêneras. O Supremo Tribunal Federal do Brasil veio a decidir apenas em 2018 autorizar a retificação do nome civil, não em caráter de lei, mas julgou procedente que o procedimento poderia ser feito direto nos cartórios civis, sem a necessidade da apreciação e aprovação de um juiz, já que entende-se que a identidade de gênero é uma construção social e que não precisa ser legitimada por mudanças de características físicas, como antes era acariciada por fotos (antes e depois) no julgamento.

O nome social por muito tempo foi uma saída para o contexto brasileiro, ainda com um grande atraso no reconhecimento do direito das pessoas trans no que tange ao uso do nome, este artifício abriu alguns caminhos para a decisão do Superior Tribunal Federal em 2018. Sobre isso Berenice Bento (2014, p. 166) nos esclarece que:

No Brasil, no entanto, há uma criatividade inédita no cenário internacional: inventou-se o nome social para as pessoas trans. São normas que regulam o respeito à identidade de gênero em esferas micro: nas repartições públicas, em algumas

⁶ Agradeço as contribuições teóricas do **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA)** – grupo no qual iniciei minha vida acadêmica – em nome da professora Dr^a Sirlene Mota Pinheiro; do **Núcleo de Estudos de Currículo/UFRJ** em nome da minha orientadora de mestrado a professora Dr^a Marcia Serra; e do **Bando de Estudos e Pesquisas em Currículo, ética e diferença (BAFO! UFRJ)** em nome do professor Dr Thiago Ranniery.

universidades, em bancos. Assim, nas universidades que aprovaram a utilização do nome social, os estudantes trans terão sua identidade de gênero respeitada.

Instituições como a Universidade Federal do Amapá (2009), Universidade Federal do Pará (2014) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014), no período que compreende 2009 e 2014, homologaram resoluções que autorizavam e regulavam o uso do nome social para pessoas trans nos mecanismos acadêmicos, como listas, Sistemas Integrados de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), históricos e etc. É importante relembrar o marco a nível nacional do nome social no Brasil, que consolidou-se na Portaria nº 12 de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção de Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT, 2015, p. 01), estabelecendo:

[...] parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Desta forma, venho a me questionar, o surgimento das políticas para a educação do nome social parte apenas dos princípios do reconhecimento de direitos da população transgênera? Ou podemos considerar essa composição curricular como norma? Para efervescer esses questionamentos considero o que Bento (2014) pauta em um de seus escritos, onde considera o nome social uma “gambiarra legal”, partindo das primícias de que esta compõe-se uma inédita invenção do contexto brasileiro, que ao mesmo tempo regula o uso em algumas instituições, e em outras instâncias nega este direito. Considerando-se assim uma cidadania precária, imbuída de intenções que possivelmente não pautam especificadamente apenas garantir o direito ao nome.

Assim, ampliamos os direitos às pessoas trans? Ou em contrapartida criamos precedente de que toda pessoa transgênera necessita de um nome social, ou mesmo de retificar seu pronome? Para Popkewitz (2016, p. 1147) “[...] a questão dos direitos assume que há um consenso unificado sobre o que é bom, ético e moral. Esse consenso e harmonia aparecem como uma natureza transcendental e a-histórica para a humanidade”, construímos assim a polaridade entre os que têm direitos e aqueles sem direitos, dependentes de um poder soberano (FOUCAULT, 1999b).

Partindo de lógicas binárias, homem e mulher, pênis e vulva, masculino e feminino,

estariamos movimentando a tomada de direitos para uma lógica estereotipada? Onde necessariamente homens devem possuir nomes masculinos e mulheres nomes considerados socialmente femininos? Compreendo que a escolha parte da lógica de identificação, construída nos termos da identidade, mas por que um homem trans não poderia ser chamado de Maria e ao mesmo tempo ter sua identidade masculina legitimada? Estariamos entrando no jogo conservador e normativo?

Este movimento o qual penso sobre a normatividade dos nomes não necessariamente se compõe numa crítica às pessoas que desejam enquadrar-se nos padrões binários, apenas inquietações de como os discursos construídos para e a partir das políticas identitárias constituem, em contrapartida, direitos e ao mesmo tempo assujeitamentos. O que acontece com as pessoas que não desejam enquadrar-se ao ritmo destas políticas? Seríamos maduros o suficiente ao lidar com pessoas não binárias, que assim desejam transgredir lógicas tais como nomes e expressões de acordo com gêneros específicos?

No que concerne estas relações Louro (2008, p. 18) empreende a ideia de que “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Construções tais, sejam conservadoras ou transgressoras, tendem a assujeitar os corpos os quais não se enquadram nestas normas. A autora delimita a palavra “especialistas” para definir as diversas instâncias midiáticas, institucionais, dentre outras que desejam regular o que somos, o que consumimos e como devemos nos comportar. Atribuo essa definição também às políticas para educação voltadas às pessoas transgêneras que não apenas desejam construir a ideia de direito, mas permitem em seus preâmbulos e aplicações a marginalização de corpos “Outros”.

Mas como pensar em políticas curriculares para educação sem assujeitar “Outros”? Como fugir dos ordenamentos, organizações, sequências, estruturas, enquadramentos e divisões (PARAÍSO, 2010) que pretensiosamente construímos? Pensar o currículo a partir da teoria da diferença seria mesmo uma alternativa? Mas como não fixar identidades aos subgrupos? Como de fato incluir a diferença nesse processo?

Indagações que não pretendo resolver, mas a partir delas pensar na possibilidade de existência (ou não) de um currículo que possa não assujeitar ou marginalizar, se isso é possível. Iremos sempre de encontro a criaturas marítimas desconhecidas, o medo no “novo” impulsiona nossos motores para distante, mas as correntes marítimas nos levam

inconscientemente aos lugares menos esperados, neste cenário que denominamos de campo curricular.

3 CARTOGRAFAR CORPOS E PERCURSOS DISSIDENTES

Nestes percursos que propus percorrer durante minha trajetória, em busca da construção desta identidade docente, deparei-me com a cartografia como opção metodológica para desestabilizar os caminhos tão engessados da educação, que assim me impuseram. Para Ranniery e Paraíso (2012, p.167) “[...] cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios [...]enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação”.

Nestes embalos não estanques, recorreremos ao apoio da cartografia como método de pesquisa, articulando-os aos pensamentos de Deleuze e Guatarri (1995) como aporte para tentar compreender esta trama. E alguns outros percursos que mobilizaremos ao longo destas rotas marítimas como Paraíso (2010, 2012), Ranniery (2012, 2016). Para Ranniery e Paraíso (2012, p. 161):

[...] pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio.

Neste sentido, disponho-me aos acontecimentos, subjugando a tradição previsível de estabelecimentos dos objetivos e problemas na pesquisa em educação, tradição essa na qual foi gestada a minha formação inicial como professora. Não cabe a mim valorizar os modos de fazer pesquisa, apenas este recorte trata-se de experiências vividas e desconstruídas ao longo dos tempos em minha formação como pesquisadora.

Recordo-me das aulas de história ao decorrer da educação básica, sobre as grandes navegações, onde o europeu moderno em meados do século XVI descreveu em cartas marítimas a existência de criaturas marinhas em águas que não poderiam ser navegadas durante as expedições. Remeto a uma insignificante comparação, criaturas à pessoas transgêneras. Atribuo pessoas transgêneras, a todas aquelas que transgridem – de diversas formas – o padrão binário e cisgênero de homem e mulher, correspondente a seus respectivos órgãos sexuais, pênis e vulva.

Entre afeminadas, masculinizadas, invertidas, *queer*, agêner@s e outras denominações

que queiram exaltar. O intuito aqui é ampliar as possibilidades de ser transgênero, indo além de possibilidades homogeneizadoras e higienistas do sexo – gênero. Pensando a partir da lógica do europeu moderno, algumas águas não podem ser navegadas no processo de ensino aprendizagem, assim como algumas criaturas não podem ser encontradas, precavendo-se do risco de escandalizar ou de abrir os horizontes.

E na pesquisa, estamos traçando rotas prevendo encontrar apenas o esperado? Permanecemos com a tradição de supor e prever os caminhos seguros e estáveis? Estaríamos dispostos a sermos defrontados com o que vai além ou aquém de nossas expectativas? Deve ser um difícil exercício, descentrar nossas expectativas e ir de encontro com as criaturas marinhas, desligar os motores de nossas intenções e deixar com que as correntes marítimas nos levem aos lugares mais inesperados. Frustrar nossos desejos, colocando em xeque as antigas experiências e os modelos identitários.

Encontrar criaturas afeminadas, que assim se relacionam com outras. Criaturas neutras que não correspondem às expectativas e preferem acabar suas vidas sem se relacionar afetivamente com ninguém. Sim, relações afetivas, sexuais, de amizade e fraternas, elas compõem o processo educativo, aspectos que nos fogem, mas sempre estiveram presentes no currículo escolar. O vídeo do casal de professores que vaza entre os alunos/as, os flagras do banheiro e o dark room não são aspectos que pretendo lidar nestes escritos, mas são especificidades que nos escapam e que inevitavelmente habitam o ambiente escolar “formal”, são caminhos dos quais muitas vezes a comunidade escolar – isto inclui a família também – tenta desviar suas naus.

Optar pela cartografia é encontrar meios diversos de se conduzir a pesquisa, talvez desconstruir os limites entre as identidades. O princípio da multiplicidade seria uma categoria chave para contemplar o objetivo da cartografia como método que não supõe a legitimação do uno como sujeito. Para Deleuze e Guatarri (1995, p. 16) “[...] uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza.”. Para ambos a multiplicidade é rizomática, assim também considero as correntes marítimas rizomas, estes caminhos marinhos são fugidos, não palpáveis, não lineares, injustificáveis e “estranhos a qualquer eixo genético e ou estrutura profunda” (DELEUZE; GUATARRI, 1995).

4 TRANSGÊNERES, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Após fazer uma breve caminhada pelo direito ao nome e pelas concepções de transgeneriedade que formulei ao longo destes percursos, centralizarei mais meu olhar na educação infantil, a área na qual considero que consolidei uma maior experiência docente.

As crianças não são como anjos, como comumente ouvia falar, muito menos são inocentes. Elas são incrivelmente dotadas de criatividade, experimentam e criam suas próprias concepções de mundo, incluindo os gêneros e as sexualidades. Sim! Isso passa também pela aprendizagem a partir da experiência com o outro, mas também da sensibilidade de recriar em meio ao caos.

É nesta dicotomia em que as vejo divididas, entre o que os adultos “experientes” as ensinam e no que cartograficamente elas têm possibilidade de recriar. Meninos dormem com as bonecas, meninas correm atrás das bolas de futebol e estas divisões que alimentamos durante muitos anos são menos importantes para elas.

Várias vezes já me questionaram se existiam crianças transgêneras, me deparei com esse questionamento durante toda minha trajetória acadêmica. Muitas vezes documentários de experiências norte americanas pautavam a transexualidade na infância, mas as repostas de fato nunca vinham de forma concreta em minha mente. Afinal, há resposta única e correta para isso? E a multiplicidade das experiências? De fato, toda criança que tem expressões de gênero avessas ao esperado socialmente tem que se medicar? Necessita de atendimento psicológico? A partir da experiência de quem essas referências estão sendo construídas? Questões a se pensar, mas que não tenho pretensão de resolver.

Em um dos momentos da descoberta de minha identidade, houve alguns fatores em minha vida que me fizeram regredir na construção de um fenótipo considerado feminino. Nessas circunstâncias tive que cortar os cabelos longos e usar roupas “masculinas” no meio do semestre letivo. Um dia a professora Catarina vai embora para casa com suas longas unhas, cabelos grandes e vestido, no outro ela volta de calças largas, cabelo baixinho e unhas a fazer. Sem nenhum questionamento por parte das crianças fui abraçada por elas na porta, brincamos, pintamos, lanchamos e seguimos com o dia como qualquer outro. Mas as expectativas de frustração dos adultos era bem alta, porque não poderíamos “confundir as crianças”.

Tudo isso muito me remete às concepções de homem e mulher que construímos

socialmente, sobre isso Louro (2008):

Através de processos culturais, definimos o que é -ou não é – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2008, p. 11).

A identidade travesti sempre foi um incômodo nas minhas vivências no ambiente escolar. Muitas vezes quando me referia às crianças como “esse menino/menina parece uma travesti” as outras pessoas compreendiam como algo pejorativo e sentiam-se incomodadas. Recordo-me das palavras de Pedro Paulo Pereira (2006, p. 469) dizendo que:

A expressão queer, utilizada como forma de autodesignação – repetindo e reiterando vozes homofóbicas que assinalam a abjeção daquele que é denominado queer, mas descontextualizando-as desse universo de enunciação, já que se atribui valores positivos ao termo transformando-o numa forma orgulhosa de manifestar a diferença –, pode ocasionar uma inversão da cadeia de repetição que confere poder às práticas autoritárias precedentes, uma inversão dessa historicidade constitutiva. Algo novo surgiria, então, desse processo, anunciando a irreduzibilidade e expressando a incômoda e inassimilável diferença de corpos e almas que teimam em se fazer presentes.

O currículo está em constante disputa na escola e fora dela. Somos professores, gestores, famílias, alunes, governos, partidos políticos e muitos outros mais disputando este campo:

[...] afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Todas as propostas curriculares passam pelo processo de normatização e pretendem assim fixar seus sentidos, sejam elas propostas conservadoras, ou aquelas que necessitam incluir as perspectivas do debate de gênero e sexualidade. Tudo se caracteriza uma crítica e o exercício de uma prática de valor. Para Butler (2013, p. 160) “[...] a crítica é justamente a prática que não apenas suspende o juízo mas que também oferece uma nova prática de valores baseada nesta própria suspensão.”.

A diferença tem sido um mote para pensar e desestabilizar as concepções de currículo. Paraíso (2010, p. 589) entende que:

A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. Isso porque a diferença em Deleuze não é da ordem da representação; não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: “a diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa”.

Pensar e disputar uma ideia de currículo que não feche sentidos tem sido um desafio no contexto da educação infantil. Fazer valer a liberdade de expressão de gênero da criança em uma proposta que prioriza o indivíduo não experiente como autor de sua própria aprendizagem é de fato uma das questões mais difíceis de se operacionalizar. De um lado propomos a liberdade da criança, e de outro lado temos os valores morais das famílias e do corpo docente. A criança que dança e movimenta-se livremente é hiper sexualizada, o menino que gosta das fantasias de princesa se tornará gay e a menina que brinca de futebol será lésbica. Até que ponto aceitaremos estas liberdades sem intervir com nossas concepções do que é moral e amoral?

Continuaremos constantemente na tentativa de desestabilizar e movimentar estes currículos na tentativa de flexibilizar estas formas e ideias do que é ser criança, professorx ou escola. A disputa será constante, e sempre produziremos reflexões e problematizações acerca de nossas próprias propostas para a educação, tentando acompanhar sempre a reinvenção das formas de vida.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197>.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Poder Executivo, Brasília-DF, 12 de mar. 2015. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/sdh/resolucao_cndc_lgbt_n12_2015__par_eccer_ref_identidade_de_genero_na_educacao.pdf.

DALAQUA, Gustavo Hessmann. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/issue/view/4889>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

LIMA, Ana Laura G; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420400201>.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-34. 2016.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>.

PEREIRA, Pedro Paulo. A teoria *Queer* e a reinvenção do corpo. **Cadernos Pagu**, n. 27, 2006, p. 469-477.

RANNIERY, T. M. O.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. Sobre a Bicha do Bem: queerizar a ética da pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1229-1250, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401229&script=sci_abstract&tlng=pt

DO QUALIRA À QUALIRAGEM⁷: narrativas de um aluno e professor-artista *queer* no contexto educacional maranhense⁸

Fernando Augusto do Nascimento⁹

1 PREÂMBULO *QUEER*

Ainda existe tanto preconceito; é tão angustiante se sentir sozinho, sem compreensão, com os xingamentos; somos considerados uma escória, se não fosse por alguns poucos amigos que compreendem nossa batalha diária; vejo o futuro com tanto pessimismo, que tristeza. (Depoimento de um estudante gay, 21 anos, estado do Piauí). (PESQUISA NACIONAL SOBRE AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL PARA ESTUDANTES LGBT, 2016, p. 11).

Neste artigo, o qual é um recorte do primeiro capítulo da minha dissertação *Teatro e representatividade Queer: experiências com a metodologia do Drama na escola* (2019), compartilho minhas narrativas como ex aluno e atual professor-artista qualira na educação básica, imbricadas pelas relações de gênero e de sexualidade. Ao escrever acerca dessas experiências *queer*, nas quais retorno às minhas memórias infanto-juvenis, bem como na docência no âmbito da educação básica no Maranhão, recordo-me com nostalgia e com extremo pesar.

Esses escritos, nos quais me debruço para partilhar tais experiências, materializam não somente os meus atravessamentos, mas de alguma forma também dialogam com as narrativas de muitos/as alunos/as LGBTI+ no Brasil. O país no qual mais se mata pessoas homossexuais, lésbicas e transexuais/travestis no mundo, conforme dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016) em pesquisa a respeito das experiências de adolescentes e jovens LGBT+ em ambientes educacionais e a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018)¹⁰.

7 Expressão pejorativa para designar homossexuais afeminados em São Luís/MA (RAMOS; SILVEIRA, 2012; SÁ-SILVA, 2012). Neste estudo aproprio-me dos vocábulos maranhenses “qualira” e “qualiragem”, que equivalem respectivamente a “viado” e “viadagem” em diversos estados brasileiros, para ressignificá-los como formas de empoderamento.

8 Esse artigo é um recorte do primeiro capítulo da minha dissertação intitulada “*Teatro e representatividade Queer: experiências com a metodologia do Drama na escola*”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2019, sob orientação da professora Dra. Heloíse Baurich Vidor.

9 Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisador das áreas de pedagogia do teatro, gênero, sexualidade e educação. E-mail: fernandoteatro@hotmail.com

10 A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), é uma rede que articula em todo o Brasil mais de 200 instituições, a fim de desenvolverem ações para a promoção de direitos e do resgate da cidadania da

Deste modo, frente às barbáries que massacram nossos corpos, cotidianamente, o contexto escolar nos mostra as seguintes faces: uma acolhe e emancipa, enquanto a outra segrega e renuncia. São de ambas as faces dessa instituição que pretendo tratar nestes escritos, na perspectiva de um ex-aluno e atual professor-artista homossexual afeminado a fim de compartilhá-las e demonstrar como, sob o ponto de vista dos corpos que subvertem as dicotomias binárias de gênero e sexualidade, a escola torna-se “mocinha” e “vilã”.

Neste sentido, aponto como apesar dos nossos corpos ocuparem o espaço escolar, ainda há uma invisibilidade das identidades LGBTQ+, sobretudo da homossexualidade enquanto orientação sexual, bem como da identidade de gênero trans no âmbito da escola. Embora esse silenciamento seja um retrato nas instituições de educação básica no Brasil, neste estudo não pretendo somente problematizar a escola na atual conjuntura social e política, para condená-la como instituição coercitiva dos corpos *Queer*, quero também defendê-la, por acreditar que, ainda sob este olhar *Queer*, este é o espaço no qual somos emancipados intelectualmente.

Ao compartilhar as minhas narrativas qualiras/*Queer* pretendo lançar novas perspectivas sobre a escola pública, na qual estudei e onde acredito poder oportunizar equidade (na pluralidade) para acesso ao ensino público de qualidade, principalmente no atual contexto no qual discursos de setores do governo Bolsonaro tentam marginalizar a educação pública no Brasil. Portanto, nesse artigo descrevo minhas narrativas como ex aluno e professor-artista *Queer* no contexto educacional de São Luís – MA entrelaçadas com algumas discussões do campo teórico *Queer*, a saber: performatividade de gênero (BUTLER, 2017), masculinidade tóxica (DUTRA, 2017), educação sexual (FURLANI, 2016), “travestismo cênico” (TREVISAN, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2018), dentre outros.

2 ENTRE A SALA DE AULA E O PALCO: infância e adolescência qualira na educação básica

[...] Os estudantes LGBT precisam ser tratados como são os estudantes heterossexuais. Não queremos ser tratados de maneira privilegiada, nem queremos ser melhor que os outros. Queremos direitos como qualquer outro cidadão. É preciso fazer isso logo, o mundo não percebe, mas somos tão humanos quanto os outros, porém estamos morrendo. O preconceito está nos matando. A cada vez que você ofende uma pessoa LGBT, o seu senso de valor é destruído. Lembre-se mais uma vez, somos tão humanos quanto os outros, mas estamos morrendo. E ninguém tem

população de Travestis e Transexuais” (ANTRA, 2018, p. 1-8).

notado essa injustiça.”¹¹ (ABGLT, 2016, p. 11).

Recordo-me que quando criança todos os elementos culturalmente associados ao universo feminino, no contexto do interior nordestino, me encantavam: os vestidos, os saltos altos, os batons, além dos brinquedos como casinhas, panelinhas e bonecas. Entretanto, sabia que ousar burlar as normas binárias¹² de gênero, ainda que não soubesse exatamente o que isso significava, e usar elementos do vestuário feminino, era algo proibido.

Destas recordações infantis que transgrediam as normas binárias de gênero, relembro-me de um dia no qual brincava com minhas primas de casinha, com bonecas Barbie, ursos, dentre outros brinquedos culturalmente associados ao universo feminino, quando fui surpreendido pelos olhares repressivos da minha tia, que me alertara: Fernandinho, meninos não brincam de boneca. Meninos brincam de bola (em referência ao futebol).

Essas primeiras histórias demonstram como as normas binárias de gênero e de sexualidade transitavam entre o meu mundo lúdico do faz de conta “cor de rosa” e a realidade coercitiva que determinava “os lugares de meninos e meninas”¹³. Compreendo que estas experiências transgressivas no meu mundo “cor de rosa” não necessariamente determinaram minha orientação sexual, pois acredito que na infância estas brincadeiras fazem parte desta tenra idade. Todavia, ressalto que para as crianças que se percebem LGBT+ desde muito cedo esses lugares de “meninos e meninas” são normas que antecipam um prelúdio de que nossas existências são subversivas, silenciadas e invisibilizadas.

Tais coerções binárias de gênero e também da imposição da heterossexualidade atravessaram a minha formação ainda na infância. Inicialmente, no seio familiar e, aos

11 Respondente do questionário, estudante gay, 17 anos, estado de São Paulo

12 Padrões estereotipados de masculinidade e feminilidade que definem papéis sociais rígidos para os “lugares de meninos e meninas” desde a infância, os quais se perpetuam através de discursos e práticas sociais, além de se materializarem nos espaços sociais como a família e a escola. Estes discursos e práticas inferiorizam homens e mulheres que não se adequam a tais padrões, por exemplo, gays afeminados, lésbicas masculinizadas e pessoas trans/travestis. A estes corpos, que fogem ao binarismo de gênero e sexualidade, lhes resta a discriminação e LGBTfobia (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

13 Faço referência e crítica à fala da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro Damares Alves, a qual no início da sua gestão afirmou que: “menino veste azul e menina veste rosa”. Conforme reportagem daquele período “[...] com essa simples frase, a Ministra Damares sintetizou a “nova era” em que estamos ingressando no Brasil. De nova, sabemos que essa era do binarismo de gênero e de sexualidade não tem nada. Tampouco é nova a posição de setores progressistas que estão diminuindo e relativizando a gravidade das declarações de uma autoridade do Estado brasileiro. Aliás, trata-se da primeira fala pública de uma ministra de direitos humanos. [...] As declarações da Ministra Damares têm reflexo na vida do menino afeminado que usa cor de rosa e sofre bullying, da menina trans que não consegue ir na escola, das mulheres que são espancadas por seus maridos. Isso não é diversionismo. Isso é efeito concreto de ideologia na vida das pessoas.”. (QUINALHA, 2019).

poucos, se estenderam ao âmbito escolar, seguindo por todos os espaços sociais nos quais adentrava. Logo, essas normas de gênero lembravam-me que eu deveria adequar-me às regras do jogo, que já estavam historicamente impostas e as quais eu teria que seguir, sem questioná-las e por muito tempo não as questionei, somente senti mutilarem meu corpo feminino-masculino-híbrido, minha voz afeminada, minhas atitudes “baquiosas”, meu jeito de ser e estar no mundo.

As experiências de gênero e sexualidade que descrevo neste artigo a partir das minhas narrativas estão associadas aos estudos *queer*, campo teórico que se ocupa das pessoas que subvertem a heteronormatividade¹⁴ compulsória, a saber: gays, lésbicas, homens e mulheres trans/travestis, dentre outros/as (BUTLER, 2017; FURLANI, 2016; LOURO, 1997; 2016; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Os estudos *queer* pretendem problematizar a linearidade construída nas categorias sexo, gênero e desejo como construções “naturais e fixas”. Isto é, que ao nascer homem/mulher, necessariamente tem-se que construir performances de gênero atreladas à masculinidade/feminilidade e orientação sexual hétero (BUTLER, 2016; 2017).

A autora Judith Butler (2017), em seu livro *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*, problematiza as construções das categorias “sexo como natural” e “gênero como social”, como visava o movimento feminista e os estudos gays e lésbicos da segunda metade do século XX. Dessa forma, é com o objetivo de problematizar as identidades gays e lésbicas como fixas e imutáveis que os estudos *queer* irão discutir os conceitos de gênero, de sexo e de sexualidade como performatividades que são construídas no corpo através de discursos e práticas (des)construindo masculinidades e feminilidades (BUTLER, 2016; 2017).

Assim, nossos corpos *Queer*, numa sociedade heteronormativa, serão invisibilizados e silenciados. Essas marcas de silenciamento e invisibilidade acompanharam-me durante toda a minha trajetória estudantil na educação básica. Sou natural de São Luís - MA, entretanto, parte da minha vida estudantil residi entre a ilha do amor, a capital maranhense, e o município de Acoque, no interior do estado. Esses percursos às vezes eram por questões familiares, outras por causa das inúmeras greves no setor municipal e estadual de educação, na qual a

14 “Heteronormatividade: é suposto que as pessoas possuam naturalmente o desejo heterossexual. Isto é, parte-se do pressuposto de que ser heterossexual é a norma e o ideal a ser seguido; qualquer tipo de comportamento que se distancie da heterossexualidade é considerado um desvio, uma doença e/ou um problema.” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 126).

única oportunidade para continuar estudando seria retornar para o interior com o intuito de concluir o ano letivo.

Das memórias as quais tenho lembranças, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, as demarcações socialmente atribuídas ao gênero feminino marcavam o meu corpo infantil: dos “trejeitos afeminados”, passando pela voz socialmente caracterizada como extremamente feminina, até nas preferências por brincadeiras que também transgrediam as normas binárias da heteronormatividade no espaço escolar.

Atualmente percebo como na minha infância as relações de gênero e os padrões rígidos eram pautados em noções de masculinidade “viril” e “ máscula” em oposição ao feminino “dócil” e “frágil”, as quais estão associadas ao sistema patriarcal, machista e LGBTfóbico. Assim, os arranjos disciplinares que os estudos de gênero compreendem por “masculinidade tóxica” insistiam em me lembrar que, mesmo em tenra idade, meu corpo de bixa afeminada ocupava espaços que borravam as fronteiras de gênero e que este peculiar anseio pelo universo feminino marcaria toda minha trajetória estudantil entre *bullying* e homofobia (DUTRA, 2017).

Logo, as lições, livros, letras, números, boletins, histórias de personagens e todo o universo lúdico da escola, contrastavam com o estridente soar da sirene do horário do recreio, no qual entre brincadeiras de “meninos” e “meninas”, os xingamentos e *bullying* se tornariam os protagonistas, acompanhando-me como uma sombra por toda minha trajetória escolar.

Qualquer “criança viada”¹⁵, isto é, aquela que já se percebe como afeminada (Figura

15 Faço referência a *Criança viada*, obra da artista Bia Leite, que em 2017 foi envolta num discurso de ódio, repressão e censura na exposição “*Queermuseu – Cartografias da diferença na Arte brasileira*”, organizada e patrocinada pelo Santander Cultural de Porto Alegre. “[...] Grupos contrários à mostra, como o Movimento Brasil Livre (MBL), alegam que alguns dos quadros expostos fazem apologia à zoofilia, à intolerância religiosa e à pedofilia – como a série de pinturas intitulada ‘Criança Viada’, de Bia Leite. As telas mostram desenhos de meninos com dizeres como ‘criança viada travesti da lambada’ e ‘criança viada rainha das águas’. Segundo aqueles que se revoltaram contra o trabalho, tais quadros sexualizam a imagem das crianças, além de colocá-las num contexto vexatório. Segundo Bia, o intuito do trabalho é dar visibilidade a crianças cuja vivência foge aos padrões heteronormativos. “Nós, LGBT, já fomos crianças e esse assunto incomoda. Sou totalmente contra pedofilia e contra abuso psicológico de crianças. O objetivo do trabalho é justamente o contrário. É que essas crianças tenham suas existências respeitadas”. A reportagem segue discorrendo sobre a inspiração da obra de Bia Leite “O conceito da série assinada por Bia nasceu por meio de uma página criada no Tumblr pelo jornalista e ativista LGBT Iran Giusti. ‘O Criança Viada surgiu em 2013, quando resolvi juntar as fotos dos amigos e amigas que já eram ‘pintosos’ na infância. Em questão de dias, acabou virando uma celebração da comunidade LGBT”. Em resposta ao cancelamento do Queermuseu, Iran resolveu reativar o Tumblr nessa quarta-feira (13). Cerca de 24 horas depois, no entanto, a página foi tirada do ar. O motivo? Denúncias de que o conteúdo remete à pornografia infantil. [...] Não tem nenhuma foto de crianças nuas ou fazendo poses eróticas. A gente está apenas falando sobre expressão de gênero. O lance é que as pessoas não veem maldade no projeto e nem nas fotos, elas simplesmente acreditam que ser LGBT e não cumprir a heteronormatividade é errado, e usam a justificativa da pedofilia para censurar e proibir que falemos sobre gênero na infância”, finaliza Iran. (WARKEN, 2017).

1), ainda na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, ao compreender-se enquanto “diferente”, ao dar-se conta que seu corpo ocupa o espaço binário da escola, imediatamente cria mecanismos de resistência para sobreviver e adaptar-se às regras do jogo, ou seja, adequar-se às normas heteronormativas do contexto escolar.

Figura 1: As crianças viadas na família e na escola



Fonte: Fotomontagem elaborada pelo autor a partir de imagens que fazem referências à obra *Criança viada* de Bia Leite (2019)

Neste sentido, será na infância que nossos corpos LGBT+ irão transgredir os espaços binários e normativos da sociedade. As crianças LGBT+, assim como eu, que subvertem a heterormatividade serão marginalizadas e insultadas de crianças afeminadas, viadas, masculinizadas, dentre outros termos. Posteriormente, na adolescência e na idade adulta irão, possivelmente, afirmar-se enquanto homossexuais afeminados ou não, lésbicas

masculinizadas ou não, homens trans masculinizados, hormonizados ou não e mulheres trans/travestis femininas, hormonizadas ou não.

Assim sendo, foi ainda na infância, no contexto da educação infantil, que as cores foram os primeiros indícios a determinar a segregação de gênero, pois o azul para “menino” e a cor rosa para “menina” ultrapassavam as tonalidades do pintar na disciplina de arte, definiam que lápis, caderno, mochila, lancheira, brinquedos (especificamente bonecas e carrinhos) demarcavam rígidos universos de masculinidade e feminilidade. Além das brincadeiras infantis que também produziam e determinavam os lugares “do ser menino” e “ser menina”, numa perspectiva machista, sexista e heteronormativa.

Logo percebi, já nas séries iniciais do ensino fundamental, que meu modo de ser e estar no mundo, vivenciando minha performatividade de gênero atrelada ao feminino (BUTLER, 2016; 2017) incitaria a fúria homofóbica em alguns alunos, a ponto de ser perseguido, cotidianamente, em sala de aula, no intervalo e na hora da saída. As perseguições se tornariam constantes, por um aluno em especial, do qual eu fugia e preferia não sair da sala durante o intervalo, segurando a vontade de fazer “xixi” até o término das aulas, somente para “poupar-me” dos xingamentos de “viadinho” e da vergonha de sofrer aquelas agressões.

A violência de gênero no âmbito escolar é uma constante nas instituições brasileiras, conforme apontam os dados da *Pesquisa Nacional sobre Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais* (ABGLT, 2016) acerca da receptividade da escola com alunos/as LGBTQ+, que traz informações a respeito de preconceitos, violências físicas, discriminações, evasão escolar, dentre outros dados.

Apesar de todas as coerções que sofri na educação básica por ser homossexual afeminado, eu nunca pensei em desistir da escola. Eu sempre acreditei na escola por perceber que aquele espaço me oportunizava acessos a saberes que não teria no seio da minha família, haja vista que tanto minha mãe quanto meu pai eram analfabetos. De tal modo, foi na escola que aos poucos eu fora emancipado no mesmo ambiente no qual meu corpo *queer* era (in)visibilizado. Isso se dava através da apropriação de conhecimentos mediados pelos/as professores/as, bem como a partir das aulas, da biblioteca, dos livros, das relações interpessoais em sala de aula e da arte/teatro.

Paralelamente, durante minha trajetória do ensino fundamental ao ensino médio, a escola revelava além da realidade destacada nestes relatos, experiências afetivas e a

autonomia nas seguintes disciplinas: português com as aulas de literatura, artes visuais e teatro com as apresentações teatrais, bem como sociologia, filosofia e história, nas quais destaco além dos conteúdos, as professoras, que sempre me instigaram e incentivaram a exemplo da professora Ely Cristina, de história (7º ano do fundamental) e Conceição Ramos, de sociologia (1º ano ensino médio).

Naquela época talvez eu não compreendesse, mas atualmente ao revisitar essas recordações, acredito que as docentes me incentivaram não somente pelo gosto e dedicação constante aos estudos, mas também pelo fato de perceberem que minha homossexualidade seria um “sinal” que marcaria o meu percurso de escolaridade, e que mesmo com todas as adversidades, que posteriormente surgiram no meu caminho, eu não poderia desistir.

No ensino médio, já residindo efetivamente na cidade de São Luís – MA, o teatro se instaurou definitivamente na minha vida escolar. Comecei a participar do grupo de teatro da escola, no qual realizei apresentações e participei do festival de teatro estudantil. As experiências no grupo de teatro com meus/minhas amigos/as e professor, Anderson Pinheiro, foram essenciais para continuar estudando arte e, em seguida, adentrar o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Foi naquele período que me afirmei como homossexual e acredito que as experiências nas artes cênicas contribuíram para este processo de afirmação. Antes de me assumir, ainda na adolescência, sofria conflitos sobretudo por causa da minha família. Depois da minha revelação como homossexual houve um breve afastamento familiar. A relação foi posteriormente recuperada quando tive acesso ao ensino superior. Portanto, diferente de muitos/as amigos/as LGBTQ+, eu não tive “problemas” subjetivos neste processo de “aceitação” da homossexualidade, pelo contrário, quando “sai do armário” e tive a oportunidade de exteriorizar e declarar-me, iniciou meu ativismo *queer*.

Por outro lado, afirmar-me como gay e, sobretudo, decidir cursar teatro, resultou na minha expulsão de casa. A partir do ensino médio houve uma reviravolta na minha vida e fui morar na casa de estudantes secundaristas do Maranhão, a qual abrigava rapazes do ensino médio e superior em situação de vulnerabilidade. Essa experiência foi extremamente importante na minha formação individual, da qual me orgulho e tenho gratidão.

A exclusão é uma realidade na vida de LGBTQ+ no Brasil. Ao afirmarem suas orientações sexuais ou identidades de gênero trans, tais pessoas se sentem excluídas dos âmbitos familiar e escolar. Assim, a exemplo daqueles/as LGBTQ+ que decidem permanecer e

resistir na escola, por perceberem o espaço escolar como um importante lugar de emancipação e empoderamento ou mesmo como o único ambiente digno (não necessariamente sempre acolhedor) para ser incluído/a em sociedade diante de todo processo de exclusão social, eu também continuei resistindo no âmbito educacional.

De tal modo, esse processo de empoderamento permeado de cicatrizes e percalços na escola, apesar das dificuldades e máculas ocasionadas pelas diversas desigualdades do processo escolar/intelectual, foi uma experiência para o meu amadurecimento como discente *queer* e, atualmente, enquanto professor-artista *Queer*.

Como importante fato de emancipação no processo de escolarização, destaco quando o professor de teatro da escola, Anderson Pinheiro, teve que se desligar da instituição, tendo em vista que havia finalizado seu contrato e eu resolvi continuar com as aulas de teatro na escola, criando um grupo teatral e realizando montagens na própria instituição, bem como em comunidades e com apresentação no Teatro Alcione Nazaré/MA.

Embora eu tenha organizado espetáculos no colégio desde o ensino fundamental, foi somente através da aproximação dos conhecimentos teóricos, assim como da apropriação da prática da linguagem teatral mediadas pelo professor de teatro Anderson Pinheiro, por meio do processo criativo da montagem de “*Hamlet Machine*” de Heiner Muller, que obtive a oportunidade desse primeiro empoderamento intelectual através da imersão no campo artístico, o que foi determinante para que eu continuasse meus estudos teatrais no ensino superior.

Além do auditório da escola, no qual ensaiávamos os espetáculos, outro espaço escolar foi muito significativo para minha formação: a biblioteca. Foi na descoberta dos livros, a exemplo do misterioso e encantador “*O mundo de Sofia*”, de Jostein Gaarder, em especial do instigante “*Dom Casmurro*”, de Machado de Assis, do apaixonante “*O primo Basílio*”, de Eça de Queiroz e, sobretudo, com a coleção impressionante e transgressiva das peças míticas de Nelson Rodrigues, que a emancipação intelectual e o deleite pela leitura me atravessariam.

O contato com a obra de Nelson Rodrigues foi fundamental e libertador naquela época, peças como “*Anjo Negro*”, “*Álbum de Família*”, “*Dorotéia*” e “*Senhora dos Afogados*”, as quais compunham a coleção de peças míticas, foram fascinantes naquele período de adolescência. Assim, foi por meio da dramaturgia que comecei a descobrir outras facetas da homossexualidade a partir da obra de Nelson Rodrigues. Em seguida, montei com meu grupo de teatro da escola alguns fragmentos de “*Álbum de Família*”, dentre eles a cena

de homossexualidade da personagem Glória, a qual ainda que tenha sido construída numa proposta poética em que as personagens tocavam com as mãos os lábios uma da outra, apenas sugerindo um beijo lésbico, proporcionou um choque na escola.

Ainda no ensino médio, outro momento de emancipação foi com a experiência na iniciação científica como pesquisador júnior, com o projeto¹⁶ “*Ler e escrever: um direito de todos – Um perfil do aluno do CEGEL*”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) no qual iniciei minhas primeiras experiências na pesquisa e nas apresentações em eventos científicos. Dessa forma, ressalto essa experiência como importante empoderamento intelectual que demonstra a escola como um espaço no qual nossos corpos *queer* sofrem coerções, mas também são empoderados através da educação.

No contexto educacional de São Luís/MA, por exemplo, das formas de discriminações e humilhações que sofremos, a expressão “qualira” é uma das mais utilizadas para designar, pejorativamente, os gays masculinos. Tal expressão também fez parte das minhas memórias como aluno homossexual na escola, assim como de inúmeros LGBTQ+ que ocupam os espaços educacionais ludovicenses.

De acordo com as autoras Theciana Silveira e Conceição Ramos (2012) essa expressão linguística, tipicamente ludovicense, para designar o homossexual masculino de forma pejorativa, surgiu durante o período carnavalesco ainda no século XX nas mediações do Centro Histórico de São Luís/MA, no qual um brincante/músico com “trejeitos afeminados” tocava o instrumento musical chamado lira. Para as autoras, esta expressão tornou-se parte do cotidiano dos/as habitantes de São Luís/MA como uma forma de xingamento referente aos homossexuais.

O pesquisador e professor Jackson Ronie Sá-Silva (2012), em sua tese intitulada “*Homossexuais são...: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer*”, discorre como as expressões populares “qualira” e seu sinônimo “qualiragem” são “[...] operações que insistem em apontar e desqualificar homens interpretados como dóceis, passivos, femininos e frágeis.” (2012, p. 19).

16 O projeto criado pela professora Tereza Cristina, da matéria de português, visou diagnosticar as dificuldades de leitura dos/as estudantes da escola na qual eu estudava. Além de identificar as problemáticas, realizávamos ações de estímulo à leitura, como por exemplo, a biblioteca ao ar livre. Assim, duas vezes por semana, nos intervalos, eu e os/as demais bolsistas montávamos, embaixo de uma árvore dentro da escola, uma biblioteca com empréstimo de livros, leituras de poemas e apresentações teatrais.

Ainda acerca desses insultos que, discursivamente, marcavam chagas em nossos corpos LGBTQ+, Jackson Sá-Silva (2012, p. 19) descreve que,

para designar os homens “[...] além do típico qualira, outros termos faziam parte do vocabulário depreciativo: veado, boiola, florzinha, frutinha, rapaz-alegre, bicha, bichona, mulherzinha, fresco, maricas, maricona, dentre outros”. [...] [Em relação as mulheres, estas eram chamadas pejorativamente das seguintes expressões] “butch”, sapatão, sapatona, sapata, saboeira, mulher-macho, lésbicas.”. (SÁ-SILVA, 2012, p. 19).

Para o autor Jackson Sá-Silva (2012) qualira e sua qualiragem adentram o âmbito escolar e se impregnam discursivamente, recordando aos/as LGBTQ+ que seus corpos constroem performatividades subversivas de gênero e sexualidade. Em seus escritos o autor (2012) relata a respeito das suas memórias docentes, como professor qualira, quando lecionara na educação básica, recordando de narrativas que eram perpetuadas no espaço da escola, ecoam:

Na entrada e saída da escola, nos pátios, nos corredores, nas salas de aula, enfim, em todos os espaços da estrutura escolar não parava de soar qualira. Qualira para identificar os/as supostos/as homossexuais, qualira para intimidar, qualira para fazer chacota, qualira para falar mal, qualira para apontar docentes, funcionários/as e/ou corpo pedagógico. Eu era (e ainda sou!) identificado como qualira. Em muitos momentos, transitar pela escola era insuportável. Já sabia o que iriam dizer: “lá vem o qua qua da Biologia”, “esse qualira só quer ser”, “se esse qualira me reprovar acabo com o carro dele”, “ele até é bonito, mas é qualira”, “adoro as aulas desse qualira”, “o qualirão aí sabe muita Biologia cara!”, aprendi Biologia com esse qualira que vai passando aí”, “se ele não fosse qualira, namoraria com ele”, **“olha como o qualira rebola!”**, **“esse qualira merece é porrada”**, **“ainda dou uma surra nesse veado qualira que me reprovou nessa porra de matéria no ano passado”** (SÁ-SILVA, 2012, p. 19-20, grifo nosso).

Essas narrativas perpassam as memórias de qualquer criança qualira, adolescente qualira e professor/a qualira no contexto educacional de São Luís - MA, como xingamentos que marcam, ferem, atravessam e excluem nossos corpos LGBTQ+ e reafirmam que ocupar o espaço da escola para ser acolhido/a e emancipar-se requer resistência. Como ressalta Jackson Sá-Silva (2012) essas narrativas transbordam entre sentimentos de medo, revolta e indignação durante cada ano letivo vivenciado na escola, quer seja como aluno/a, quer seja como professor/a:

Acredito que sentimentos como medo, revolta e indignação pairavam pelas mentes dos inúmeros qualiras nas instituições de ensino médio onde trabalhei como professor de Biologia. Hoje, fazendo uma releitura da situação, percebo que a marca qualira carrega inúmeras intenções. **Intenções às vezes claramente percebidas porque expõem agressões físicas e verbais. Outras vezes são sutis e silenciosas onde a tática é não dizer, não agredir, deixar o recado nas entrelinhas, olhares, gestos, mudanças bruscas no tom da voz e nas expressões faciais. O não dito expõe micro-partículas de intolerância. Os olhares sorrateiros e de reprimenda**

fortificam a “certeza” de que “o outro” é o “problema”. Os grãos de rejeição a cada dia soprados no rosto dos qualiras servem para estruturar o alicerce de um muro que deve separar. (SÁ-SILVA, 2012, p. 19-20, grifo nosso).

Como descreve Jackson Sá-Silva (2012) o âmbito escolar será o espaço no qual, depois da família, as pessoas LGBTQ+ mais sofrem violências simbólicas e verbais/físicas, o que o autor aponta como táticas sutis, que com olhares discriminam, com gestos impõem normas e condutas heteronormativas que violam corpos que não se adequam a tais regulamentos, “[...] o não dito expelle micro-partículas de intolerância.” (SÁ-SILVA, 2012, p. 19).

Ainda de acordo com a perspectiva de Jackson Sá-Silva (2012) essa intolerância e preconceito reverberam por todos os espaços da escola assinalando que “[...] os grãos de rejeição a cada dia soprados no rosto dos qualiras servem para estruturar o alicerce de um muro que deve separar” (SÁ-SILVA, 2012, p. 19-20). Pois, como também aponta Guacira Lopes Louro (1997; 2016), o âmbito escolar, como instituição social, também reproduz discursos heteronormativos de segregação das diversidades sexuais e de gênero.

Entretanto, na contramão dos discursos de homofobia e transfobia no contexto educacional de São Luís/MA, atualmente existe uma apropriação do termo, o qual se assemelha a expressão americana *queer*, também utilizado inicialmente de forma pejorativa para se referir aos gays nos Estados Unidos e, posteriormente, ressignificado como forma de afirmação da identidade sexual, política e teórica (BUTLER, 2017; LOURO, 1997; 2016; FURLANI, 2016).

Na contemporaneidade em diversos *métier* LGBTQ+ os/as qualiras utilizam as seguintes expressões como forma de apropriação, identificação e afirmação da identidade sexual, a saber: “arrasa, qualira!”, “vai, qualira!”, “essa qualira arrasa”, “que arrasante, qualira!”, “e aí, qualiraaaaa”. Estas expressões, que outrora foram insultos, atualmente fazem parte do cotidiano das pessoas gays, lésbicas e travestis/trans. Estes termos que feriam nossa dignidade, que abaixavam nossas cabeças, ultimamente produzem outras sonoridades, que legitimam, afirmam e empoderam LGBTQ+ qualiras.

Dessa forma, termo que fora um xingamento, para menosprezar e humilhar LGBTQ+, atualmente é ressignificado pelos próprios sujeitos insultados, como também ressalta a autora Tertuliana Lustosa (2016) no artigo intitulado *Manifesto traveco-terrorista*, no qual ressignificar os termos do seu cotidiano, e das demais travestis, como “bafo”, “traveco”,

“cuceta” proporciona outros sentidos de pertencimento e empoderamento de palavras que outrora eram para menosprezar seus corpos. Desta maneira, a autora sugere uma nova apropriação de conceitos dos estudos de gênero para o contexto brasileiro, como forma de afirmação e empoderamento das vivências de pessoas transexuais brasileiras em diálogo decolonial.

Neste sentido, os insultos característicos da realidade dos/as LGBTQ+ brasileiros/as começam a ser problematizados, ressignificados e apropriados por pesquisadores/as dentro e fora das universidades no país. Assim, qualira para mim atualmente é muito mais que uma forma de desmoralização e afronta, é uma forma de apropriação e empoderamento, que denota resistência a qualquer forma de opressão e preconceito. Por isso escolhi os termos qualira e qualiragem para intitular estas narrativas qualiras que compõem a minha história de qualiragem.

3 (IN)VISIBILIDADE E RESISTÊNCIA QUEER NA ESCOLA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA (MINHA) PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

“No colégio reinava o machismo, a misoginia, a lgbtobia e a gordofobia. Qualquer fuga do estereótipo padrão de gênero, sexualidade ou/e beleza era motivo de “piadas”. Não ocorreram agressões físicas, porém as verbais eram diárias. O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores. O de história desrespeitava identidades de gênero ou sexualidade (que não se adequassem à heteronormatividade), as quais o mesmo não sabia diferenciar. Chamava mulheres “masculinizadas” “de machorra”, fazia comentários hipersexualizando mulheres e fazia discurso de ódio disfarçado contra lgbts. Mas o grande pesadelo era o professor de matemática, fui perseguido pelo mesmo após reclamar à direção sobre seus discursos de ódio contra lgbts (dizendo que “traveção” tinha que apanhar até virar homem, que os gays impunham seu estilo de vida demoníaco, etc.), e suas “piadas” sobre violência doméstica. Além de me perseguir em sala de aula, ameaçou bater se encontrasse na rua.”¹⁷ (ABGLT, 2016, p. 11).

Durante a vivência no curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, o processo de empoderamento qualira que perpassava a resistência no cotidiano da educação básica, na universidade se consolidou na minha *práxis* teatral, da ribalta à cena da sala de aula. Na graduação, algumas experiências a exemplo de projetos de iniciação científica e docência, além de extensão e intercâmbio acadêmico atravessadas pela temática *Queer*, foram significativas para delinear meu percurso até o mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para seguir investigando as questões de gênero e sexualidade na

¹⁷ Depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná.

pedagogia do teatro.

No decorrer dessas experiências na formação inicial e continuada percebi muitos/as LGBT+ afirmando suas identidades de gênero e orientação sexual, sobretudo nos cursos de Humanas, Ciências Sociais e Artes. Ainda que a LGBTfobia também estivesse presente no decorrer dos últimos anos, exacerbada em especial a partir do período eleitoral de 2018, houve uma representatividade de pessoas cis homossexuais e lésbicas, além de pessoas trans (héteros, homossexuais, lésbicas, bissexuais, dentre outros/as) ocupando e permanecendo nas universidades públicas.

Contudo, no contexto escolar dos colégios que lecionei ainda havia o silenciamento relacionado às discussões *Queer*, mesmo quando as questões de gênero, sexualidade e *Queer* emergiram espontaneamente nos processos criativos, durante as aulas de teatro. O segredo, enquanto narrativa relacionado à sexualidade, pairava nos corredores, era sussurrado em tom de mistério nas salas de aula, nas piadinhas no fundo da sala que revelavam muito mais que uma mera brincadeira, desnudava a face LGBTfóbica na escola.

Da mesma forma, nas reuniões dos/as professores/as, nas conversas entre os/as alunos/as, assim como entre os/as docentes eram compartilhadas narrativas que suscitavam a possibilidade de ter alunos/as, professores/as ou funcionários/as cis homossexuais/lésbicas. Alimentando histórias, ditas e não ditas, de segredos, nas quais a revelação da orientação sexual poderia ser um caminho para a exclusão.

As narrativas docentes que compartilho neste estudo mostram de que forma as discussões de gênero e sexualidade foram adentrando a minha prática em sala de aula. Assim, partilho algumas situações que ilustram como tais relações de gênero perpassam a prática docente em teatro, em especial demonstram como há um silenciamento e invisibilidade das identidades LGBT+ na escola.

Foi através delas que percebi as possibilidades e também dificuldades em articular os conhecimentos da pedagogia do teatro em diálogo com temas de gênero, sexualidade e *queer* na educação básica. Essas experiências também foram fundamentais na minha formação como professor-artista por incitar a reflexão a respeito dos percursos teórico-metodológicos para discutir os temas *queer* no contexto da pedagogia teatral. O que neste atual contexto reafirma a necessidade de se buscar estratégias de resistência para manter a visibilidade e representatividade dos nossos corpos na escola.

Destas experiências, destaco inicialmente aquelas relacionadas à universidade federal,

que marcaram as relações entre a minha formação inicial na graduação e a prática em sala de aula, através de estágios e projetos artístico-pedagógicos. Em linhas gerais, percebia a partir das experiências em sala de aula nas escolas, como os temas de gênero e sexualidade adentraram a prática teatral, nas relações entre os/as alunos/as, nos experimentos cênicos criados por estes/as, de forma distinta de acordo com cada faixa etária. Surgiram ainda nas improvisações, nas narrativas dramatúrgicas das cenas criadas, na criação dos/as personagens femininos e masculinos, nos quais o recurso cênico do “travestismo ou travestimento” fora utilizado pelos/as alunos/as.

Nestes processos teatrais me intrigava o fato das representações do feminino da mulher cis e homossexual afeminado, criadas pelos alunos adolescentes, serem sempre caricatas. Dessa forma, durante minha experiência como bolsista do PIBID no Colégio Universitário (COLUN/UFMA), diagnostiquei e problematizei a construção de personagens femininas, pelos alunos durante as aulas de teatro, a partir da prática do “travestismo” (TREVISAN, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO; 2018).

Inquietava-me o fato da construção destas personagens, representadas pelos alunos, trazerem sempre um estereótipo que beirava ao burlesco, demarcando a linha tênue da comédia e do *bullying* na escola, haja vista que eram construções estereotipadas do feminino, tanto das mulheres, quanto dos homossexuais afeminados, reforçando o machismo, o sexismo e valorização da masculinidade tóxica.

Isto posto, foram as experiências que afloraram em mim as inquietações como professor-artista e pesquisador em investigar, nas metodologias do ensino do teatro, como elas estabeleciam diálogos transversais com os temas de gênero, sexualidade e *queer* que surgiram na minha prática artístico-pedagógica na educação básica (ensino infantil, fundamental e médio).

Neste percurso docente, lecionei em algumas escolas e projetos, da educação infantil ao ensino fundamental, no entanto, destaco as experiências adquiridas nas escolas *Construção do saber e Educando*¹⁸, nas quais ensinei por mais de cinco anos. Na primeira, na qual tive mais liberdade artística e pedagógica, abordei temas de gênero e sexualidade nas montagens que realizei. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, tentava dar visibilidade ao protagonismo das personagens femininas, em especial aos/as personagens negros/as, pois

18 Em conformidade com as normas do comitê de ética da UDESC optei por utilizar nomes fictícios para me referir as instituições privadas nas quais lecionei.

percebi nas práticas das professoras somente modelos de personagens brancos/as.

Nas escolas, nas quais lecionei, pude desenvolver montagens que problematizavam essas questões, com turmas dos anos finais do ensino fundamental, mas foram iniciativas minhas. Abordei temáticas de gênero e sexualidade, além de outras temáticas atreladas aos estudos de educação sexual, como homossexualidade, menstruação, novos arranjos familiares¹⁹, dentre outros. Esses temas faziam parte das dramaturgias que selecionava para estudar e apresentar. Exceto uma vez que fui convidado pela direção da escola para adaptar e montar um espetáculo, com base no livro *De repente dá certo* da autora Ruth Rocha, que tratava dos temas citados.

Além das discussões dessas temáticas que realizei com os/as alunos/as do 7^a ano, através do estudo do texto e nas concepções das cenas, a escola contratou uma psicóloga para conversar especificamente acerca da temática de sexualidade com os/as estudantes. Todavia, antes desse diálogo com a profissional da psicologia, durante o estudo do texto que realizei com os/as alunos/as, discutimos os principais temas relacionados a gênero, feminismo, sexualidade e *queer*, os quais estavam presentes na narrativa do livro.

Portanto, nessas ações relaciono com a perspectiva de educação sexual, a qual segundo Jimena Furlani (2016) dialoga com as abordagens dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e abordagem *queer* (FURLANI, 2016) porque visibilizam os temas de educação sexual numa proposta de equidade e respeito às diferenças.

Dessa forma, como aponta a *Pesquisa Nacional sobre Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais* (2016), o trabalho de educação sexual e temas de gênero e sexualidade podem ser abordados na escola através de ações como projetos e, transversalmente, em diálogo com as disciplinas curriculares.

Essas ações, de rupturas com o sistema que impõe normas de gênero e invisibiliza a representatividade *queer*, contrapõem-se aos atuais discursos reacionários que tentam deslegitimar os estudos de gênero e sexualidade como campos epistemológicos que contribuem para a equidade na escola. Conforme destaca Jimena Furlani (2009; 2016) a discussão a respeito de sexualidade sempre esteve envolta em mitos e tabus, construídos a

19 São formas de organizar uma família. Existem diversas maneiras de compor essa organização familiar: famílias sem o pai ou sem a mãe, com dois pais ou duas mães, com muitos irmãos, avós ou tios que cuidam dos netos, primos ou parentes que vivem na mesma casa e assim por diante (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 124).

partir do senso comum, o que impediu e ainda impede que os temas relacionados à sexualidade adentrem o âmbito escolar, sobretudo quando essas temáticas são desvinculadas dos aspectos essencialmente biológicos.

Quando lecionava na educação básica, na educação infantil e ensino fundamental percebia mais resistência para se abordar essas questões nos segmentos da educação infantil e anos iniciais do fundamental, tanto pelas escolas, quanto pelas famílias. Recordo-me de casos envolvendo a aula de teatro e as relações de gênero, como, por exemplo, relacionado à “prática cênica do travestismo” (TREVISAN, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2018) para interpretar papéis femininos e masculinos e da utilização da maquiagem na aula de teatro.

A primeira situação, a qual ocorre nas escolas e marca a aula de teatro, trata-se de quando se pretende montar espetáculos para serem apresentados na escola ou em teatros, e os alunos e as alunas desejam interpretar personagens diferentes do seu gênero. Essa situação aconteceu comigo durante minha experiência docente, na qual a mãe de uma aluna do 1º ano do ensino fundamental veio conversar comigo, perguntando o porquê eu havia escolhido um personagem masculino para sua filha interpretar.

Inicialmente, expliquei à mãe da aluna que, durante a experimentação e criação das cenas, na qual primeiramente narrei a história para a turma e, em seguida, fomos conhecer as personagens para posteriormente, em cima do tapete mágico, os/as alunos/as criassem cenas a partir dos personagens da história, sua filha havia experimentado diversos personagens (masculinos e femininos) e optou em interpretar aquele personagem masculino. Infelizmente, mesmo assim a mãe pediu “gentilmente” que sua filha interpretasse qualquer personagem, desde que fosse feminino.

Essa anedota traz um recorte de algumas das situações com as quais professoras e professores de teatro se deparam durante suas práticas em sala de aula, nas quais as relações de gênero surgem e censuram a criação artística. Assim, tal situação demonstra como as relações de poder, o machismo e a masculinidade tóxica estão enraizados no contexto escolar interferindo nas mediações e transgressões artísticas intrínsecas à *práxis* teatral na escola.

Recordo-me ainda do trabalho que desenvolvi com uma turma do 3º ano do fundamental, no qual estávamos estudando a arte circense. Durante o processo criativo conhecemos os/as diversos profissionais que trabalham no circo, posteriormente experimentamos em sala de aula, algumas dessas práticas. Em uma das aulas, após a escolha dos/as alunos/as a respeito de quais profissionais gostariam de interpretar, fomos

experimentar os elementos de caracterização.

Logo, quando um aluno, que estava experimentando o palhaço, pintou sua boca de tinta vermelha, parecido com batom, causou um grande frisson na turma, um misto de repulsa e fascinação. Repulsa porque acreditavam que aquela era uma prática somente “de meninas” e fascinação pela possibilidade de interpretarem qualquer personagem e se caracterizarem de acordo com as características dos personagens que gostavam.

Neste sentido, conversei com os/as alunos/as que poderíamos utilizar maquiagens, que no circo e no teatro, os atores e atrizes usavam diversos tipos de maquiagens. Esses são acontecimentos que perpassam o cotidiano dos/as professores/as de teatro, docentes na educação básica, que verificam os atravessamentos dos temas de gênero, sexualidade e *queer* nas aulas de teatro.

Em geral, quando o teatro confronta os padrões de gênero na escola e possibilita a vivência de distintos personagens, os/as pais/mães e coordenação escolar acreditam erroneamente que a criança poderá ser “influenciada” e tornar-se-á gay, lésbica ou trans, haja vista que em uma sociedade machista e heteronormativa ser LGBTQ+ e exteriorizar desde a infância é “horrendo”, “feio”, “anormal” e “abjeto”.

Esses discursos que, cotidianamente, nós professores/as de teatro escutamos na escola ilustram as visões de uma educação sexual que inferioriza a homossexualidade e transgeneridade desde a infância. Em conformidade com as discussões teóricas da autora Jimena Furlani (2016) identifico que nestas visões estão impregnadas perspectivas de educação sexual biológico-higienista, moral-tradicionista, terapêutica e religiosa-radical que discriminam as manifestações que não seguem a dinâmica binária da heteronormatividade.

As histórias de segregações sociais se materializam de formas simbólicas e explícitas na escola. Do momento no qual o/a aluno/a LGBTQ+ sofre discriminação até simples atos que transgridem as normas de gênero como o uso da maquiagem na aula de teatro. Dessa forma, a utilização da caracterização, intrínseco ao ofício do/a ator/atriz, na aula de teatro na escola torna-se uma “grande questão de gênero”, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o contexto binário e machista ainda envolto por diversos preconceitos.

4 PALAVRAS REFLEXIVAS PARA NOVOS OLHARES À ESCOLA

Nestes escritos compartilhei minhas experiências na escola, tanto como aluno, quanto

como professor-artista *Queer*. Meu intuito foi dar luz a estes entrelaçamentos das faces da escola, mostrando momentos dos quais compreendi como meu empoderamento, e também, de segregação e silenciamento dos nossos corpos LGBTQ+. Ou seja, embora o processo de autonomia como aluno-artista, um meio de me afirmar como homossexual afeminado e ocupar o espaço na escola, se consolidasse ainda na educação básica, não me isentava das agressões homofóbicas.

Nas escolas nas quais lecionei, como descrevi, havia um silenciamento dos corpos e subjetividades LGBTQ+, ainda que na minha prática docente eu tentasse oportunizar essas discussões. Assim, acredito que tais ações proporcionassem significativos momentos de aproximações dos temas dos estudos de gênero, sexualidade e *Queer* às práticas teatrais na escola, desconstruindo mitos e tabus sobretudo acerca da sexualidade na educação.

Essas práticas de equidade dialogam com o que a autora Jimena Furlani (2016) define como abordagens de educação sexuais dos direitos humanos, dos direitos sexuais, emancipatória e *Queer*, as quais estão, discursivamente, na nossa sociedade e também na escola. Tais abordagens contribuem para ampliar as discussões de gênero, de sexualidade e *Queer* na escola, numa perspectiva de respeito à pluralidade, à equidade de gênero e à visibilidade LGBTQ+ no contexto educacional.

Por outro lado, infelizmente ainda há discriminação e silenciamento das discussões LGBTQ+ nos espaços escolares, como também apontei com base nas minhas experiências artístico-pedagógicas. As práticas de discriminações e preconceitos também reproduzem visões de mundo, isto é, de sexualidade e performatividade de gênero atreladas somente à heteronormatividade. Portanto, esses discursos reproduzem perspectivas de educação sexuais biológico-higienista, moral-tradicionalista, terapêutica e religiosa-radical as quais estão impregnadas no imaginário popular (FURLANI, 2016).

Neste sentido, direta ou indiretamente, as visões de educação sexuais citadas influenciam nas trágicas histórias LGBTQfóbicas que são notícias cotidianamente no Brasil, a saber: um pai que agride e mata um filho por ser homossexual afeminado; famílias que aprisionam filhos/as LGBTQ+ em sanatórios e/ou em igrejas que prometem a “cura gay”; casos nos quais lésbicas sofrem “estupros corretivos” para “deixarem de ser lésbicas”. Além de casos nos quais travestis/trans são mortas e seus corações arrancados como forma de expurgar o “pecado”, como demonstram as estatísticas de assassinatos de pessoas trans no país (ANTRA, 2018).

Durante minha formação estudantil e acadêmica foram poucos os/as docentes que eu percebia se afirmarem como homossexuais, lésbicas, homens e mulheres trans/travestis. Compreendo que o processo histórico de preconceito e marginalização impedia muitos/as dos/as meus/minhas professores/as se afirmarem como LGBT+. Entretanto, no atual contexto, mesmo diante desta onda conservadora propagada pelo governo Bolsonaro, diversos/as docentes já se posicionam e se empoderam como homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais (homens trans e mulheres trans).

Também verifico que, apesar desta conjuntura conservadora, alunos/as LGBT+ da educação básica (dependendo do contexto no qual estão inseridos/as no Brasil) estão se afirmando, o que ainda era impossível na época na qual estudei na escola. Por isso, resalto a importância da representatividade *queer* na escola como possibilidade de ampliar as discussões das nossas subjetividades em sala de aula, oportunizando o respeito à diversidade e também a equidade na educação.

Por fim, acredito que seja na escola que aprendemos também (ou esperamos aprender) a lidar com a diversidade dos corpos e das subjetividades, além de entendermos que existem outras formas de viver e outros arranjos familiares distintos ou parecidos com os nossos. É ainda na escola que percebemos que nossa educação também depende de outras pessoas, com as quais aprendemos, além do nosso seio familiar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Salvador: ANTRA, 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.org/mapadosassassinatos/>. Acesso em: 20 de agos. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução, Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.151-172.

DUTRA, Flora Ardenghi. **Selfies no Tinder: masculinidades como performance**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LUSTOSA, Tertuliana. Manifesto traveco-terrorista. **Revista Concinnitas**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 28, 2016. P. 384-409. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25929/18560>. Acesso em: 11 out. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Areias; Nascimento, Fernando Augusto do. Da representação à representatividade trans: a historiografia do travestismo no teatro ludovicense. **Revista Urdimento**, Florianópolis – SC, v. 3, n. 33, 2018. P. 74-97. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103332018074>. Acesso em: 11 mai. 2019.

QUINALHA, Rafael. “Menino veste azul, menina veste rosa”: uma polêmica inútil?. **Cult**, São Paulo, Editora Bregantini, 04 jan. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso em 10 mai. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **“Homossexuais são...”**: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva *queer* – Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **As bonecas e seu reino**. São Luís, 2012.

SILVEIRA, Theciana Silva; RAMOS, Conceição de Maria de Araújo. Designações para o sujeito “homossexual masculino”, em São Luís: um estudo de natureza lexical. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIALETOLOGIA E SOCIOLINGUÍSTICA, 2, 2012, Belém. **Anais [...]** – São Luís: EDUFMA, 2012.

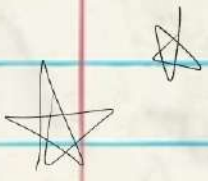
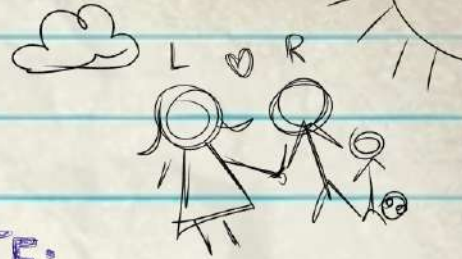
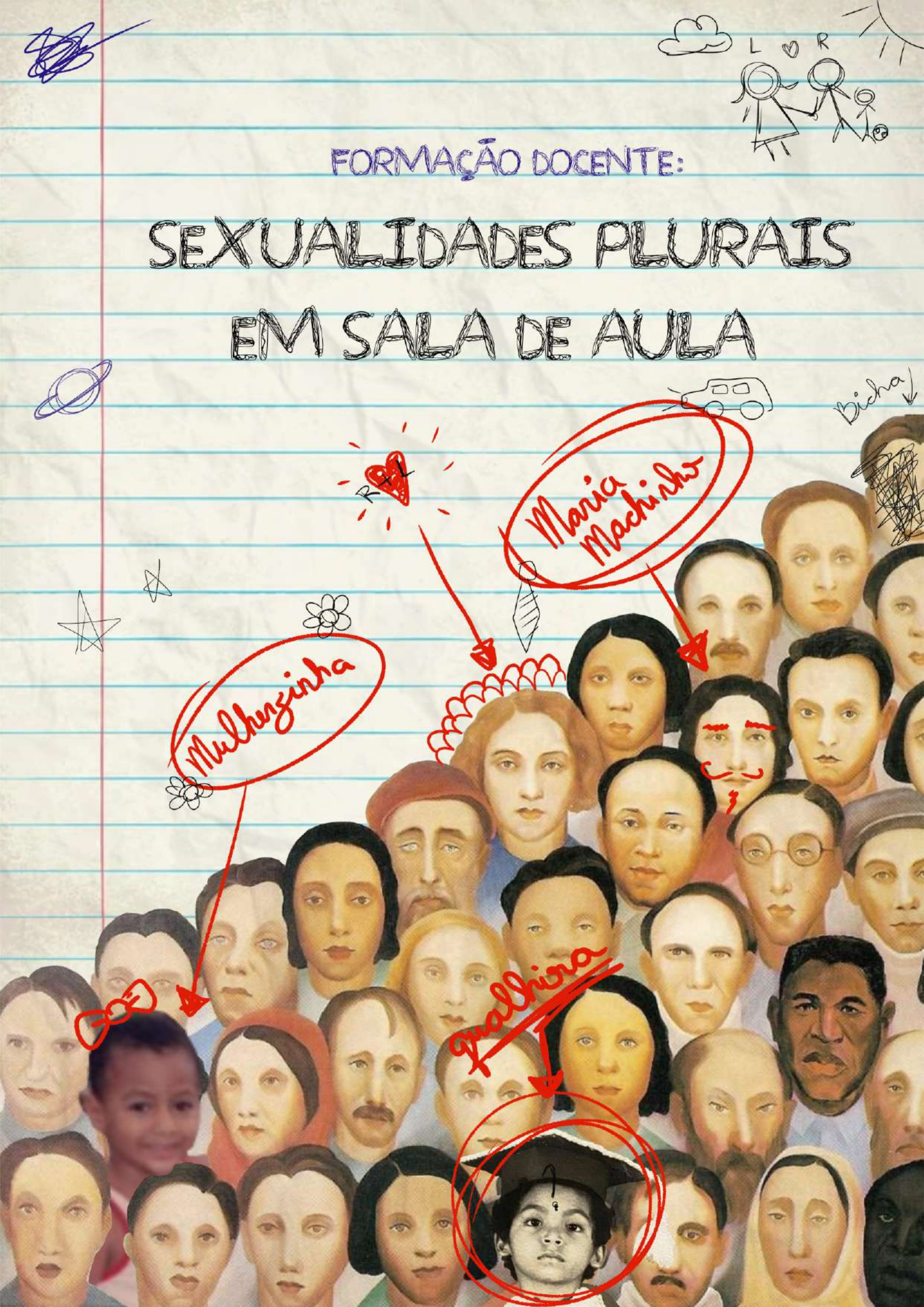
TREVISAN, Jorge Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia**

à atualidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

WARKEN, Júlia. Criança Viada: o que está por trás da obra que gerou revolta?. **M de Mulher**, São Paulo, Editora Abril, 14 set. 2017. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE:

SEXUALIDADES PLURAIS EM SALA DE AULA



Bicha ↓

Mulherzinha

Maria Machinho

Qualhira



GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: experiências e pesquisas do
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas -
GESEPE/UFMA

Mariana Fernandes Brito²⁰

Rosylene Conceição Soares Cutrim²¹

Sirlene Mota Pinheiro da Silva²²

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto histórico nos obriga a perceber as constantes transformações que se processam cotidianamente na sociedade. Esse quadro aumenta as exigências em relação à educação/formação e, conseqüentemente, no que se refere ao profissional da educação e sua prática docente. Pensar formação e as práticas escolares, nessa sociedade em constante mudança, exige reflexão sobre a função social da escola e da prática cotidiana dos/as professores/as em sala de aula.

A promoção de políticas educacionais públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados como: negros/as, indígenas, mulheres, homossexuais. De outro, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação.

As universidades nas últimas décadas consolidaram os seus espaços de desenvolvimento e disseminação de pesquisas científicas. A crescente demanda informacional, advinda das exigências acadêmicas focadas na pesquisa científica e a facilidade de acesso e disseminação da produção científica, acarretam no aprofundamento das investigações em todos os campos científicos. Assim, possuir um grupo e/ou espaço capaz de

20 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão PPGGE/UFMA; Integrante do Grupo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas GESEPE/UFMA.

21 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB/UFMA; Integrante do Grupo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas GESEPE/UFMA.

22 Profa. Dra. do Departamento de Educação II/UFMA, docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB/UFMA; Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas GESEPE/UFMA.

reunir pessoas com objetivos similares e que foquem em adquirir conhecimentos visando a melhorar organizações e a sociedade é crucial no desenvolvimento de pesquisas e investigações.

Um dos meios que ajudam no alicerce do crescimento científico, em âmbito universitário, são os Grupos de Pesquisas (GP), “[...] responsáveis pela investigação de temáticas relevantes no âmbito científico, conduzem o debate e acirram o saber-fazer, contribuindo, sobremaneira, para a construção de conhecimentos.” (SILVA; CASIMIRO; DUARTE, 2016, p. 15).

Analisar as características dos GP pode, entre outros aspectos, apresentar dados referentes à criação e desenvolvimentos destes, como também, revelar colaborações interinstitucionais, a inserção de discentes no meio científico e carências em recursos humanos, tecnológicos e financeiros. Os resultados são capazes também de servir de subsídios na tomada de decisões em políticas e demandas institucionais na criação e continuidade de fomento à pesquisa.

Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil²³ (DGP/CNPq), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), GP é definido como:

[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos (DGP/CNPq, 2014, n.p.).

Por entender a escola como um espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença, constata-se a necessidade de se desenvolver outros estudos e ações que visem a educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação de gênero e sexual.

23 O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. As informações nele contidas dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo. Com isso, é capaz de descrever os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil. Para mais informações, acesse: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>.

O grupo de pesquisa em questão visa a fortalecer a ação de docentes na promoção da cultura de respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade. Dessa forma, o projeto do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) foi aprovado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e certificado pela Instituição no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, junto ao CNPq em 14 de março de 2016. Logo em seguida, iniciamos a organização da primeira reunião do GESEPE que aconteceu em 7 de abril de 2016.

Considerando a necessidade de introduzir e fortalecer as discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente e continuada, o GESEPE tem contribuído com educadores e educadoras maranhenses, com vistas à reflexão crítica sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, com alternativas para a efetivação de uma educação inclusiva e não sexista, e também para que eles sejam capazes de produzir e estimular seus alunos e alunas no enfrentamento e desconstrução de preconceitos e estereótipos nas diferentes situações do cotidiano escolar e na sociedade.

Nesse sentido, o presente artigo se propõe a discutir algumas das bases conceituais dos estudos de gênero e da sexualidade como forma de problematizar os preconceitos e discriminações sobre tais questões na escola e na sociedade, tentando refletir sobre a educação sexual em ambientes escolares, como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade.

Como integrantes do referido grupo, sentimos a necessidade de divulgar suas atividades para que a sociedade em geral perceba a importância do trato pedagógico para com as temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar. O atual panorama sócio-político, que estamos vivenciando no país, é bastante desafiador, especialmente no que se refere ao tratamento das referidas temáticas, visto sofrerem diferentes ataques, tanto nos Planos de Educação, quanto nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Com isso, espera-se que as pesquisas propostas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes que atuam com crianças, adolescentes, jovens e adultos na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva. Assim, considera-se a escola como um dos espaços adequados para tal (SILVA, 2016).

2 BREVE HISTÓRICO DOS CONCEITOS

A categoria gênero foi desenvolvida pelas teóricas do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, dentro de parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. A sexualidade compreende mudanças no modo pelo qual somos levados a dar sentido e valor a nossa conduta, desejos, sentimentos, prazeres, sensações, medos e sonhos. Pois os corpos são sexuados, possuem características e seguem leis de funcionamento biológico, porém a construção da sexualidade é um processo complexo que envolve aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais, e seu significado contém relações de poder.

Nas últimas décadas do século XX as questões de gênero e sexualidade têm suscitado várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/a profissional da educação. Essas questões foram materializadas nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma das referências para o Ensino Fundamental.

Dentre os volumes, temos os Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Neste último os temas sexualidade e gênero são explorados (BRASIL, 2000). Além dos PCNs, na área da Educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontram respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que constitui objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, em seu art. 3º, inciso IV, que estabelece a “promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Em especial, no estado do Maranhão, para se referenciar sobre as questões de gênero e sexualidade, o sistema educacional se estrutura em bases legais como: As Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Maranhão 2012, elaborada em parceria com o Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD), que em sua terceira versão (MARANHÃO, 2014, p. 10), estabelece no seu quarto capítulo o trato dos...

[...] temas sociais que dinamizam a aprendizagem escolar. Esses temas favorecem o trabalho escolar embasado nos princípios da interdisciplinaridade e transversalidade. São eles: educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e educação ambiental.

Segundo este documento, os temas sociais possibilitam “[...] uma abordagem curricular integrada, problematizadora, transversal, contínua para todas as áreas de conhecimento, tendo em vista a participação, a cooperação e a formação do pensamento crítico-reflexivo.” (MARANHÃO, 2014, p. 88). Além deste, também podemos nos respaldar no Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA 2014-2024), sob a Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, observamos que este estabelece na Meta 7:

[...] garantir 100% da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos sócio educacionais), com o foco no combate às desigualdades étnico raciais, fiscais, ambientais, **de gênero, de orientação sexual**, geracional, regional e cultura (MARANHÃO, 2014, p. 19, grifo nosso).

O PEE/MA 2014-2014 assegura, por meio da meta 7, a possibilidade, aqui bem explícita, sobre o debate e produção de conhecimentos que abordem as temáticas de gênero e orientação sexual, de forma transversal, podendo ser discutidas em qualquer disciplina, diante da necessidade e respeito à comunidade escolar.

Falar em relações de gênero e sexualidade é falar em relações de poder, logo, o conceito de gênero ao ser estabelecido contém um conjunto objetivo de referências, estrutura da percepção e da organização concreta e simbólica de toda a vida social. De acordo com Foucault (1999), o termo poder não deve ser entendido de forma unitária, estável, mas sim como relações de poder que supõem condições históricas, que implicam múltiplos efeitos, no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições. São dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, entretanto são originadas, afetadas e transformadas pelo modo como os valores sociais, sistematizados em códigos culturais organizam a vida coletiva em diversas sociedades e momentos históricos.

O conceito de gênero, para Scott (1995), refere-se tanto às ideias quanto às palavras e tem sua dinâmica e conjuntura histórica. Ela assinala a atual tendência das feministas em empregar o termo “gênero” de modo mais rigoroso com referência à organização social e à

relação entre os sexos, destacando que gênero é um “[...] elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, [...] [não se referindo apenas às ideias, mas também] a uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 86).

Em contrapartida, o gênero confunde-se facilmente com a própria sexualidade. Se as dúvidas do/da educador/a iniciam logo nos conceitos básicos, as abordagens seguintes já se veem substancialmente comprometidas: Como falar de algo que nem eu mesmo/a conheço? Tanto os PCNs (BRASIL, 1997), quanto o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), aprovado em 1998, tratam as questões da sexualidade e relações de gênero, visando uma melhor abordagem dentro da sala de aula.

Dessa forma, entendemos que o/a docente precisa ter conhecimento dessas questões para que possa auxiliar da melhor maneira no desenvolvimento de alunos/as. Os PCNs para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental destacam que:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. (BRASIL, 1997. p. 321-322).

E o RCNEI, diz que:

A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema. (p.19) [...] ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente. (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, a educação sexual é um ato pedagógico muito complexo e desafiador que deve ser vista, como defende Furlani (2016, p. 40), como uma resposta às “[...] demandas dos grupos sociais contemporâneos numa dinâmica que (re)constrói as identidades culturais e as diferenças, (re)posicionando os sujeitos [...]”. Onde, preferencialmente, educadores/as devam se comprometer com as transformações sociais e se posicionem diante da tradicional educação sexual no Brasil, sob pontos de vistas que desconstruam as relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais de gênero.

Sobre o desenvolvimento da sexualidade e o trabalho com questões referentes a ela no espaço escolar, ainda hoje, essas questões constituem-se em temas bastante instigantes e, por isso, muitos/as docentes recusam-se ou apresentam limitações em abordá-las na sala de aula,

silenciando e ou utilizando-se de “discursos de verdade”, construídos a partir de representações individuais e coletivas, que acabam por contribuir com a banalização da sexualidade, com a legitimação de estereótipos sexistas, com a falta de criticidade em relação à temática, dentre outras construções. Com este entendimento, os grupos de estudos e pesquisas que discutem questões de gênero e da sexualidade, dentre eles o GESEPE, têm buscado alternativas para a desconstrução de tais preconceitos e discriminações, conforme apresentadas a seguir.

3 AS AÇÕES DO GESEPE

Os encontros do grupo acontecem mensalmente, com prévia indicação das leituras a serem realizadas por todos os componentes, bem como a indicação de um membro responsável por sua sistematização e apresentação aos demais, durante as reuniões mensais, de forma que os integrantes podem socializar e aprofundar as leituras das obras dos/as autores/as e teóricos/as de Gênero e Sexualidade no espaço escolar, como Michel Foucault, Guacira Louro, Mary Del Priore, Jimena Furlani, Judith Butler, dentre outros/as. Temos como objetivos do GESEPE:

- a) **Geral:** Desenvolver estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e questões da sexualidade nas práticas educativas.
- b) **Específicos:** Conhecer as bases conceituais dos estudos de gênero e da sexualidade como forma de refletir e problematizar os preconceitos e discriminações sobre tais questões na escola e na sociedade; Compreender os processos de construção das relações de gênero e da sexualidade na educação escolar; Refletir sobre a educação sexual em ambientes escolares e não escolares, como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade²⁴.

Há ainda troca de informações e discussões em Redes Sociais, como forma de interação “on line” entre os membros do GESEPE e com a comunidade em geral por meio do

24 Objetivos extraídos do Projeto do Grupo, aprovado no CONSEPE/UFMA. Para saber mais, acesse: <https://gesepeufma.wixsite.com/gesepe>.

site²⁵ do grupo, além de apresentação dos estudos e pesquisas em eventos científicos da área – XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – realizados em 2018, e o desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa intitulados “Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses” aprovados na UFMA e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e o projeto “A Construção das Relações de Gênero e da Sexualidade no Cotidiano Escolar”, aprovado na UFMA e em desenvolvimento desde o mês de abril de 2019.

Estes projetos propõem o desenvolvimento de ações voltadas à formação docente e dentre essas ações foi desenvolvido um Projeto de Extensão com oferta de um Curso de Formação Continuada para profissionais da educação intitulado: “Gênero e Sexualidade na Escola” (GSE). Também foram oferecidos minicursos, oficinas para alunos/as da UFMA e formação continuada em serviço para professores/as da “UEB Raimundo Chaves” (rede pública municipal de ensino, eventos apresentados pelas autoras). Disponibilizamos palestras para os/as pais/mães e responsáveis da referida UEB e participamos da jornada pedagógica dos/as professores/as da escola estadual Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), tendo como colaborador o pesquisador Prof. Dr. Anderson Ferrari da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O curso GSE visou ao fortalecimento da ação de docentes na promoção da cultura de respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade. No Brasil, ainda nos deparamos com desigualdades de gênero, com preconceitos e discriminações em relação ao sexo e à diversidade sexual e não é dada a devida atenção a essas questões no cotidiano da sala de aula.

Considerando a necessidade de introduzir e fortalecer as discussões acerca dessas temáticas na formação docente e continuada, o curso objetivou contribuir com educadores/as maranhenses, instrumentalizando-os/as para refletir a respeito desses temas, proporcionando condições para efetivar uma educação inclusiva e não sexista, para que sejam capazes de produzir e estimular a produção de seus alunos e de suas alunas nas diferentes situações do

25 O grupo deriva de estudos anteriores realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e nas pesquisas desenvolvidas desde a graduação, passando pelo mestrado e doutorado em educação sobre questões de gênero e da sexualidade nos espaços escolares, constatamos a necessidade de se desenvolver outros estudos e ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação de gênero e sexual.

cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica da escola.

A LDB de 1996 propõe em seu artigo 80 o desenvolvimento do Ensino a Distância (EaD) nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar, bem como na formação continuada, devido propiciar atendimento a um grande número de pessoas, sendo assinalada como um dos instrumentos para atender às exigências em relação à formação de professores/as. Sendo esta modalidade de ensino regulamentada pelo decreto 5.622, do ano de 2005, onde neste decreto o conceito de educação à distância no Brasil fica assim definido:

[...] caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, n.p.).

Para o desenvolvimento do curso foi preparado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em parceria com o Núcleo de Educação à Distância (NEAD/UFMA). A formação aconteceu no modelo b-learning²⁶ e foram realizados encontros presenciais para esclarecimento de dúvidas, do conteúdo e das atividades virtuais, com participação em oficinas ministradas por professores/as e pesquisadores/as, membros do GESEPE. E por fim, um encontro em um Seminário de encerramento do curso, que aconteceu no II Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidade (EMGES), momento este em que foram socializados alguns dos projetos e relatos de experiências do Grupo, além de materiais didáticos elaborados e operacionalizados no decorrer do curso.

Na Figura 1, podemos verificar como foi pensado e executado o projeto do curso GSE, em sua organização, onde o GESEPE, grupo de estudos autor do curso, sediado na UFMA, juntamente com suas parcerias com a Pró-Reitoria de Extensão e o NEAD/UFMA, conseguiram financiamento junto à FAPEMA, para custear as despesas advindas do projeto. Graças à esse financiamento o curso pode ser realizado em todas as suas fases, com o compromisso dos/as envolvidos/as, em realizar uma gestão dos custos e gastos com transparência e honestidade.

26 A modalidade de aprendizagem híbrida, o *blended learning* ou *b-learning*, busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em ambos os ensinos. Para mais informações, acesse: <https://www.edools.com/blended-learning/>.

Figura 1: Organograma do GESEPE e Curso GSE.



Fonte: Arquivo da coordenação do GESEPE (2017)

O Curso GSE agrupa as suas atividades por meio da *internet*, com o sistema *Moodle* de educação à distância, mas também promoveu encontros presenciais em uma didática relacionada com tutoria *on line*, fóruns de discussão, chat, diários de bordo, e também em grupos criados em um aplicativo de trocas de mensagens pelo celular, para esclarecimentos de dúvidas rápidas e compartilhamento de informações pelas/os alunas/os e entre tutores/as. Para maior entendimento do funcionamento e divisão das atividades do curso GSE.

O curso foi elaborado e dividido em 4 módulos: a) Módulo I: introdução ao curso e ao ambiente virtual de aprendizagem; b) Módulo II: Gênero; c) Módulo III: Educação para a Sexualidade; d) Módulo IV: Avaliação (Projeto de Intervenção e Memorial), todos com duração de 30 horas. A organização do material didático que foi disponibilizado em cada módulo contou com a elaboração e colaboração de professoras e professores atuantes no GESEPE, na cidade de São Luís e nas cidades do interior do estado, Codó e Imperatriz; cidades estas que também tiveram o curso GSE, em sua modalidade interativa e presencial. No Relatório final do Curso GSE foi concluído que:

Observamos que ao final de todas as atividades propostas pelo curso GSE, e dentre os participantes que concluíram as etapas em sua totalidade e que foram observados nesta pesquisa, houve sim uma mudança significativa em suas narrativas, decorrente dos estudos desenvolvidos, chegando ao final do curso com a motivação e

entusiasmo para uma proposta de mudança no cenário educativo que vivemos, onde não é possível calar sobre a diversidade e o preconceito existente, e o quanto fechar os olhos para os problemas não contribui em nada para a mudança, sendo necessários estudos aprofundados na história, cultura e padrões sociais impostos há tempos. (SILVA, 2019, p. 59).

Portanto, temos ciência da responsabilidade do GESEPE em contribuir na manutenção e ampliação de espaços de discussão sobre as questões de gênero e sexualidade na educação do estado do Maranhão, “[...] compreendemos a escola como um espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença.” (SILVA, 2019, p. 10).

Da relevância de difundir as referidas temáticas em prol de uma educação comprometida com a igualdade de gênero e suas interseccionalidades (raça, classe, geração etc.), da cooperação coletiva de toda comunidade escolar para a consolidação de um escola cidadã que respeite a diversidade e as diferenças, assim como da defesa de um sistema educacional laico e democrático no Brasil, onde mulheres e homens possam exercer sua condição humana, em todas suas dimensões e direitos visando um escola livre de preconceitos, medos, discriminações e violências. Diante de tantas incertezas tecemos algumas (in) conclusões.

4 ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

A crescente demanda informacional, advinda das exigências acadêmicas focadas na pesquisa científica e a facilidade de acesso e disseminação da produção científica, acarretam no aprofundamento das investigações em todos os campos científicos. Assim, possuir um grupo e/ou espaço capaz de reunir pessoas com objetivos similares e que foquem em adquirir conhecimentos visando melhorar organizações e sociedade é crucial no desenvolvimento de pesquisas e investigações (SANTANA et al., 2014).

Este artigo teve como ponto de partida nossa vivência no GESEPE. No entanto, observamos a inquietude a respeito dessa temática que consideramos urgente e que percebemos ser amplamente debatida na sociedade, muitas vezes com discursos equivocados e carregados de preconceitos. Essas ideias vem sendo divulgadas principalmente com o advento da onda conservadora, de extrema direita, fundamentalista, antigênero e antifeminista

que estamos enfrentando como estudiosas/os, pesquisadores/as e educadores/as.

Atualmente, temos de combater manifestações de desrespeito, desinformações e intolerâncias que confundem e deturpam a intenção de uma sociedade moldada pelos direitos humanos. E infelizmente, isso reflete na exclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as das escolas que têm suas trajetórias educacionais interrompidas em decorrência de desigualdades e discriminações da sociedade e do ambiente escolar.

Concordamos com o Relatório de Pesquisa Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses quando afirma que:

Em se tratando dos estudos de gênero e sexualidades na educação, podemos perceber que existem muitas dificuldades, mas que a busca por uma sociedade mais justa e sem discriminações, necessita alcançar primeiro a mudança de pensamento e conceitos arraigados a várias gerações e que constitui um grande desafio contemporâneo a construção de um espaço escolar que respeite e reconheça a pluralidade dos sujeitos que o formam, um lugar que veja a diversidade de que vivemos como um retrato da sociedade. (SILVA, 2019, p. 61).

Nos sentimos responsáveis na promoção da igualdade de gênero e da sexualidade no espaço escolar, pois abordá-las, difundi-las e defendê-las torna-se estruturante para o fortalecimento de uma sociedade efetivamente democrática. O reconhecimento das diferenças e o respeito às especificidades de cada um/a é condição *sine qua non* para um Estado democrático de direito.

Não podemos nos calar diante da falácia narrativa da “ideologia de gênero” que segundo Jimena Furlani objetiva “propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos.” (FURLANI, 2016, p. 2), desconsiderando e retrocedendo as lutas e reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil que conseguiram vitórias importantes em prol da igualdade de gênero e sexual como: o uso do nome social, no direito à identidade de gênero e na livre orientação sexual e mais atualmente, com a retirada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) da transexualidade como doença, da Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas Relacionados com a saúde (CID). Além de inúmeras outras equivocadas ações que tentam limitar e invisibilizar a diversidade e a liberdade dos indivíduos, colocando em risco uma vida cidadã digna numa sociedade justa e solidária.

Tornam-se, portanto, (in) conclusões porque partimos do pressuposto que existe muito trabalho a ser realizado pelo GESEPE, no intuito de proporcionar importantes debates,

estudos e reflexões sobre as temáticas de gênero e sexualidade, para enfrentarmos as desigualdades sociais no ambiente escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF,1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual. 2.ed. Brasília, 2000. v. 10, p. 112-128.

BRASIL. **Termo de Referência:** Instruções para Apresentação e Seleção de Projetos de Capacitação/ Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

FURLANI, Jimena. Existe “ideologia de gênero”? [Entrevista cedida a] Andrea DiP. **Pública**, 30 ago. 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino.** 3 ed. São Luís, 2012.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação.** São Luís. 2014. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

SILVA, M. C.; CASIMIRO, A. H. T.; DUARTE, E. N. Caracterização dos grupos de pesquisa em inteligência organizacional competitiva. **Biblionline**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 14-25, 2016.

SANTANA, G. A. *et al.* Indicadores dos grupos de pesquisa da área de gestão da informação na região nordeste: um enfoque para a colaboração em artigos de periódicos. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 229-252, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/49322>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Projeto de estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas (GESEPE)**. São Luís: UFMA, 2016.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Relatório de pesquisa - FAPEMA (GESEPE): relatório técnico**. São Luís, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Louro. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

A PRESENÇA DE AFRODITE NO GINÁSIO DE ATENA: um estudo sobre sexualidade e orientação sexual no Centro de Ensino “Liceu Maranhense”²⁷

Alderico Segundo Santos Almeida²⁸

Jackson Ronie Sá-Silva²⁹

1 INICIANDO O DIÁLOGO

O título deste texto tem como centralidade o nome de duas deusas gregas. A primeira delas é chamada Afrodite, considerada a deusa do amor, da beleza e da sexualidade; aqui ela simboliza a temática estudada. Segundo a mitologia grega, conta-se que essa deusa nasce da genitália do deus Urano (Cronos) que, após ser esquarterado por Zeus, tem suas partes espalhadas e, ao mar foram lançados seus órgãos genitais que, ao se misturarem à espuma, originaram a deusa Afrodite. A segunda divindade é Palas Atena, a deusa virgem da estratégia, inteligência, sabedoria e guerra; aqui representando a escola enquanto espaço do saber e educação. Ainda segundo a Mitologia, Atena nasce da cabeça de Zeus, quando este deus se vê ameaçado em perder o trono do Monte Olímpio – lugar onde todos/as os/as deuses e deusas se alojavam e, ali, discutiam sobre a vida terrena e o futuro dos homens e mulheres mortais.

Embora nos reportemos a um conto mitológico da Grécia Antiga (BULFINCH, 1999), onde as categorias atinentes à sexualidade, tais como orientação sexual, homossexualidade e a própria sexualidade, ainda não existiam, acreditamos que a definição de papéis entre homens

27 Esse texto faz parte de uma discussão mais ampla defendida em formato de Trabalho de Conclusão de Curso, realizada no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela Universidade Federal do Maranhão.

28 Estudante do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFMA. Graduado e Licenciado em Ciências Sociais pela UEMA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA).

29 Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, Rio Grande do Sul). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA) – Mestrado Profissional. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPECEM-UFMA) – Mestrado Acadêmico. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA).

e mulheres é algo muito antigo na história da humanidade. Mas, a partir da lógica científica do século XIX, a sexualidade é discursada prioritariamente numa perspectiva biomédica, onde nos estimulam a interpretar que a delicadeza, amorosidade, e ter preocupação com os cuidados domésticos, por exemplo, são sentimentos e tarefas pertencentes ao feminino; em contrapartida, a racionalidade, a firmeza, o controle do desejo e do afeto advêm do masculino; ao passo que todo comportamento que fugia do que era padronizado como correto, tal como a prática da homossexualidade, era considerado desviante, transgressor e doentio. A medicina “[...] classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 45-46).

Informamos previamente que esse texto faz parte de uma discussão mais ampla que se materializou como um trabalho de conclusão de curso, realizada no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela Universidade Federal do Maranhão. A investigação referida teve por objetivo analisar de que forma a sexualidade é vivenciada dentro do espaço escolar do Centro de Ensino “Liceu Maranhense”, escola pública de ensino médio da cidade de São Luís, Maranhão. Nossos objetivos específicos foram: a) problematizar as categorias sexualidade, gênero, orientação sexual, homossexualidade, homofobia e escola a partir de uma perspectiva pós-crítica de análise; b) descrever os discursos de alunos/as e professores/as sobre o tema gênero e sexualidade na escola; c) problematizar os sentidos dados ao tema da homossexualidade pelos/as professores/as e alunos/as; c) propor, a partir dos resultados da investigação, outras formas pedagógicas de tornar a escola mais acolhedora, cidadã e aberta às diversidades sexual e de gênero.

Como alunos/as e professores/as entendem gênero e sexualidade? O que eles e elas pensam sobre homossexualidade? E sobre a homofobia, quais suas percepções? Que ações são utilizadas para combater as práticas homofóbicas na escola? Há formações de professores para lidar com o tema da diversidade sexual e de gênero? Teria a escola espaço para tal discussão? Ou seria negado o direito de falar e exercer a sexualidade/orientação sexual no espaço escolar? Há diálogo aberto com os pais, mães e/ou responsáveis dos alunos sobre o tema da diversidade sexual e de gênero? De que forma as disciplinas poderiam trabalhar a temática gênero e sexualidade na escola?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, nossa metodologia partiu de uma abordagem qualitativa, na qual desenvolvemos um estudo de caso, onde durante seis meses

fizemos uso de observação não-participante cuja perspectiva teórico-metodológica de análise se fundamenta nos estudos pós-críticos com destaque às analíticas foucaultianas, feministas, *queer*, estudos gays e lésbicos e Estudos Culturais em Educação.

O instrumento metodológico acrescido à observação foi um roteiro que guiou as entrevistas realizadas e autorizadas com 28 (vinte e oito) estudantes (meninos e meninas) e 18 (dezoito) professores/as de diferentes áreas do conhecimento (Português, Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, Geografia e História), esses sujeitos se colocaram voluntariamente dispostos a fornecer as devidas informações que sustentam esta pesquisa, a fim de construir o diagnóstico social da Escola e com isso contribuir para seu pensamento social.

2 O GINÁSIO DE ATENA: OLHARES SOBRE O “LICEU MARANHENSE”

A palavra Liceu (do grego *Lúkeion*) designava os ginásios da cidade de Atenas, onde os jovens meninos gregos praticavam exercícios físicos e intelectuais, discutindo com seus mestres assuntos sociais e políticos, preparando-se para serem cidadãos:

Reinava neles o lazer e a tranquilidade. Nada de especial podia florescer neles durante muito tempo, nem era possível lá dedicar-se aos negócios. Em contrapartida, era para os problemas humanos de caráter geral que a atenção se voltava. Mas não interessava apenas o conteúdo: podia ali expandir-se, em toda a sua força flexível e suave elasticidade, o espírito, certo de deparar com o interesse de um círculo de ouvintes em tensão crítica. Surgiu assim uma ginástica do pensamento que logo teve tantos partidários e admiradores como a do corpo, e não tardou a ser reconhecida como o que, esta, já vinha sendo havia muito: como uma nova forma da Paidéia. (JAEGER, 2001, p. 522-523).

Dessa maneira, a condição social e política da mulher da Grécia antiga diferia largamente dos direitos conferidos aos homens de tal sociedade. Elas não eram consideradas cidadãs e, do mesmo modo, ocupavam uma posição de inferioridade social em relação aos indivíduos do sexo masculino. Destarte, tal relação de desigualdade corroboraria por atribuir às mulheres atividades direcionadas, em geral, às tarefas domiciliares e à procriação, isto é, o ambiente “natural” delas estava confinado ao lar, educando e gerando os filhos de seus maridos, sendo que, assim, elas deveriam ser subservientes aos seus cônjuges e lhes prestar total fidelidade. Portanto, o que hoje conhecemos como escola era local restrito apenas para meninos, os futuros cidadãos na Grécia Antiga. Assim, a educação sistematizada era privilégio de uso apenas da figura masculina.

De lá pra cá o sistema de ensino passou por várias reformas, tendo inclusive as meninas e mulheres ocupado espaço na escola, como estudantes e professoras. Entretanto, culturalmente a escola continua a ser um espaço de vigilância e punição, onde a reprodução de várias formas de violências ocorridas na sociedade se reflete dentro dela, uma das alunas entrevistadas nos confirma esse contexto:

“Eu sou bissexual e quando namorei uma menina as pessoas ficaram me olhando com cara de nojo, se elas tivessem ensinamentos de como lidar com isso na escola não seriam tão hipócritas assim”. (PANDORA, aluna, 2015, informação verbal).

Podemos observar na fala de Pandora que na escola são construídos os “estigmas” que, segundo o sociólogo norte-americano Goffman (1980), produzem e reproduzem relações de desigualdade social através da atribuição de “identidades estigmatizadas”, pelas quais as diferenças são transformadas em desigualdades de classe, de idade, raça ou etnia, gênero ou orientação sexual e capacidade física. Portanto, a educação, ao que nos parece, é ela própria um instrumento de reprodução da sociedade de classe e reforça o modo de produção capitalista, tendo a escola como “aparelho” reprodutor.

Tal educação, ao que parece, culminou na desigualdade de gênero e sexual, tendo como maior prejudicada a mulher, por ser considerada frágil e inferior ao homem, de acordo com a lógica patriarcal e machista. Romper com esse tipo de educação é um desafio, pois implica criar novas concepções das relações de gênero, pautadas a equidade.

A homossexualidade é um tema complexo na escola (e fora dela). Um aluno ao ser perguntado sobre o que entendia por homossexualidade nos disse:

“Eu não sou a favor, pois Deus fez o homem para viver e ter uma família com a mulher. Assim como a mulher deve construir uma família com o homem, não que eu venha fazer acusação contra esse tipo de pessoa, a única coisa que eu posso relatar é que eu não aceito pessoas do mesmo gênero terem relações sexuais.”. (HEFESTO, aluna, 2015, informação verbal).

Notamos que na fala do aluno Hefesto o discurso moral da religião é expressivo e determinante para suas práticas sociais e, também, parece haver uma confusão sobre o entendimento conceitual da homossexualidade. Sobre isso Scott (1995) demonstra o estreito vínculo entre gênero e sexualidade, pois foi por meio dos estudos sobre sexo e sexualidade que o conceito de gênero passou a ser mais utilizado como uma forma de diferenciar os papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens:

Enquanto a categoria ‘classe’ tem seu fundamento na elaborada teoria de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) sobre a determinação econômica e a mudança histórica, a ‘raça’ e o ‘gênero’ não carregam associações semelhantes [...] quando invocamos classe, trabalhamos com ou contra uma série de definições que, no caso do marxismo, implicam uma ideia de causalidade e uma visão do caminho ao longo do qual a história avançou dialeticamente. Não existe nenhuma clareza ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de gênero. No caso do gênero, seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teórica quanto de simples referência descritiva às relações entre os sexos. (SCOTT, 1995, p. 73).

Vejam os o discurso de um aluno da escola Liceu Maranhense sobre suas visões acerca da homossexualidade:

“Não tenho muito o que falar, o legal seria o normal, homem com mulher, mas já que existem as diversidades, por mim, tudo bem, eu aceito, só não me sentiria desconfortável ao ver gays se beijando, acho o lesbianismo muito sexy, eu gosto de ver mulheres se beijando, acho muito fofo de se ver. É cada um com seus gostos o que importa é ser feliz.”. (HADES, aluno, 2015, grifo nosso, informação verbal).

A fala de Hades nos mostra que as relações heterossexuais estão dentro daquilo que a heteronormatividade³⁰ definiu como normal, entretanto, o fetiche de ver duas mulheres se tocando, se beijando, invade o imaginário masculino, pelo simples fato de os homens machistas acharem que podem ter o controle não só de uma, mas de duas ou mais mulheres ao mesmo tempo. Essa fetichização do lesbianismo é comum em nossa sociedade, e está atrelado ao papel dominante do homem ou da figura masculina. É por isso que Scott (1995, p.73) nos alerta sobre essas narrativas engessadas e normalizantes: “[...] as categorias gênero e etnia são cruciais para a escrita de uma nova história, que inclui as narrativas dos oprimidos e das oprimidas e uma análise da natureza de sua opressão, a fim de que se possam compreender as desigualdades existentes.”. Segundo a autora citada, este termo (gênero) surge como uma contestação ao determinismo biológico presente nas categorias de sexo e de papel sexual que culturalmente produziram a sociedade ideias e valores sobre o que é ser homem ou ser mulher, de forma a reproduzir regras que são incorporadas à existência do ser humano determinando comportamentos (SCOTT, 1995).

Percebe-se, portanto, que esta forma de educação sexista é reforçada e apreendida de maneira sutil através dos livros didáticos, gêneros textuais e linguagem que transmitem normas, valores e ideologias. Assim, as crianças e os/as adolescentes aprendem dentro e fora

30 Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero, que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transexualidade ou bissexualidade – é marginalizado/a e perseguido/a como perigoso/a para a ordem social.

da escola que homens e mulheres ocupam espaços diferenciados na sociedade e quando adultos/as acabam reproduzindo essas desigualdades. Louro (1999) observa que currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus/suas produtores/as.

É preciso entender, também, que gênero vai para além do discurso anatômico dos corpos, assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social:

Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. [...] quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2010, p. 24-25).

No contexto educacional, assim como em outros espaços sociais, o que se espera é que as relações interpessoais no seu interior sejam sinônimo de desenvolvimento humano e que, a partir delas, conhecimentos éticos, morais, sociais e culturais possam ser produzidos. No entanto, nas últimas décadas temos assistido à escola, lamentavelmente com muita frequência, como um palco de comportamentos agressivos, de indisciplina, de conflitos e, sobretudo, de intolerância. A violência, já não é mais um problema externo, ao contrário, tem sido inerente a ela. Termos como rotulação, preconceito, estigma e, mais recentemente, o *bullying*, têm sido observados nesse espaço em detrimento de conceitos humanitários.

O fenômeno da violência não é inédito, muito menos recente, mas a dimensão que vem alcançando é surpreendente, razão pela qual possamos vir a ter um olhar atento e investigativo no sentido de buscar, senão respostas para solucioná-lo, alternativas para minimizá-lo com propostas de transformação para o enfrentamento dos desafios presentes no ambiente escolar. Vivemos atualmente, e não somente em nosso país, um paradoxo: ao mesmo tempo em que as culturas, políticas e práticas para uma sociedade inclusiva vêm sendo discutidas mundialmente, preconizando o direito à igualdade, o respeito às diferenças, a equiparação de oportunidades, por que nos vemos imersos em cenários expansivos de manifestações excludentes e violentas?

Conforme o livro *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, produzido pelo Ministério de

Educação (MEC), no ano de 2009, a sexualidade está presente no cotidiano escolar nas mais variadas formas: nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguihas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atrevidas” etc. (BRASIL, 2009).

“[...] as vezes com amigas em brincadeiras já cometi homofobia, mas apenas nas brincadeiras de amigas [...]”. (DIONÍSIO, aluna, 2015, informação verbal).

Percebemos, portanto, uma contradição, a violência simbólica exemplificada no nosso caso no olhar, na expressão facial de quem olha com desgosto para as características diferenciadas do/a outro/a, seja no modo de como anda, de como fala ou como se veste, sim, pois mesmo com o uso da farda, alguns discentes a “personalizam” com a utilização de acessórios tais como o tênis, pulseiras, colares e/ou brincos. A violência simbólica presente em nossos dias é difícil de ser identificada e, por sua vez, passa despercebida, não desvendando a verdadeira brutalidade de seus atos. Um dos conceitos mais comentados é o de violência simbólica definida por Bourdieu (1999), sociólogo francês, como uma:

“[...] violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Neste sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o “desconhecimento” social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 2009, p. 25).

A raiz da violência simbólica encontra-se, deste modo, presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento legítimo e implícito da autoridade exercida por certos grupos sociais. Nesse sentido, a relação de domínio passa despercebida, o dominado não se vê numa relação de força que lhe impõem as regras e normas, não existe a compreensão da origem desta dominação, que se torna aceita como fato inevitável e natural. Este tipo de violência, ao que nos parece, tem sua ocorrência e legitimação no espaço escolar por meio do silêncio de não se tocar no assunto, por exemplo:

“[...] não me sinto nenhum pouco preparado para lidar com esse contexto.”. (HÉRCULES, professor, 2015, informação verbal).

“Respeito a escolha. No entanto, pessoalmente, sobretudo por opção crítico-reflexo-religiosa, sou desfavorável em qualquer espaço social.”. (NINFA, professora, 2015, informação verbal).

Essas duas falas já nos abrem margem para supor como os docentes podem abordar ou

não a temática que está, aqui, em discussão. Trata-se de pessoas que trazem consigo toda uma formação e vivência cultural, valores adquiridos dentro do seio familiar também e, que por uma questão de moral e princípios acabam por reproduzir aquilo que os foi ensinado.

Sobre isso Bourdieu e Passeron (1975, p.20) dizem que “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural [...]” e a violência simbólica ocorre toda vez que se impõe um significado como legítimo e verdadeiro. Nesse sentido, podemos considerar a escola como um espaço onde os diversos tipos de atos violentos são reproduzidos pela forma pedagógica com que são tratados os conteúdos disciplinares.

A legitimação da violência simbólica leva à exclusão, que por sua vez, está ligada, segundo Foucault (2002), ao gesto originário de separação sobre o qual se instala uma cultura e que se desenvolve através do tempo, indefinidamente se reproduzindo, por formas das mais diversas do que apenas as da repetição. A exclusão se faz por meio das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos pedagógicos.

Ainda a respeito da instituição escolar, Foucault aponta como as instituições da sociedade moderna obedecem aos mesmos princípios de funcionamento, consideradas as suas singularidades, ressaltando que estes princípios de funcionamento se baseiam em um tipo de poder característico de nossa sociedade, cujo objetivo destina-se à vigilância sobre os indivíduos. O poder exercido pela instituição escolar agrupa os alunos, pelo que de maneira suposta são e, principalmente, pelo que podem vir a ser. Tal instrumento institucional estigmatiza-os numa condição de desvio do padrão de aluno ideal (FOUCAULT, 2002).

Entretanto, não é grande a participação dos/as comunitários/as adjacentes nas atividades regulares promovidas pelo Liceu Maranhense, restringindo-se a um número pequeno de pais, mães e responsáveis de alunos. Daí percebemos que quando tratamos de assuntos pertinentes à sexualidade, temos dificuldades na aceitação por parte da família, que recusa, inclusive que seus filhos participem de reuniões temáticas para falar a respeito. Vejamos a fala da aluna:

“[...] Na sociedade tem muitas pessoas que já ouviram palestras ou até mesmo na escola, mas elas continuam com esse preconceito [...]”. (ÁRTEMIS, aluna, 2015, informação verbal).

Levando em consideração as falas de Ártemis a escola pode ser percebida ou compreendida como espaço social que também ajuda na construção do saber humano, que

necessita desconstruir representações sociais que sustentam práticas discriminatórias. Já essa aluna diz o seguinte:

“[...] Uma vez apenas fui discriminada pelo fato de que eu já tinha muitas amizades com lésbicas e homossexuais na escola, é muito triste pessoas que são inúteis e não tinham a grande capacidade de ser feliz.”. (DEMÉTER, aluna, 2015, informação verbal).

3 A SENSUALIDADE DE AFRODITE E A CASTIDADE DE ATENA: DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA COM OS PROFESSORES

Segundo Foucault (2015) ao contrário do que se pensa, nos últimos séculos, fala-se cada vez mais sobre sexo e sexualidade. A vontade de saber a respeito necessita que se fale sobre, para que seja produzido um saber. A sexualidade não tem sido silenciada. Tem sido produzida. Desse modo, ao serem interrogados sobre o que eles pensam sobre o tema sexualidade, os professores Apolo e Ares se expressam da seguinte forma:

“A sexualidade é um assunto interdisciplinar e faz parte de toda vida do homem, podendo assim ser abordado em qualquer fase. Uma maneira de lidar com esse tema, é partir para desconstrução de mitos já estabelecidos, como; na adolescência: ficou/namorar, o jovem e a maturidade; diálogo e família, a indecisão na adolescência, jovens movidos a música e a sexo; transgressão e punição.”. (APOLO, professor, 2015, informação verbal).

“Penso que as relações de gênero devem ser discutidas na academia, na escola, dentro de um planejamento interdisciplinar. Nossos jovens devem ser orientados com seriedade e responsabilidade, dentro do seio familiar, pelos professores e poder público.”. (ARES, professor, 2015, informação verbal).

Percebemos nessas duas falas acima que a sexualidade deve ser compreendida no espaço escolar de maneira interdisciplinar. Então, o que entendemos por interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade se caracteriza pela cooperação e diálogo entre as disciplinas, na forma de uma ação coordenada. Ela supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, e que deve ainda partir da necessidade das escolas, professores e alunos. [...] Em certo sentido, não há diferença entre os termos multidisciplinar e interdisciplinar se os objetivos educacionais mais amplos estiverem no centro das atividades. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 11).

Podemos observar, ainda, que ambos os professores não apresentam um conceito ou alguma definição daquilo que se convencionou chamar de sexualidade. Foucault (1993) indica a invenção da sexualidade enquanto um dispositivo histórico capaz de assegurar a gestão

individual do corpo e das populações, uma vez que se constitui de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram, que produzem verdades:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1993, p. 244).

A sexualidade, ainda segundo Foucault (2015), refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai se construindo e está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra vinculado a debates e a disputas políticas. Sendo assim, falar em sexualidade é complexo e por vezes quase um tabu, mesmo no âmbito do chamado ensino superior, onde se tem a vaga impressão de que os que ali se encontram são detentores de todo o conhecimento racional e conceitual.

No entanto, não podemos tratar a complexidade como receita, como resposta em vez de considerá-la como desafio e como motivação para pensar. Conforme Morin (2005), a complexidade do pensamento deve ser um substituto eficaz da simplificação, onde haja o esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança à nossa mente. Nesse sentido:

“Trabalhar com essa temática é delicado porque nossa realidade é muito difícil e preconceituosa. Vivemos num país cristianizado que condena a homoafetividade. Os professores devem respeitar a sexualidade dos alunos e orientá-los para serem cidadãos de bem. A opção sexual dos estudantes é uma questão muito pessoal, o mais importante é que eles sejam competentes e dedicados nas tarefas que eles irão realizar vida afora.” (HÉSTIA, professora, 2015, informação verbal)

Nessa teia de complexidade, a sexualidade aparece como um termo de identificação entre homens e mulheres enquanto pessoas de um sexo ou de outro, como uma expressão sujeita à vigilância e a pressão pública para que seja exercida conforme o que naturalmente se espera. O papel social da escola sob essa ótica, ao que nos parece, é preparar os sujeitos que estão em seu convívio para que tenham historicamente um papel a desempenhar e um lugar determinado, a fim de que possa ser um meio de manutenção do *status quo*. Os valores e a moralidade guiarão todo o comportamento sexual, na escola, através da interação cotidiana,

da religiosidade, dos preconceitos e desigualdades comuns na sociedade ou mesmo na família.

Para Sales (1999):

Desde o início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos ornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que nela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (SALES, 1999 apud LOURO, 2010, p.57).

Segundo Louro (2010) em seu estudo sobre sexualidade e gênero nas práticas escolares, a escola representa um espaço para a produção dos discursos heteronormativos e, assim, desempenha centralidade na produção e reprodução de discriminações sexuais, reverberando efeitos nos sujeitos que a povoam:

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia (sic), a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2010, p. 18-19).

As professoras Silva e Albuquerque (2008), em seu artigo *Gênero e Sexualidade na Escola: uma abordagem necessária*, nos colocam que a escola brasileira é parte de uma sociedade machista e patriarcal, e atua através de valores e regras que são ensinados e pensados como corretos, determinando papéis de acordo com o sexo a qual pertencem.

Numa tentativa de contextualização da realidade de sua prática docente a professora Hera nos colocou o seguinte ao ser perguntada de que forma a sua disciplina poderia contribuir nas discussões de gênero e sexualidade na escola:

“A grande dificuldade encontrada pelo professor ao lidar com a homossexualidade na sala de aula, ao meu ver, é sobretudo o preconceito existente entre os próprios alunos. Como conduzi-los à aceitação da diversidade? Como orientar o aluno/aluna homossexual à aceitação de si mesmo? Em quais espaços debater esse assunto?”. (HERA, professora, 2015, informação verbal).

Ou seja, mesmo com toda a oferta de informações e o livre acesso às mídias sociais, ainda se observa uma postura preconceituosa em relação a esta temática. Dessa forma, as lições, os gestos, os movimentos e sentidos produzidos na sociedade são incorporados pelos alunos, confirmando e produzindo diferenças no espaço escolar e os sujeitos desse processo se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagindo, respondendo, recusando ou

assumindo aquilo que lhe é imposto.

O professor Hermes diante da mesma pergunta sobre como sua disciplina poderia contribuir nas discussões de gênero e sexualidade na escola, apresenta que sua principal dúvida é:

“[...] trabalhar esse tema na própria família, porque quando é com os outros nós dizemos aceitar, mas quando é na própria família é complicado. Tenho duas filhas, uma de 9 anos e a outra de 6 anos. A de 6 anos diz ‘mamãe por que tem mulher que quer ser homem e homem que quer ser mulher?’”. (HERMES, professora, 2015, informação verbal).

Logo após seu depoimento, este professor ficou em um profundo silêncio, olhando-nos atentamente, como se procurasse alguma resposta nossa. A partir deste ponto percebemos que quando tratamos de assuntos pertinentes à sexualidade temos dificuldades na aceitação por parte da família, que recusa, inclusive, que seus filhos falem a respeito. Isso é o que Louro (1999) chama de processo de fabricação de sujeitos, que é lenta e muito sutil: as ideologias são impostas através de práticas rotineiras, de gestos e de palavras banalizadas.

Nessa perspectiva, os professores Anteros e Hebe ao serem questionados sobre o que eles pensam acerca da temática sexualidade no currículo escolar, na formação de professores e na prática pedagógica, responderam assim:

*“Eu acredito que no momento a questão do **homossexualismo** está tão em evidência, que estamos esquecendo de tratar as relações heterossexuais de uma maneira geral, me parece que o normal agora é ser homo enquanto que na minha concepção, todos somos iguais, independente da **opção sexual**, somos seres humanos. Então por que tantos direitos para os homossexuais, se na verdade, todos merecemos direitos iguais perante a sociedade?”. (ANTEROS, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).*

*“No mundo globalizado, contemporâneo em que vivemos, e capitalista, pensar na **opção sexual** de cada um é perda de tempo. Cada um escolhe a **opção sexual** que quiser, isso é íntimo, é pessoal. Quando se está inserido em qualquer ambiente social, o importante é o foco naquele local, a cadeia produtiva, independente de **opção sexual**, quem produzir mais e estiver no foco será sempre bem-sucedido”. (HEBE, professora, 2015, informação verbal, grifo nosso).*

Na fala do professor Anteros grifamos dois termos que de modo geral, não se usam mais, o primeiro é homossexualismo. A partir do século XIX, a Igreja começa a perder parte de sua insistência no que diz respeito às “[...] ‘fraudes’ contra a procriação’ [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 45) e a justiça cede nas suas considerações acerca dos “delitos sexuais” em “proveito da medicina” que começou a classificar e patologizar as “práticas sexuais ‘incompletas’” (FOUCAULT, 2015, p. 45). A medicina “[...] classificou com desvelo

todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles.”:

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e a nova especificação dos indivíduos. A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. **O homossexual do século XIX torna-se uma personagem:** um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela **está presente nele todo:** subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo, uma vez que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza, singular. É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da **homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada** – o famoso artigo de Westphal em **1870**, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de **data natalícia** – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, **agora o homossexual é uma espécie.** (FOUCAULT, 2015, p. 47-48, grifo nosso).

Sabe-se, portanto, que desde 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou o sufixo “ismo” para se referir aos homossexuais de forma patológica. Configurando, assim, o termo homossexualidade para se referir aos homossexuais como uma questão de identidade e orientação sexual.

Outro termo que destaque foi anunciado tanto na fala do professor Anteros quanto na fala da professora Hebe, trata-se do termo “opção sexual”. Segundo Araguaia (2019) o termo opção lembra escolhas e, ao que tudo indica de suas pesquisas, as falas dos sujeitos homossexuais apontam que ser homossexual não é uma questão de escolha, portanto, usa-se orientação sexual, que diz respeito à:

[...] atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Assim, se a pessoa gosta de indivíduos do sexo oposto, falamos que ela é heterossexual (ou heteroafetiva). Se a atração é por aqueles do mesmo sexo, sua orientação é homossexual (ou homoafetiva). Há também aqueles que se interessam por ambos: os bissexuais (ou biafetivos). Pessoas do gênero masculino com orientação homossexual geralmente são chamados de gays; e as do gênero feminino, lésbicas. (ARAGUAIA, 2019, p. 01, grifo do autor).

Ainda na fala da professora Hebe, observamos um discurso meritocrático³¹ sobre as conquistas dos sujeitos, seja ele homossexual ou heterossexual. Ao que nos parece, a professora quis dizer que as oportunidades estão disponíveis para todos e basta cada um aproveitar o momento, as oportunidades. Mas, será isso mesmo? Por que não observamos com certa regularidade a presença de travestis ou pessoas transexuais durante nossas visitas nessa escola?

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2016, a LGBTfobia ainda é uma triste realidade no país, inclusive nas escolas, sendo uma das causas preponderantes do abandono escolar, ou seja, 27% dos entrevistados afirmaram ter sofrido agressão na escola e 73% foram alvos de xingamento em razão de sua orientação sexual. Em relação à identidade ou expressão de gênero, 25% foram agredidos fisicamente dentro da escola e 68%, verbalmente (ABGLT, 2016).

A desinformação é a tônica. Trazemos as falas de professores que ao serem questionados se haviam participado de alguma formação continuada na temática sexualidade ou algo semelhante, afirmaram não saber lidar com essas questões:

“Como proceder na sala de aula quando um aluno assume a sexualidade a turma não aceita?”. (GAIA, professora, 2015, informação verbal, grifo nosso).

“Como devo agir no caso de o aluno que é muito sensível, isto é, que ainda parece uma criança e já é uma adolescente de 15 ou 16 anos, em que os amigos o chamam de gay e eu acredito que ele seja apenas um adolescente que ainda conserva ideias de criança?” (PERSEUS, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).

“Tratar de assuntos polêmicos é complicado, no entanto, a minha maior dificuldade está no fato de saber lidar com a desinibição de alguns alunos. Os que relatam sua vida sexual abertamente na sala de aula ou conversam comigo”. (ANDRÔMEDA, professora, 2015, informação verbal, grifo nosso).

“Como trabalhar com adolescentes que dizem que gostam de pessoas do mesmo sexo?”. (TEMPO, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).

31 Meritocracia é um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo. De acordo com a definição “pura” da meritocracia, o processo de crescimento profissional e social é uma consequência dos méritos individuais de cada pessoa, ou seja, dos seus esforços e dedicações. Entretanto, alguns sociólogos, filósofos e intelectuais ignoram a meritocracia como um sistema justo de hierarquização, pois a ascensão profissional ou social não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das oportunidades que cada indivíduo tem ao longo da vida. A principal crítica está no fato de não ser este esforço o único fator que define o sucesso ou o fracasso, mas uma parte que engloba conceitos mais complexos que estão presentes nas sociedades. As pessoas que nascem com melhores condições financeiras, com acesso às melhores instituições de ensino e contatos profissionais exclusivos, por exemplo, têm maiores chances de conquistar uma posição privilegiada em relação àquelas que não tiveram esta mesma “sorte”. (BACZINSKI e SOARES, 2018).

“Como lidar com alunos que fazem questão de demonstrar sua opção sexual de forma exacerbada no ambiente escolar durante as aulas?”. (POSEIDON, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).

A educação do professor tem ocupado pouco espaço público ou político de dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra esfera pública democrática. Nessa perspectiva, pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem. Silva (2002) considera que:

[...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. (SILVA, 2002, p. 127).

Os valores e os modelos de conduta produzidos na escola e transmitidos por ela – tanto por meio dos conteúdos da educação formal como através da interação cotidiana com colegas, professoras e professores – produzem crenças, preconceitos e desigualdades.

Desse modo, Imbernón (2011) nos diz que a profissão docente deve abandonar a concepção de mera transmissão de conhecimento acadêmico. Faz-se necessário, portanto, tornar a escola um espaço democrático, social, solidário, igualitário, intercultural e ambiental, onde a comunidade escolar se sinta confortável e apta para conversar sobre diversos assuntos, entre eles, as questões pertinentes à sexualidade, observemos esse desabafo da professora Dione:

“Não estou preparada para lidar com esses tipos. Me sinto constrangida perante esses tipos de situações”. (DIONE, professora, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Para isso, a professora André (2014) nos aponta que é extremamente importante que o/a professor/a tenha um espírito de investigação, que ele aprenda a observar, formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudam a elucidar seus problemas docentes e compreender a realidade de seus discentes. De acordo com o professor Alfeu:

“O respeito é importante. Ninguém deve se sentir melindrado. Mas acredito que a exposição é desnecessária. A escola é um ambiente de aprendizagem e tolerância, portanto é natural que exista essa diversidade. Mas o respeito mútuo propõe um comportamento cuidadoso para não chocar”. (ALFEU, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Acreditamos ser necessário que o/a professor/a leve em consideração a convivência, a cultura da comunidade em que a escola está inserida. Imbernón (2011) acrescenta que cabe ao docente: motivar e animar o/a aluno/a, lutar contra a exclusão social, participar e obter informação permanente. Sobre isso, Pacheco (2018) nos diz:

[...] os bons profissionais têm a oportunidade de edificação de projetos realizadores, enquanto os maus provam o alívio de ter garantida a aposentadoria, de preferência com vida longa numa escola localizada a poucos metros de casa. Esses jamais escolhem uma escola pelo sentido coletivo, pelo seu projeto. Por mais nocivos que sejam, acostumaram-se à impunidade que impera no serviço público e agem sob as vistas de um Estado igualmente ineficiente no atendimento aos direitos sociais na população. (PACHECO, 2018, p. 30).

Concordamos que esta formação deva ser permanente, de caráter crítico e reflexivo, como sugere Pimenta (1997), dessa forma o professor garante sua autonomia e permite que sua postura em sala de aula seja baseada na democracia, assegurando o respeito do debate e dos conflitos de ideias divergentes sobre um determinado assunto. Afinal, a educação é um instrumento que torna as pessoas livres e menos dependentes de qualquer sistema hegemônico. Entretanto, a escola continua a ser vista, na maioria das vezes, como “[...] uma arena política e cultural nas quais formas de experiência e subjetividades são contestadas [...]” (MOREIRA, 1999, p. 32). Já Bourdieu e Passerón consideram a escola como um espaço de dominação e opressão, onde as violências da sociedade se reproduzem. Silva (2002) diz que:

[...] as escolas servem apenas principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da ‘falsa consciência’; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência [...]. (SILVA, 2002, p. 129).

Consideramos a escola como um aparelho ideológico do Estado, historicamente criada para reafirmar primeiramente a dominação elitista e masculina, posteriormente, o domínio da própria Igreja. Vejamos:

“Pode até existir a diversidade sexual, porque isso é direito de cada ser humano fazer sua escolha sexual, eu não sou homofóbica, mas minha religião me diz muitas coisas sobre o homossexualismo. Leia se puder o livro de Gálatas ou Tessalonicense e verá o que a Bíblia diz sobre este assunto”. (BIA, professora, 2015, informação verbal, grifo nosso).

“Em relação a orientação sexual, tento posicionar-me de forma normal, visto que, todos são iguais perante Deus e a justiça”. (ZELO, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).

“[...] Tenho um posicionamento religioso quanto ao tema, entretanto, este não me impede de respeitar e de conviver como igual àqueles que têm essa

identificação/orientação sexual”. (MORFEU, professor, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Sendo assim, num campo cultural, a escola está imbuída de uma ideologia dominante, onde os princípios e valores inicialmente citados nesse texto são observáveis no seu interior, tais como o fundamentalismo religioso que mesmo em escolas públicas - as quais deveriam ser conduzidas sobre os artigos da Constituição de 1988 (Estado laico) – se faz presente, causando discriminações religiosas que levam ao extremo reforçando a LGBTQfobia, o racismo, a misoginia, entre outras formas de violência (BRASIL, 1988).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do discurso colocado pelos profissionais da educação, percebemos que a maioria dos professores compreendem gênero e sexualidade como algo complexo, difícil de ser dialogado e, muitos, ainda, reduzem os conceitos de gênero e sexualidade ao conceito de orientação sexual, colocando-os como uma coisa só, causando, assim, uma confusão no entendimento das categorias. Portanto, quando esses profissionais pensam em homossexualidade, eles acabam por colocar todos os sujeitos como tal, ou seja, não importa se são travestis, lésbicas, bissexuais, pansexuais, entre outros, todos são identificados como homossexuais.

No que diz respeito à homofobia, é possível observar tal ato de violência não somente no discurso como nas práticas pedagógicas e nas relações entre os discentes, nesse sentido, foram relatadas agressões de ordem moral, física e psicológica. A presença do discurso religioso é muito forte na justificativa para tais práticas, entretanto, tanto alunos como professores reconhecem suas limitações em entender até que ponto são homofóbicos/as.

Daí, percebemos que não se fala nessa escola sobre sexualidade, tampouco, educação sexual. No entanto, quinze dias antes de chegarmos na escola para o desenvolvimento dessa pesquisa soubemos que uma das alunas, com apenas 16 anos, ganhara neném. Alguns funcionários responsáveis pelos serviços gerais ao saberem de nosso trabalho, confidenciaram-nos que alguns casais de namorados heterossexuais já foram flagrados em ato explícito sexual em uma sala de aula, vazia; mas não foram punidos severamente. Entretanto, muitos alunos/as LGBT nos disseram que ao serem flagrados em carinhos com seus/suas respectivos/as namorados/as nos corredores e sala de aula, foram chamados atenção ou

mesmo convidados a se retirarem. Percebemos que nos banheiros é onde as práticas sexuais ou trocas de carinho e afeto entre LGBT são mais comuns na escola.

Nesse contexto, não adianta negar que esses/as adolescentes já constroem sua sexualidade no que tange ao corpo, ao sexo, ao gênero, ao desejo, ao prazer etc. Entretanto a família não é convidada a participar de rodas de conversas temáticas sobre qualquer assunto. Portanto, o diálogo aberto com os pais, mães e/ou responsáveis dos alunos sobre o tema da diversidade sexual e de gênero é inexistente.

Dessa forma, os/as professores/as agem por conta própria na tentativa de combater as práticas homofóbicas no Centro de Ensino “Liceu Maranhense”. Alguns profissionais relataram ter visto algo próximo das questões de gênero e sexualidade na faculdade ou em alguma pós-graduação, mas a grande maioria não teve formação inicial ou continuada na temática em questão.

No Centro de Ensino “Liceu Maranhense”, percebemos várias práticas de discriminação e exclusão de alunos/as quando estes/as assumem sua orientação sexual ou mesmo quando são julgados/as por sua maneira de falar, andar ou vestir. Notamos, em paralelo, que esses/as jovens têm a necessidade de serem ouvidos e de falar. Falar sobre o que acontece na família, na rua ou mesmo dentro da escola.

E de que forma a escola poderia ser inclusiva, levando em consideração a temática gênero e sexualidade? Primeiro, pensar que as escolas não oferecem, em sua maioria, uma qualidade mínima de ambiente de trabalho a fim de que as formações, reuniões e debates com a família e comunidade, aconteçam. No entanto, acredita-se que uma ação conjunta entre associações de pais/mães, coletivos, Fóruns, Conselhos, entre outros, possam pressionar o poder público para a reforma e abastecimento de escolas.

Em segundo lugar, é preciso que os profissionais da educação pensem para além das responsabilidades do poder público. A professora Marli André (2014) nos alerta sobre a importância do espírito de investigação no professor. É o que Paulo Freire (2007, p. 137) já dizia: “[...] ensinar exige pesquisa [...]”. Nesse caso, as universidades podem e devem ser parceiras no processo de formação em pesquisa. Dessa forma, formular questões e hipóteses ajuda os professores a elucidar seus problemas docentes e compreender a realidade social, cultural e econômica de seus alunos.

Um terceiro ponto é pensar que a interdisciplinaridade proporciona o trabalho coletivo, possibilitando a troca de experiências e saberes entre os docentes, bem como entre

funcionários, pais, alunos e comunidade. Além de provocar a construção coletiva do Projeto Pedagógico numa perspectiva do político, como orienta o Conselho Nacional de Educação. Esta integração e participação coletiva possibilitam a autonomia e a melhoria da formação e prática profissional docente.

Um quarto ponto que propomos é que a formação dos professores não deva ser somente para atualização curricular, é necessário que durante as formações o processo crítico, a autoavaliação docente e o trabalho coletivo estejam em pauta, a fim de que esses profissionais possam dialogar abertamente com seus alunos sobre qualquer tipo de assunto, sem impor seu ponto de vista como doutrinação.

Por fim, a relação aluno-professor/a tem que estar baseada no processo ensino-aprendizagem, no sentido de que ambos aprendam e desenvolvam juntos projetos e práticas curriculares mais democráticas e participativas, possibilitando que a escola seja mais acolhedora à Diversidade.

Sejam quais forem os encaminhamentos para o processo de formação de professores, certamente, não será fácil sua execução. Os profissionais da educação terão que lutar e resistir, numa tentativa de construir uma nova concepção de educação que responda às exigências sociais na atualidade e que tenha como futuro um projeto social emancipador, tornando, assim, a escola em um espaço democrático, social, solidário, igualitário, intercultural e ambiental.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Gênero e Sexualidade na Escola: uma abordagem necessária**. In: MOTTA, Diomar das Graças (org.) *Gênero em Debate: construindo e compreendendo a teoria feminista no cotidiano escolar*. São Luís: Edufma, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições; Jornal a página, 2014. p. 77- 91.

ARAGUAIA, Mariana. **Orientação Sexual**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sexualidade/orientacao-sexual.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ABGLT (Brasil). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT,

2016.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; SOARES, Karine da Silva. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun., 2018. DISPONÍVEL EM: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BOMENY, H.; EMERIQUE, R. B.; FREIRE-MEDEIROS, B.; O'DONNELL, J. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Violência Simbólica**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Ediouro: Rio de Janeiro, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 (Sujeito e História).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 11 ed. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Ibpx, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4 ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-**

estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In:* SILVA, Luis (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, A.F. O currículo como política cultural e a formação docente. *In:* SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 8. ed. 10. rev. v. 2. São Paulo: Edusp; 2008.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In.:* **Educação & Realidade: gênero e educação**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.



ARTES VISUAIS E GÊNERO

CORPOS ABJETOS NA ARTE-EDUCAÇÃO



ART



ARTES VISUAIS E GÊNERO: proposições para compreensão de corpos e identidades no contexto escolar

Beatriz de Jesus Sousa³²

1 INTRODUÇÃO

A análise da relação entre arte e gênero teve como referência inicial estudos acerca das experiências sociais de gênero desenvolvidas por mulheres que trabalham na produção artesanal no Maranhão³³. Os trabalhos realizados oportunizaram um interessante e desafiador estudo, na medida em que possibilitaram contextualizar a investigação, fazendo-nos mergulhar na nossa própria cultura e observá-la por meio de um olhar de estranhamento e desnaturalização dos comportamentos aceitos como normais³⁴.

O gênero, como categoria de análise explicitada por Scott (1999), mostrou-se um instrumento fundamental, pois contribuiu para que entendêssemos os sujeitos do gênero não como portadores de uma essência interior, mas como sendo constituídos “por um ritualizado jogo de práticas que produzem o efeito de uma essência interior. “[...] O gênero é vivido como uma interpretação, ou um jogo de interpretações do corpo, que não é restrita a dois, e isso, finalmente, é uma mutável e histórica instituição social.” (BUTLER, 2006).

Buscando compreender como o efeito do gênero é naturalizado em noções pressupostas do masculino e do feminino, recorreremos ao conceito de matriz heteronormativa, desenvolvido por Judith Butler (2003), para nos referir às práticas reguladoras que constituem identidades por meio de normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas, em um movimento cujo poder cria o gênero, ao mesmo tempo em que é gerado na sua performance

32 Licenciada em Educação Artística / Artes Plásticas (UFMA). Especialista em História do Maranhão (UFMA). Mestra em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA). Docente do Colégio Universitário da UFMA. beatrizdejesussousa@yahoo.com.br.

33 Como trabalho de conclusão da especialização em História do Maranhão, desenvolvemos uma pesquisa acerca da produção da renda de bilro na Raposa a partir do trabalho de mulheres (SOUSA, 2006). No mestrado, a pesquisa realizada estudou mulheres que tecem redes de dormir em São Bento, na perspectiva das relações de gênero (SOUSA, 2015).

34 A escolha pela temática relacionada ao artesanato recebeu significativa influência das lembranças da nossa infância e adolescência em Pinheiro, município vizinho de São Bento, na Baixada Maranhense, onde há presença do comércio das redes de dormir que desde cedo nos impressionaram pela sua beleza e conforto. Além disso, a produção de rendas e bordados, caracterizadas como atividades de mulheres, pertenceu às experiências que nos traziam satisfação e prazer.

produtiva. Essas regras são reiteradas no tempo e limitam desejos, condutas e identificações através de oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino, compreendidas como atributos do macho e da fêmea.

A matriz heteronormativa exige que certos tipos de identidade não possam existir por serem associadas a falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. Tais identidades são vistas como incoerências materializadas em corpos que não parecem humanos por se desviarem das normas e se constituírem nos domínios da abjeção. Para Butler, essas vidas que não parecem vidas são corpos que não contam, corpos vistos como sem importância, são corpos abjetos. Por outro lado, gêneros inteligíveis “[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo [...]” (BUTLER, 2003, p. 38-39).

Para compreender a força reiterativa e performática do gênero, também recorreremos a Foucault (1988) e perceberemos a existência de dispositivos de poder e de saber diferentes da repressão e que são produtos da sua própria economia. Reconhecer o gênero como um tipo de mecanismo que se constitui na norma e que constitui a norma, como um poder produtivo e mutável que se reconstrói permanentemente por meio de nomeações discursivas atribuidoras de comportamentos a homens e a mulheres, significa superar as abordagens que limitam as identidades ao pensamento dicotômico e que reificam as noções de “masculino” e “feminino” como dados imutáveis da natureza. Nessa perspectiva, a noção de identidade de gênero está relacionada à percepção subjetiva de ser masculino e/ou feminino, conforme as convenções estabelecidas ou rompendo-as e constituindo outras identidades que ultrapassam os limites da binaridade heterossexual.

Contudo, suplantar o jogo das polaridades representa um verdadeiro desafio às pesquisas de gênero, o que talvez tenha se evidenciado como uma das maiores dificuldades encontradas nas análises desenvolvidas. Louro (2004, p. 31) ajudou a elucidar a problemática ao salientar que “aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples”. Mas, para progredir e consubstanciar novas possibilidades de leitura do gênero, continuamos tentando desconstruir certas formas de olhar tão solidamente ancoradas na oposição. Assim, percebemos que a

[...] proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro,

evidenciando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2004, p. 31).

Assumindo a possibilidade da desconstrução como uma questão pessoal e política, retomamos essa perspectiva ao relacionar artes visuais e gênero a partir de ações realizadas no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN). Para tanto, esclarecemos que o conceito de artes visuais se ampliou e, ao que tradicionalmente definia-se como o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, o desenho industrial e a arquitetura, hoje incorporaram-se mais modalidades artísticas, haja vista que são percebidas, ainda que diferentemente, pela sua visualidade.

Atualmente, entende-se artes visuais enquanto o conjunto de expressões artísticas que englobam desde as tradicionais, mencionadas anteriormente, até as mais novas modalidades, como a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, a publicidade, o cinema, a computação, o vídeo, a televisão e a performance (BRASIL, 1997). Há também o teatro e a dança, que são marcados pela visualidade, mas, no currículo escolar, constituem linguagens artísticas específicas.

Compreendendo que as artes visuais envolvem diferentes tipos de imagens, seu potencial educativo é significativo e merece lugar de destaque no contexto escolar³⁵. Nesse sentido, Samain (2018, p. 22) esclarece que toda imagem nos oferece algo para pensar e que imagens “[...] são poços de memórias e focos de emoções, de sensações, isto é, lugares carregados precisamente de humanidade.”. Logo, acreditamos que as artes visuais podem ser compreendidas como tecnologias de gênero e temos provocado a reflexão a partir dessa relação, objetivando problematizar o processo de constituição de identidades, estimulando o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, com o propósito de dar visibilidade a outras expressões de gênero, abalando e problematizando a hegemonia de certas representações.

Para Teresa de Lauretis o termo “gêndrado” designa algo marcado por especificidades de gênero. Baseando-se na abordagem desenvolvida por Foucault sobre um tipo de poder produtivo e de uma tecnologia política que produziu uma multiplicidade de discursos sobre o sexo, Lauretis assinala que o gênero como diferença sexual acabou se tornando uma limitação

35 É preciso esclarecer que imagem é um conceito de múltiplos significados. Contudo, compreendemos a imagem como sinônimo de representação física ou mental e usamos essa palavra para descrever desde uma garatuja até um desenho animado. (JOLY, 1996).

e propõe a sua compreensão como efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de tecnologias sociais (como o cinema), discursos, epistemologias, práticas institucionalizadas e cotidianas (LAURETIS, 1994, p. 208).

Assim, por meio de diferentes modalidades das artes visuais, iniciamos ações no COLUN que exploram variadas tecnologias de gênero na perspectiva de compreender transformações históricas, avanços e dificuldades relacionadas ao mundo da arte, buscando transpor essa análise para um plano mais amplo das relações humanas no contexto escolar. É desafiador introduzir questões tão complexas na educação básica. Contudo, vivenciamos a necessidade de que algo seja feito diante deste contexto político em que cada vez mais os discursos de intolerância e ódio são legitimados e repetidos em diferentes esferas da vida social.

2 IMAGENS E PEDAGOGIAS DE GÊNERO

A proposição sobre os intercruzamentos entre artes visuais e gênero buscou criar um espaço de análise acerca dos processos de criação artística e de como eles são perpassados por relações sociais de gênero, através de diferentes tipos de discursos que reproduzem e naturalizam os comportamentos, associando-os a identidades do ponto de vista binário. Ao trabalharmos estas questões, reafirmamos a necessidade de compreendermos a complexidade envolvida na formação das identidades de gênero, cumprindo o papel de descortinar a assertiva essencialista do gênero como uma permanência e dos papéis sociais como inquestionáveis no estabelecimento daquilo que é representado na arte como um elemento naturalizado.

Nesse sentido, cabe esclarecer que o gênero é concebido como “uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos”. A estilização do corpo produz o efeito do gênero através da ilusão de um eu permanente que se materializa nos gestos, movimentos e estilos corporais. Portanto, desloca-se a ideia do gênero como um modelo substancial de identidade e é introduzida a sua concepção como uma “[...] temporalidade social constituída”, uma “aparência de substância”, “uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença.” (BUTLER, 2003, p. 200).

Sob esse viés, pensar corpos e identidades implica em reconhecer as múltiplas formas de existência e o seu direito de se manifestar sem medo. Afinal, hoje são evidenciadas diversas formas de se construir enquanto pessoa e maneiras plurais de identidades de gênero. Nessa perspectiva, salientar diferentes cartografias de gênero é uma estratégia de ampliar a visão sobre a diversidade de existências e tentar desconstruir mitos que naturalizam certas representações.

Na Figura 1, exibimos uma intervenção em que buscamos analisar e questionar a representação do homem, genericamente referenciado como modelo do universal humano, via de regra compreendido como branco, heterossexual e urbano, embora concretamente haja muitas identidades particulares e diferenciadas desse ideal. O homem, afinal, é naturalizado como a medida do humano, evidenciado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa (AMBRA, 2019, p. 17).

Figura 1 – Intervenção artística no pátio do COLUN / São Luís – Maranhão



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Essa produção motiva questionamentos sobre o homem, afinal, atualmente, é possível pensar em uma crise do masculino e falar em masculinidades, visto que, naquela imagem universal, foram abertas fissuras a partir de outros marcadores de identidade relacionados às questões de classe, etnia e gênero, que nos permitem pensar homens homossexuais, trans, negros, pobres.

Nessa abordagem, a intervenção acima exhibe imagens de homens pertencentes a diferentes épocas e expõe corpos sociais, marcados por especificidades de gênero frequentemente impossíveis de serem compreendidas como características de homens na perspectiva da heteronormatividade: homens que abraçam e beijam homens, homens que usam saia, homens com cabelos compridos, homens negros, homens gays, homens trans³⁶.

Porém, embora seja possível pensar em múltiplos masculinos e femininos, o Brasil vive um novo cenário político, que nos motivou a, de algum modo, reagir diante da emergência de expressões de ódio, intolerância, preconceito e violência. Dentro desse campo, a temática do gênero representou um dos primeiros alvos a serem atingidos, inclusive com a possibilidade de retirada dessa abordagem dos currículos escolares.

Ao nos depararmos com essa ameaça diante de documentos importantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), que excluiu a temática do gênero, bem como as diferentes formas de ativismo em defesa de grupos historicamente marginalizados e excluídos, reagimos pensando no potencial da Arte enquanto área de conhecimento e tecnologia de gênero, trazendo para a arena da escola projetos que levassem ao contato com manifestações artísticas que abordem a consciência política e a existência de múltiplas formas de viver e constituir experiências corporais diferenciadas do padrão normativo e das imagens naturalizadas.

Acerca desse panorama político atual, Bosco (2017) salienta que o novo espaço público brasileiro é intensamente atravessado por lutas identitárias. Contudo, elas não representam uma novidade, visto que temos muitas histórias de movimentos que lutam contra o poder e por reconhecimento. Entretanto, esses conflitos são marcados pela dor, pois o poder e a discriminação produzem experiências de sofrimento. O poder corrói o reconhecimento. Ele faz com que certas identidades não sejam reconhecidas.

O poder não é da ordem da violência física direta, da anulação total da liberdade do outro, e sim de mecanismos mais ou menos sutis de discriminação, controle e humilhações. Que por sua vez produzem experiências subjetivas de intenso sofrimento e experiências sociais de isolamento, desagregação, exploração, pobreza material. São as relações de poder que moldam uma sociedade, determinando o campo de possibilidades de seus agentes. (BOSCO, 2017, p. 8).

36 A imagem foi produzida no projeto “Intervenções artísticas no COLUN: Educação, diversidade e desenvolvimento”, resultado do interesse de estudantes do ensino médio do Colégio Universitário da UFMA, que estudaram a linguagem das Artes Visuais no primeiro ano e desejaram usar a arte como instrumento de expressão e transformação no ambiente escolar.

Portanto, diante de corpos vistos como “anormais”, corpos diferentes de um padrão reconhecido como “natural” e “verdadeiro”, é previsível que sua existência seja questionada e submetida a uma avaliação pública. Manifestações em massa contra a existência de corpos abjetos ocupam espaço de destaque em discursos e imagens atuais. E muitos desses espaços são virtuais, em redes sociais cujo núcleo originador é descentrado e fragmentado. Elas mobilizam nichos, que comumente ignoram o que acontece nos outros. “E as pessoas que mais tendem a sofrer as consequências pertencem a nichos específicos [...]” (BOSCO, 2017, p. 11). Desse modo, lembrar esse cenário de profunda violência nos motiva a uma reação a partir de imagens, na expectativa de construir uma rede de reconhecimento e luta no ambiente escolar, como na intervenção “Resistência pela Existência” (Figura 2).³⁷

Figura 2 – Intervenção artística “Resistência pela Existência” no corredor do COLUN, São Luís/Maranhão



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Essa intervenção explicita como as imagens produzidas são discursos que reproduzem visões de mundo, pois “[...] somos seres de linguagem e nossas identidades e/ou

³⁷ O trabalho foi realizado no projeto de Intervenções e teve como temática os impactos causados por discursos de ódio e a luta contra este tipo de discurso. Localizada na parede próxima ao Laboratório de Artes Visuais, a instalação consiste em uma peça central onde estão dispostas notícias locais, nacionais e internacionais sobre o tema. Em torno, encontram-se placas que apresentam alguns representantes que lutam contra esses discursos.

subjetividades são produções discursivas [...]” (SOUSA, 2015a, p. 12). Logo, o campo das artes visuais é um espaço de narrativas sobre corpos e identidades vistos como legítimos ou como abjeções.

As imagens fazem parte da nossa história e vêm registrando diferentes perspectivas sobre as relações de gênero. Quando as imagens estão relacionadas às mulheres, cabe analisar esses discursos de forma a tentar compreendê-los e buscar avançar na perspectiva da superação das desigualdades e assimetrias de gênero. Partindo dessa ótica, acreditamos que o feminismo deve ser reconhecido, haja vista o seu papel na luta por direitos³⁸. Certamente, o estudo, a escola e o conhecimento representam um instrumento fundamental contra esse sistema que subordina, subjuga e inferioriza as mulheres (TIBURI, 2019). Portanto, a situação das mulheres deve ser pensada a partir das estruturas institucionais e da visão que elas impõem sobre as pessoas:

Dessa maneira, a questão da igualdade das mulheres, na arte ou em qualquer outro campo, não recai sobre a relativa benevolência ou a má intenção de certos homens, ou sobre a autoconfiança ou “natureza desprezível” de certas mulheres, mas sim na natureza de nossas estruturas institucionais e na visão de realidade que estas impõem sobre os seres humanos que as integram. (NOCHLIN, 2016, p. 12).

Para Nochlin (2016), o questionamento sobre grandes mulheres artistas reforça estereótipos e distorções, haja vista o fato de que sua suposta ingenuidade reafirma a superioridade dos homens. Assim, por trás da pergunta sobre a ausência de mulheres artistas está o mito do grande artista, cuja genialidade se apresentou precoce e espontaneamente. A teoria do artista genial eleva os homens e inferioriza as mulheres por desconsiderar o fato de que para ambos havia expectativas sociais e oportunidades diferenciadas.

A pergunta “Por que não houve grandes mulheres artistas?” nos leva à conclusão, até agora, de que a arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais vagamente e superficialmente ainda por “forças sociais”, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato, mitologias sobre o criador divino, artista como He-man ou como párias sociais. (NOCHLIN, 2016, p. 24).

38 Tiburi (2019, p. 12) define o feminismo como “o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado. Nesse processo de subjugação, incluímos todos os seres cujos corpos são medidos por seu valor de uso: corpos para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para produção do prazer alheio, que também compõem a ampla esfera do trabalho na qual está em jogo o que se faz para o outro por necessidade de sobrevivência.”

Portanto, a representatividade das mulheres no mundo da arte é perpassada por discursos que integram e constituem relações sociais³⁹. Historicamente, as mulheres foram silenciadas e subjugadas. Porém, “[...] o silêncio tem seus modos próprios de significar [e] ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis.” (ORLANDI, 2007, p. 66-77). Visto dessa forma, o silenciamento das mulheres pode significar a afirmação dos homens e da sua suposta superioridade e genialidade criadora.

Sobre esse processo, Barbosa analisa que a ignorância sobre a arte das mulheres não significa apenas esquecimento de seus nomes ou destruição de suas obras. Ao contrário, o seu desconhecimento representa invisibilidade de significação (BARBOSA, 2019). Tal invisibilidade se agrava quando, na perspectiva interseccional, fatores como gênero, raça ou classe social são observados:

Por exemplo, em 1992, pesquisando as dez galerias de arte mais importantes (em termos financeiros) de São Paulo, algumas no mercado por quase vinte anos, descobri que nunca haviam exposto uma artista-mulher negra, embora já tivessem exposto artistas-homens negros. É surpreendente que num país miscigenado, divulgado como paraíso racial, problemas de gênero e raça se ocultem por trás de preconceitos mais poderosos, baseados em classificações sociais. (BARBOSA, 2019, p. 78).

Contudo, é preciso reconhecer que há fissuras nessas camadas de ocultamento. Por meio delas, podemos visualizar fugas e rotas alternativas de afirmação identitária e produção artística. É dessa forma que a exposição “Histórias das Mulheres: artistas até 1900”, composta por várias histórias, narradas por meio de obras de mulheres de diferentes continentes e épocas, comprova que a política do silenciamento não conseguiu ocultar a história de algumas mulheres que há séculos se destacaram no mundo da arte, a despeito de todas as condições desfavoráveis:

Algumas artistas tiveram carreiras de grande sucesso. Este é o caso das tecelãs da América pré-colombiana, que desfrutaram de uma posição de prestígio nas sociedades andinas, de Sofonisba Anguissola, que trabalhou para a corte espanhola no século 16, de Mary Beale, cujo marido foi seu assistente de ateliê, no século 17, de Elisabeth Louise Vigée Le Brun que ocupou o cargo de “primeira pintora” da rainha da França, no século 18, e de Abigail de Andrade, que ganhou uma medalha de ouro no Salão de 1884, no Brasil imperial (HISTÓRIAS, 2019).

39 “As questões de gênero estão inscritas nos modos como a sociedade forma os sujeitos; assim, fazem-se presentes nas estruturas de criação e circulação da arte. Por exemplo, sabe-se, por meio de uma pesquisa incentivada pelo Rumos Itaú Cultural, focada em 11 livros usados em cursos de graduação em artes visuais no Brasil, que 90,9% dos artistas citados neles são homens – 2.222, ante 215 mulheres, sendo que sobre 6 delas não consta nenhuma informação” (ITAÚ, 2019, p. 04). Essa pesquisa comprova a invisibilidade das mulheres nos livros usados em cursos de graduação em artes visuais no Brasil.

Portanto, as mulheres vêm ocupando novos espaços e lutando pela igualdade nas relações sociais, no mundo do trabalho e nas possibilidades de expressão. Segundo Loponte, algumas artistas contemporâneas, principalmente a partir dos anos 90, estão surpreendendo ao romperem com “os lugares estereotipados destinadas a elas pela cultura, e com nossas ideias mais antigas sobre o que é (ou pode ser) o feminino” (LOPONTE, 2008, p. 150).

Essas mulheres artistas, por meio da sua própria experiência, têm dado visibilidade a modos de existir e a corpos que costumam ser ocultados na história da arte oficial. Há uma pedagogia que naturaliza e legitima o corpo das mulheres como objeto de contemplação, na perspectiva do olhar dos homens. A referida pedagogia se elabora por meio de imagens e textos, que constroem uma narrativa sobre as mulheres como sendo a verdadeira e única (LOPONTE, 2008, p. 152). Nesse sentido, é importante notar que entre 2017 e 2018 o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) ainda tinha um acervo com predominância de nus femininos, ao passo que havia poucas artistas expondo. Enquanto 60% dos nus eram femininos, as mulheres representavam apenas 6% dos artistas expostos (PEDROSA, 2019).

À luz dessa análise, Louro (2000) salienta que os corpos e as identidades ganham sentido socialmente. Há redes de poder que participam dessa constituição:

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6).

Logo, a posição dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos, que recebem marcas sociais. Que podem dizer o lugar do sujeito a partir dessas inscrições culturais, entremeadas por relações de poder. Dentre essas marcas, a divisão masculino/feminino é primordial na maioria das sociedades. Contudo, essa divisão diverge e se modifica, fazendo com que os corpos sejam compreendidos de formas distintas em diferentes culturas (LOURO, 2018). Nessa constituição, ocorrem processos de reconhecimento e de atribuição de diferenças atravessados por redes de poder que instituem hierarquias, classificações e ordenamentos.

O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2000, p. 9).

A inteligibilidade heteronormativa viabiliza o ambiente para que, de modo geral, no imaginário artístico ocidental, as mulheres sejam esses "outros", hipervisualizadas como objeto da representação masculina e, ao mesmo tempo, excluídas do espaço da criação. Esse campo foi legitimado como um espaço público de atuação dos homens, enquanto as mulheres ficaram restritas a objetos de representação (LOPONTE, 2008).

Todavia, há mais elementos a serem observados, pois "a concepção binária do sexo impõe limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino. Contudo, suas descontinuidades e transgressões existem e são empurradas para o 'terreno do incompreensível ou do patológico'" (LOURO, 2018, p. 67). São criadas normas regulatórias incapazes de conter os desvios e as transformações dos corpos. Certamente, corpos de pessoas trans e negras também figuram entre as maiores vítimas dessa hierarquia na criação e representação artística.

É alarmante o fato de que o Brasil é o país no qual ocorre o maior número de mortes de pessoas transgêneros por ano, desde 2008 (TRANSEXUAIS, 2016). Essa taxa tão alta explicita o modo como os brasileiros percebem a diferença⁴⁰. À luz dessa análise, é fácil reconhecer a existência de corpos frágeis, vulneráveis e matáveis. São corpos vistos como estranhos, que podem facilmente ser alvejados. São corpos de mulheres, corpos de negros, corpos de trans, corpos de pobres, corpos de indígenas. Seguindo essa perspectiva de análise,

40 "O Brasil segue como o país que mais mata travestis, mulheres transexuais, homens trans e demais pessoas trans de todo o mundo. É o que confirma o relatório da ONG Internacional Transgender Europe, que mapeia 72 países e denuncia a transfobia, lançado em 20/11/2018, Dia Internacional da Memória Trans (T-DOR)". (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019, p. 24). A violência contra pessoas trans está associada a outros marcadores de opressão como racismo, sexismo, xenofobia, sentimento de ódio e discriminação contra profissionais do sexo. Deivison Faustino (2019) afirma que há um caráter necropolítico nas sociedades modernas e que a medida do humano não inclui o corpo negro. Isto está relacionado à colonização. Quando se pensa em homem, a representação é feita a partir de um referencial que não inclui o corpo negro. Imaginemos então um corpo negro de um homem ou mulher trans. Certamente, são representações que desafiam os conceitos da heteronormatividade e o seu silenciamento é também a ratificação dos corpos vistos como normais.

Ambra (2019b) explica que a violência tem lentes seletivas e que a arma é conduzida segundo o prisma do preconceito e das assimetrias sociais⁴¹.

Buscando abranger a compreensão desses outros corpos matáveis, também temos dedicado estudos a essa temática no COLUN. A imagem que segue foi produzida a partir de uma série de estudos sobre a diferença:

Figura 3 – Intervenção artística nas janelas do COLUN/São Luís – Maranhão



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Em 2019, trabalhamos em duas intervenções artísticas que abordam essas questões. A Figura 3 corresponde à intervenção realizada em janelas do laboratório de informática da escola tratando do tema “diferenças” por meio imagens digitalizadas a partir de desenhos, fotografias, colagens, poesia visual e outras possibilidades. A segunda intervenção abarca o tema das identidades trans e teve como ponto de partida o estudo do livro “Vidas Trans – a coragem de existir” (MOIRA et al., 2017), que abarca quatro biografias de pessoas trans⁴². Esse estudo nos aproximou de um olhar mais amplo sobre as identidades de gênero e nos proporcionou perceber a importância de sermos sensíveis a tantos “outros” que não costumamos pensar ou imaginar como existências possíveis.

Nesse sentido, na cartografia dos corpos matáveis no Brasil, alguns são mais alvejados do que outros:

Não muito diferente de 2017, 82% dos casos foram identificadas como pessoas negras e pardas, ratificando o triste dado dos assassinatos da juventude negra no

41 Tolentino alerta que “garantir às mulheres o direito a uma vida digna é um dos grandes desafios do Brasil atual. Durante a elaboração deste texto, certamente uma brasileira foi agredida, estuprada ou morta. É preciso que toda a sociedade se empenhe no combate ao feminicídio e a todas as formas de discriminação que violentam, subjagam e inferiorizam o sexo feminino, sobretudo as afro-brasileiras. De acordo com o Atlas da Violência de 2018, do total de mulheres assassinadas entre 2006 e 2016, 71% eram negras.”. (TOLENTINO, 2018, p. 89).

42 Orlandi (2007) afirma que contar sua história é uma forma de sair do silêncio da censura. Desse modo, interpretamos que as quatro biografias estudadas são gritos de liberdade que expressam reações ao silenciamento e ocultamento de pessoas trans. Textos dessa natureza devem ser estimulados, bem como suas leituras são fundamentais para uma educação política e ética.

Brasil. Travestis e Transexuais negras são maioria na prostituição de rua. Proporcionalmente, são estas as que tem os maiores índices de violência e assassinatos. O Transfeminicídio vem se reproduzindo entre todas as faixas etárias. Uma pessoa Trans apresenta mais chances de ser assassinada do que uma pessoa cisgênera. Porém estas mortes acontecem com maior intensidade entre travestis e mulheres transexuais, negras. Assim como são as negras as que têm a menor escolaridade, menor acesso ao mercado formal de trabalho e a políticas públicas. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019, p. 20).

Consequentemente, a necropolítica também se faz por meio de imagens, afinal, elas não são neutras. Imagens enfatizam modos de conduta, demonizando certos tipos de existência e legitimando outras. Representações artísticas possuem um poder enunciativo oculto. Logo, os discursos de poder nas imagens reiteram as diferenças de gênero. São produtos históricos que legitimam condutas e participam da constituição de identidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser um lugar de preparação para a vida e para a luta, um ambiente de acesso ao conhecimento que amplie a visão de mundo e possibilite a compreensão da diferença, fundamental para uma sociedade democrática. “[...] A Escola não pode ser indiferente a essa luta. Promover pedagogias feministas que empoderem as meninas e libertem os meninos da masculinidade tóxica e de todos os males que ela provoca é mais que um dever. É uma obrigação.” (TOLENTINO, 2018, p. 89). Contudo, muito ainda falta a ser percorrido nesse sentido, pois a escola perpetua estereótipos de gênero:

Apesar de as escolas não serem totalmente responsáveis pelo processo educativo das crianças, elas realmente fazem a diferença, quando se trata da perpetuação dos estereótipos de gênero e da definição de comportamentos diferenciados de acordo com padrões de gênero socialmente esperados. A escola reflete os preconceitos da sociedade e, enquanto instituição social, pouco tem feito para modificar esse cenário, o que reforça o sexismo em relação às meninas e mulheres, sexismo esse já inculcado nas crianças, antes mesmo de seu ingresso nas instituições escolares. (ANDRADE, 2016, p. 181).

Diante dessa situação, acreditamos na potencialidade do ensino de Arte como ferramenta fundamental para propiciar o contato com os conhecimentos artísticos e estéticos necessários ao desenvolvimento de sujeitos que lutam por uma realidade melhor. Através do estudo da Arte, é possível desenvolver a sensibilidade, a criticidade e a expressividade. Aulas de Arte oferecem um espaço privilegiado para tratar de diversas questões, pois os trabalhos produzidos em distintas culturas agregam temáticas diversificadas e aspectos característicos

de diferentes relações sociais, de modo que tanto em imagens, quanto em músicas, danças ou apresentações teatrais, podem ser abordados assuntos que dialogam com diferentes áreas de conhecimento. Essa perspectiva de diálogo com outros temas pode ser desenvolvida tanto nas aulas do componente curricular, como em projetos integrativos de outras áreas.

Nesse sentido, as experiências aqui apresentadas são iniciativas voltadas para tentar tornar a escola um lugar de reflexão mais humano e menos preconceituoso. E a “[...] arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica [...]” (BARBOSA, 2005, p. 99). Por meio das ações desenvolvidas, avaliamos que a arte/educação proporciona uma experiência de imersão em outras formas de linguagem. No COLUN, podemos destacar resultados bastante positivos e desejar que as conquistas realizadas reverberem no cotidiano por meio de um olhar mais artístico e humanitário, que transforme a arte em ponte para um ambiente escolar mais inclusivo, crítico e sensível.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Leal de. **Biologia e Gênero na Escola:** um diálogo ainda marcado por reducionismo, determinismo e sexismo. Curitiba: Appris, 2016.

AMBRA, Pedro. Cartografias da masculinidade: do mito aos horizontes de desconstrução. **CULT**, São Paulo, ano 22, n. 242, p. 17-19, fev., 2019a.

AMBRA, Pedro. Homens e Armas. **CULT**, São Paulo, ano 22, n. 242, p. 20-21, fev., 2019b.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. **DOSSIÊ:** assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018. Brasil, 2019. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 15 out 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro como as tecnologias contemporâneas. *In:* BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Mulheres: arte, artesanato, design. *In:* BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (org). **Mulheres não devem ficar em silêncio:** arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BOSCO, Francisco. **A vítima tem sempre razão?** Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro. São Paulo: Todavia, 2017.

- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da Mitologia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. O gênero é uma instituição social mutável e histórica. [Entrevista concedida a] Revista IHU On-Line. **IHU On-Line**, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 09 out. 2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/470-judith-butler>. Acesso em: 28 de outubro de 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 mar 2019.
- FAUSTINO, Deivison. O negro, o drama e as tramas da masculinidade no Brasil. **CULT**, São Paulo, ano 22, n. 242, p. 28-31, fev. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- MASP. **Histórias das Mulheres: artistas até 1900**. Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/historias-das-mulheres>. Acesso em 11 nov.19
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias Visuais do Feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.148-164, jul./dez., 2008.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**, Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=KN0IDwAAQBAJ&pg=GBS.PT3>. Acesso em: 23 out. 2019.
- MOIRA, Amara *et al.* **Vidas Trans: a coragem de existir**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2017.

ITAÚ CULTURAL; MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND . **Histórias das Mulheres, Histórias Feministas.** São Paulo: MASP, 2019.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução: Juliana Vacaro. 2. ed. São Paulo: Edições Aurora, 2016. Disponível em: <http://www.edicoesaurora.com/ensaios/Ensaio6.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PEDROSA, Adriano. História das mulheres, histórias feministas. In: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Histórias das Mulheres, Histórias Feministas.** São Paulo: MASP, 2019.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.) **Como pensam as imagens.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018. 2ª reimpressão

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade:** mulher e educação, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, jul./dez., de 1999.

SOUSA, Sandra Maria Nascimento. Produções do gênero e de certas abjeções: entre “normais” e “anormais”, “deuses e monstros”, há muito mais coisas além daquelas que a nossa ciência “da verdade” pode explicar. In: SOUSA, Sandra Maria Nascimento *et al.* (org.). **Fazendo e desfazendo gêneros.** São Luís, EDUFMA, 2015a.

SOUSA, Beatriz de Jesus. **Tramas de Gênero:** um estudo sobre mulheres que tecem redes de dormir São Bento - MA. São Luís: EDUFMA, 2015b.

SOUSA, Beatriz de Jesus. **Mulheres que tecem histórias:** uma abordagem sobre a produção da renda de bilro na Raposa a partir do trabalho feminino. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História do Maranhão) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

TOLENTINO, Luana. **Outra Educação é Possível:** feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRANSEXUAIS: Agora é que são elas. **Jornal O Imparcial,** São Luís, 08 mar. 2016.

TEATRO, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL
PROCESSOS DE DRAMA NA ESCOLA



Desde o nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas. (PINEAU, 2013, p. 41).

1 UMA BREVE INTRODUÇÃO

O texto que seguirá propõe abordar as possibilidades metodológicas de abarcarmos questões contemporâneas e que têm emergido no espaço escolar – especificamente discussões sobre gênero e sexualidades – em propostas pedagógico-teatrais por meio do Drama.

Como abordagem para o ensino e prática do Teatro, o Drama tem se configurado como um espaço/tempo em que os/as participantes criam narrativas a partir de seus repertórios, desejos e experiências. Nesse contexto, discussões sobre gênero e sexualidades – dimensões da vida humana – têm se apresentado e convocado mediações não didáticas ou repressivas, mas que se deem por meio de um discurso poético.

Partindo-se de uma reflexão sobre a escola como espaço de convívio e respeito às diferenças, chegaremos no campo das Artes Cênicas em que os corpos dos sujeitos (educandos/as, nesse caso) são utilizados/convocados/potencializados como matéria-prima para as criações.

Ao contextualizar o Drama como abordagem pedagógico-teatral, apresentarei algumas dimensões que parecem auxiliar professores e professoras interessados/as em instaurarem processos teatrais que se relacionem com o contexto dos/as estudantes e que, também, colaborem com uma Educação Sexual.

Tomar-se-á, a título de exemplificação, dois processos de Drama desenvolvidos em uma escola de Educação Básica de Santa Maria/RS, o primeiro com crianças de 05 anos e o segundo com crianças de 09 anos, nos quais ficaram evidentes as possibilidades de se abarcar

43 Doutor em Teatro. Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). diego.pereira@udesc.br

tais discussões em uma prática teatral e ampliar o olhar das crianças, para além do espaço ficcional, sobre as demarcações de gênero impostas pela sociedade.

Em meio a essas demandas emergentes no contexto escolar, entendo que é requerido um posicionamento ético e político dos professores e das professoras, como mediadores/as de processos artístico-pedagógicos, exigindo que, muitas vezes, confrontem-se com suas maneiras de ver o mundo para responderem às diversas formas de ser e existir pulsantes na contemporaneidade.

2 ESCOLA, TEATRO E OS SUJEITOS

Que as escolas são espaços em que uma diversidade de modos de ser e de “estar sendo” coexistem e são confrontados com as normas sociais e culturais, não é novidade para as pessoas que se dedicam a lançar seus olhares a essas instituições. Supostamente, deveria ser na escola onde aprenderíamos a conviver com as diferenças e a respeitá-las; entender que, para além de estudantes enfileirados e uniformizados, distribuídos em ordem alfabética, estamos lidando com sujeitos em formação. Não se trata de “tábuas rasas” ou “folhas em branco”. Obviamente, a cultura familiar perpassa a elaboração de seus repertórios, mas, acredito eu, caberia à escola alargar essas referências e oferecer outros modos de ver o mundo.

Insisto em acreditar, assim como Masschelein e Simons (2018, p. 10), que a escola “[...] tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.”. Nesse sentido, como professores e professoras, de quais maneiras estamos assegurando que as diversas formas de preconceito sejam debatidas, “postas sobre a mesa” e tratadas como assuntos escolares, sobretudo quando se queira uma escola de conteúdos vivos que se relacionem com as necessidades sociais? Ainda, segundo os autores supracitados:

A escola se opõe a toda reivindicação de naturalização ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados a essas reivindicações. É nesse sentido que a escola está realmente afetando a sociedade e é sempre intrinsecamente “política”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 58).

Nos últimos tempos, muitos têm sido os movimentos que buscam questionar tanto as práticas quanto os conteúdos escolares. O que me parece mais surpreendente, é que defendem

uma escola em que professores e professoras “apenas” passem conteúdos, na contramão de uma pedagogia pós-crítica que busca relacionar o ensino/aprendizagem com a vida dos/as estudantes, incentivando-os a questionar e a desconstruir valores sociais que desconsiderem, por exemplo, as múltiplas identidades dos sujeitos.

No centro desses ataques estão Filosofia, Sociologia e, obviamente, as Artes. Pois, diferente de outros componentes curriculares que podem (não acredito que devam) se ater exclusivamente ao “conteúdo programático”, Filosofia e Sociologia incentivam o pensamento crítico, questionam as “verdades”, buscam diálogos com experiências do cotidiano. Quando tratamos de Arte, estamos falando da experiência de sujeitos frente a propostas de criação que se utilizam de suas memórias, emoções, questionamentos, desejos, enfim, de seu corpo todo como matéria-prima e como suporte de recepção.

No campo específico das Artes Cênicas, é esse corpo que se manifesta para ser apreciado, questionado, discutido. A eclosão de diferentes corporeidades que corajosamente se impõem contra as normas e sistemas socioculturais – heteronorma, binarismo de gênero, patriarcado, sexismo, entre outras – tem desafiado educadores e educadoras a reverem seus (pré) conceitos e mesmo práticas teatrais que buscam “camuflar” a identidade dos sujeitos em prol de uma mimese que pouco corresponda aos anseios artísticos e estéticos desses corpos. Como apontamos em outro momento:

Parece ainda haver uma hegemonia de padrões de “corpo para a cena” que tenta enquadrar as particularidades e diversidades corporais em uma determinada caixa em que elas não cabem ou não querem estar. Como instigar os estudantes de teatro a saírem do jogo de reprodução/representação de “tipos” e ocuparem um espaço de criação – um teatro (ou os teatros) a partir dos corpos? (BERSELLI; PEREIRA, 2019, p. 178).

Entendo que a Educação Sexual, como tema a ser transversalmente trabalhado por diferentes componentes curriculares, como preveem os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997), encontra, no campo das Artes Cênicas, um terreno propício para a instauração de práticas artístico-pedagógicas que visem a promover as discussões e desconstruções necessárias à promoção de uma escola inclusiva, diversa e que respeite as diferentes identidades que compõem a sociedade contemporânea.

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados [...]. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis

rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. (BRASIL, 1997, p. 34).

Diferentes são as abordagens na área da Pedagogia do Teatro que buscam instaurar processos pedagógico-teatrais na sala de aula. Dentre as práticas mais difundidas no contexto brasileiro, tenho me dedicado, nos últimos anos, a investigar o Drama. Entendo-o como uma proposta que requer dos/as participantes, além de um engajamento físico e emocional, um compromisso com as ações que desencadeiam os fatos da narrativa. Seus corpos e suas subjetividades são convocados a imergirem em uma dimensão ficcional que abarca muitos aspectos de seu contexto real e coloca, muitas vezes, em cheque as opiniões e as maneiras como veem o mundo.

Por se apropriar do contexto dos/as participantes em diálogo com as intenções pedagógicas do/a professor/a e por convocar os/as participantes a assumirem papéis na construção da narrativa, buscando em suas vidas e referências os materiais para a criação, temos percebido que discussões sobre gênero e sexualidades têm fortemente eclodido nos processos que organizo ou oriento. Por conta de sua dimensão interdisciplinar – possibilidade de dialogar com diferentes conteúdos, áreas e componentes curriculares – o Drama tem se mostrado como uma abordagem passível de incorporar, também, a Educação Sexual.

É sobre essa liminaridade entre arte e vida, entre real e ficcional, entre o papel e o sujeito, entre a narrativa cênica e as histórias pessoais, entre os/as participantes e o/a condutor/a, entre o/a professor/a-personagem e o/a educador/a que desejo investir nas linhas que seguem, apresentando o Drama como uma abordagem artístico-pedagógica que visa a abarcar questões contemporâneas e latentes na nossa sociedade e possíveis de serem trabalhadas em projetos desenvolvidos na escola.

3 DIMENSÕES DO DRAMA

O Drama é uma abordagem artística e pedagógica para o ensino e experimentação da linguagem teatral que se originou nos anos de 1960 a partir dos trabalhos da professora e atriz inglesa Dorothy Heathcote (1926-2011). Essa prática foi difundida no Brasil pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral, nos anos de 1990, após um contato direto com Heathcote em processos desenvolvidos na cidade de Birmingham (Inglaterra). O livro *“Drama como método de ensino”*, de Cabral (2006), é a principal referência teórica sobre o Drama no Brasil.

Para melhor nos aproximarmos das práticas do Drama, é preciso compreender que algumas convenções dão suporte à estruturação de um processo e são necessárias para que ele se configure como uma abordagem artístico-pedagógica. São elas:

- a) pré-texto: um material de base para a narrativa que será construída em processo. Podem servir como pré-textos uma história – real ou ficcional –, um texto dramático ou poético, contos, reportagens, roteiros, manifestos, entre outras possibilidades. Quando o material de base oferece uma estrutura narrativa, facilita a elaboração de uma sequência de episódios baseada na maneira como tal narrativa se desenvolve;
- b) contexto ficcional: dimensão tempo/espacial e circunstâncias de ficção. Situação imaginária em que os/as participantes imergirão para criarem a narrativa teatral e desenvolverem a experiência performática. É importante que as propostas ou atividades que se pretenda desenvolver levem em consideração o contexto dramático proposto para que haja uma coerência interna na experimentação/criação do processo;
- c) episódios: unidades cênicas que compõem a estrutura narrativa. Cada mudança de foco de experimentação pode ser considerada um novo episódio (em um processo que se desenvolve em um dia) ou cada encontro com o grupo (quando o Drama é desenvolvido em diferentes dias) será um novo episódio. É justamente essa estrutura maleável e que se apropria das respostas dos sujeitos para a estruturação de uma nova proposição que confere ao Drama sua característica processual: “processo de Drama”;
- d) experimentação de papéis: experimentar as propostas imaginando que se é uma outra pessoa (ou animal, elemento da natureza, objetos ou “você mesmo”) dentro do contexto ficcional proposto e explorar as situações criadas “como se” fosse esse papel. Uma estratégia bastante difundida no Drama é a experimentação de papéis também pelo/a professor/a que conduz a proposta (professor/a-personagem) o que estabelece entre condutor/a e participantes uma relação de parceria no desenvolvimento da experiência⁴⁴.

44 Na minha tese, que se encontra nas referências deste texto, são apresentadas diferentes estratégias que podem ser utilizadas na organização e desenvolvimento de um processo de Drama (PEREIRA, 2015).

Temos defendido que um processo de Drama gera engajamento dos participantes e auxilia na construção de conhecimentos significativos sobre um determinado tema quando observa o contexto do grupo, “[...] suas idades, gêneros, experiências, a situação social da saúde do grupo, a cultura, o caráter da escola, o espaço onde o Drama está acontecendo, as demandas curriculares e assim por diante.” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 23). Nesse sentido, o Drama não se foca em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema, ao contrário, ele busca a imersão dos/as participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e ampliem suas percepções acerca das questões contidas no real.

O olhar atento às demandas provenientes do contexto dos/as participantes é uma dimensão do Drama que o torna uma abordagem potente para o trabalho artístico nas escolas, uma vez que estabelece esse diálogo constante com a realidade e, nesse sentido, pode dar visibilidade e contribuir com às transformações artísticas, políticas, sociais, culturais e históricas.

Outra dimensão que cabe ser pontuada é a interdisciplinaridade. Uma vez que um processo se estrutura em torno de um tema advindo do contexto do grupo, a investigação criativa pode agregar diferentes áreas do conhecimento: História, Literatura, Dança, Música, Artes Visuais, Matemática, etc. Nesse sentido,

[...] busca por um conhecimento global, que não apresente às crianças um saber fragmentado, mas que se utilize das diversas áreas e linguagens para tornar a aprendizagem integralizadora, lidando com os aspectos social, cultural, afetivo, físico, sexual e linguístico da criança. (PEREIRA, 2015, p. 286).

Caberia, perfeitamente, a um processo de Drama: investigar a história dos movimentos feministas, das paradas de orgulho gay, explorar relatos de vida de pessoas LGBTI+, pessoas públicas – artistas, políticos, atletas – assumidamente pertencentes a essa comunidade, investigar músicas que tratem do tema, documentários, literatura infanto-juvenil ou adulta (dependendo da faixa etária), países em que a união homoafetiva é reconhecida, legislações de proteção à comunidade, entre outros assuntos.

Sabemos que, no que concerne às questões de gênero e sexualidade, a instituição escolar tem, de um modo geral, omitido-se ao não pôr em pauta na sala de aula, nas formações de professores e professoras e reuniões de pais e mães, a diversidade de formas de se exercer a sexualidade ao longo da vida. Pelo contrário,

[...] a escola tem-se apresentado como um importante instrumento de normalização e disciplinamento dos gêneros e das sexualidades – legitimando rígidos padrões definidores do masculino e feminino, em nossa cultura. Representações e discursos definidores das identidades de gênero, do conhecimento e do poder cultural, tidos como inquestionavelmente definidos e fixos, estão presentes no interior da escola, do currículo escolar, dos livros didáticos e paradidáticos, das falas das/os professoras/es, do cotidiano das relações humanas. (FURLANI, 2008, p. 99).

No livro “Educação Sexual na Escola” a professora e pesquisadora Jimena Furlani (2008, p. 72) propõe as seguintes etapas didáticas para atividades planejadas de Educação Sexual:

- a) conhecer as partes do corpo de meninos e meninas – a diferença começa aqui;
- b) entender noções de higiene pessoal e os conceitos de nudez e privacidade;
- c) conversar sobre a linguagem (os – nomes familiares, os nomes científicos):
 - 1º mostrando sua pluralidade,
 - 2º questionando o tratamento genérico no masculino,
 - 3º questionando a importância conferida à reprodução,
 - 4º questionando a forma de nomear o corpo,
 - 5º comparando seres humanos com animais e plantas;
- d) conhecer os vários modelos de famílias (explicitando as muitas formas de conjugalidade – os laços afetivos e de convivência mútua);
- e) iniciar o entendimento acerca das “diferenças” (pessoais, familiares, linguísticas etc.) ao encontro do respeito às diferenças (de gênero, racial, étnica, sexual, condição física);
- f) educação de meninos e meninas a partir dos Estudos de Gênero;
- g) discutir (antecipar) informações acerca das mudanças futuras do corpo (na puberdade).

No ano de 2018, por conta de um projeto de Ensino aprovado no Programas de Licenciaturas (PROLICEN), eu e a acadêmica do curso de Licenciatura em Teatro da UFSM, Maria Jade Pohl Sanches, desenvolvemos dois processos de Drama na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel Bolzan, localizada no bairro Camobi, na cidade de Santa Maria/RS, buscando um diálogo com algumas das propostas apresentadas por Furlani. Seguem alguns trechos das propostas desenvolvidas que intencionavam unir a abordagem do Drama com questões relativas a gênero e sexualidades.

4 REINO DE SAINT MARY E PLANETA CANETINHAS

O primeiro processo, intitulado “*No reino de Saint Mary*”, foi instaurado com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental com idades entre 09 e 10 anos. O pré-texto foi a obra “*Romeu e Julieta*” de William Shakespeare, de 1595, e o contexto ficcional foi o seguinte: Em 1682, no reino de Saint Mary, dois clãs – Guerreiros de Sangue e Sanserine – deverão resolver o mistério de um duplo homicídio ocorrido no baile de máscaras da princesa Jade, que gerou a proibição do contato entre cidadãos desses clãs por meio de uma ordem imposta pelo rei Paulo da Boa do Monte. Conseguirão os clãs desvendarem o crime e encontrarem o(a) assassino(a)? Eles voltarão a viver juntos?

Após escolhermos o pré-texto – por meio de um questionário no qual as crianças responderam que sua história favorita era Romeu e Julieta (para nossa surpresa), separamos eventos do texto para comporem 07 episódios, que seriam realizados uma vez por semana. A bolsista do Projeto, Maria Jade, assumiu a função de professora-personagem, como princesa Jade, e a professora regente da turma⁴⁵ atuou no papel de Ama da princesa⁴⁶. Os/as estudantes (divididos/as em dois grupos) assumiram os papéis de membros/as dos dois clãs – os vermelhos e os roxos (cores que mais apareceram como favoritas no questionário), intitulados por eles/as, mais tarde, como Guerreiros de Sangue (vermelhos) e Sanserine (roxos).

Do processo, gostaria de destacar o quinto episódio, nomeado de “O Julgamento”. Nesse episódio levamos personagens convidados para fazerem o papel de casais “banidos” do reino de *Saint Mary* por infringirem a lei do Rei de que os clãs não poderiam se comunicar até que o/a responsável pelos homicídios fosse descoberto/a. Cada casal era composto por um “membro” de cada clã, caracterizado por vestimentas em cores vermelhas ou roxas. Eram três casais: um formado por dois homens, outro por duas mulheres e, o terceiro, por um homem e uma mulher. Os casais dançaram, em uma área aberta da escola, uma coreografia que sugeria uma relação amorosa entre cada um deles.

Ao assistirem à coreografia, as crianças olharam curiosas, principalmente para os casais homoafetivos. Depois da dança, por terem infringido a norma instituída pelo Rei, cada casal foi conduzido à sala do tribunal para que as crianças – como cidadãs do reino – julgassem se eles deveriam permanecer no reino ou se seriam banidos. Os casais teriam direito a um/a representante

45 Vera Godoi.

46 Como se tratava de um projeto, eu organizava a estrutura do episódio com a bolsista e participei de 03 momentos, mas a mediação do processo era de responsabilidade da acadêmica com auxílio da professora da turma Vera Godoi.

“contra” e um/a a “favor” para explicar por que eles deveriam, ou não, ficar juntos. O grupo se dividiu para ouvir os casais, criar os argumentos e o seu representante iria expor os argumentos de defesa ou acusação no tribunal. Outras crianças compunham o júri que, a partir dos argumentos, deveria decidir o destino dos casais. As crianças julgaram que, por terem desobedecido à ordem do Rei, os casais deveriam ser momentaneamente banidos, mas defenderam que deveriam ficar juntos e viver o seu amor. Ficamos muito felizes com a maturidade das crianças e com sua percepção de que todos tinham o direito de amar quem eles desejassem.

Relacionando a proposta contida nesse episódio com as indicações de Furlani, observamos que: “[...] Numa educação sexual que busca problematizar a exclusão de diferentes identidades, é preciso incluir na discussão outras formas familiares, mesmo que elas não apareçam espontaneamente na fala das crianças.”. (FURLANI, 2003, p. 76 apud FURLANI, 2008, p. 80). Nesse sentido, entendo que cabe a nós, professores e professoras, incentivarmos os debates acerca das diferentes configurações de família, inclusive porque muitas crianças não vivem hoje a configuração tradicional – pai, mãe e filhos.

Se trabalhamos para o advento de uma escola mais inclusiva e receptiva às diversas formas de ser, diferentes formatos familiares e os modos das pessoas se relacionarem sexualmente – orientação sexual – necessitam ser contemplados nos planejamentos de modo interdisciplinar, não se tratando apenas de conteúdo das “Ciências”, mas de um compromisso com uma mudança social e com o bem-estar físico e psicológico das crianças LGBTI+. Como aponta Furlani (2008, p. 62):

O afeto e a atração erótica entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o aspecto da sexualidade humana, ainda hoje, mais difícil de ser aceito e compreendido por muitas pessoas, entre elas educadoras/es. [...] Resignificar este sentimento negativo (de preconceito e discriminação) e considerar essa sexualidade como positiva são um desafio para a escola. [...] é uma atitude política, daquelas/as que buscam uma sociedade mais igual, de paz, de solidariedade, menos violenta, que reconhece os direitos humanos e as diferenças pessoais como positivos e benéficos.

O segundo processo, nomeado “As Aventuras no Planeta Canetinhas”, foi desenvolvido com crianças da Educação Infantil, com cerca de 05 anos de idade. O pré-texto desse Drama foi a história infantil “Um Mundinho para Todos” (2006) de Ingrid Biesmeyer. O contexto ficcional criado foi o seguinte:

Um novo Planeta foi descoberto pela NASA e percorreu a notícia de que na Escola Pe. Gabriel Bolzan existem geógrafos que já descobriram vários lugares. Por conta de seus conhecimentos, eles foram convocados para catalogarem esse novo Planeta, para tanto, viajarão em uma expedição para esse novo mundo, onde conhecerão a

geografia desse lugar, seus habitantes, suas diferenças e particularidades, sua cultura e habilidades.

Utilizando-se da estratégia “manto do perito”⁴⁷ as crianças experimentaram o papel de “geógrafas aventureiras” e a condutora, bolsista do Projeto, atuou como “chefe dos geógrafos” e “capitã da espaçonave”. Esse processo foi dividido em 08 episódio de acordo com temas abordados no pré-texto: cores, povos, regiões, climas, crenças, deficientes, entre outros. Em alguns episódios as crianças geógrafas viajavam para o Planeta Canetinhas e, em outros, elas recebiam habitantes desse Planeta.

Destaco o episódio 04, “Desconstruindo o brincar”, em que as crianças receberam a visita de um menino e uma menina do Planeta Canetinhas que vieram conhecer a escola do Planeta Terra e apresentar algumas práticas e costumes do seu planeta. Essa menina e esse menino – representados por estudantes de Teatro da UFSM – vestiam roupas e acessórios que misturavam as cores rosa e azul e ficaram impressionados que no Planeta Terra “menina veste rosa e menino veste azul”. Como se existissem cores para cada sexo, não é mesmo?

O episódio estava centrado na ideia de desconstruir estereótipos de gênero tanto nas vestimentas quanto nas formas e meios de brincar. De acordo com Furlani (2008, p. 100)

Uma educação igualitária entre meninos e meninas começa pela não segregação na definição “do que” ensinar e “como” ensinar. Tanto as informações compartilhadas quanto os meios para tal devem ser igualmente proporcionadas às crianças. Nesse sentido, a classificação entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino” estaria impedindo o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades que o brinquedo proporciona [...].

Sabemos que os brinquedos são meios das crianças experimentarem ações do cotidiano humano, desenvolverem habilidades específicas, atitudes, desejos e projeções relacionadas a profissões, por exemplo. Direcionar os brinquedos de acordo com o sexo biológico da criança parece lhes indicar quais comportamentos são esperados – pelos adultos – para meninos e meninas: estas, doces, gentis, comportadas, cuidadoras; aqueles, aventureiros, corajosos, desbravadores e, inclusive, violentos.

As crianças do Planeta Canetinhas trouxeram duas brincadeiras: fazer avião de papel e explorar diferentes maquiagens. A menina – que contou que sua mãe era uma famosa

47 “O *manto do perito* contribui com a contextualização do processo e consiste em tratar as crianças como peritos em determinado assunto ou área de conhecimento. Ao mesmo tempo em que se busca aumentar o nível de engajamento e confiança dos participantes acerca de suas responsabilidades como ‘especialistas’, o condutor percebe quais conhecimentos eles possuem sobre determinado assunto e quais os que o professor pode ainda oferecer dentro do Drama”. (PEREIRA, 2015, p. 138, grifo nosso).

jogadora de futebol em seu planeta – ensinou a fazer o avião e impulsionou a brincadeira, todo o grupo participou de imediato. O menino propôs a maquiagem, houve, então, um receio de alguns meninos. As professoras da turma decidiram se maquiar e, na medida em que as crianças (principalmente as meninas) criavam as mais diferentes pinturas faciais e se divertiam com isso, o grupo resistente começou a experimentar as maquiagens também. O fim do episódio é fácil de se imaginar: todas as crianças estavam brincando com tudo, porque o importante é experimentar, oportunizar de modo igualitário os brinquedos e materiais.

Furlani (2008, p. 100-101) faz uma provocação: “[...] por que pais e mães, professores e professoras temem por permitir essa transgressão de fronteiras, essa invasão de atividades no brinquedo? O que está em jogo? [...] a crença de que o brinquedo explicita e constrói a orientação sexual da criança.”. Será mesmo que um menino, ao brincar de “casinha” ou de “boneca”, será influenciado a ser homossexual? Ou ele poderá ser um pai cuidadoso que compartilha as atividades domésticas com sua esposa – caso ele seja heterossexual e decida se casar. É sempre importante reafirmar que nós, homossexuais, não nos “tornamos”, nós nascemos assim.

A autora supracitada conclui afirmando que:

[...] enquanto as pessoas adultas explicitam seu pânico pedagógico diante de um menino, por exemplo, que se fantasia de bailarina e desliza um batom vermelho em seus lábios, estão demonstrando sua homofobia e sua misoginia. Enquanto ser homossexual, gay, lésbica, travesti, transexual, transgênero for algo considerado negativo, em nossa cultura, pais e mães, professores e professoras se sentirão muito desconfortáveis em permitir que meninos e meninas brinquem, livremente, com seus brinquedos. (FURLANI, 2008, p. 101).

Entendo que essa mudança cultural deva começar pelos bancos da escola, que é onde uma sociedade “[...] é provocada a pensar – de um modo diferente sobre si mesma.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 58), onde a “nova” geração poderá discutir e questionar as normas sociais e culturais vigentes e desenhar o futuro. Nesse sentido, é fundamental que nós, professores e professoras, estejamos sempre nos revendo; revendo nossas posturas, nossos olhares muitas vezes carregados de preconceitos, de medos do diferente, do novo. Entendo que é preciso lembrar sempre que devemos contribuir na formação de sujeitos mais justos, mais éticos e mais humanos, que entendam que toda forma de discriminação gera dor e sofrimento em alguém.

E para fechar a questão do Drama, ainda que muitas vezes o foco de um processo em nenhum momento indique uma investigação acerca de questões de gênero ou sexualidades, o

que tenho percebido é que, por conta desse investimento físico e emocional que é requerido dos/as participantes, questões latentes nesses sujeitos acabam emergindo e essas discussões/representações surgem naturalmente, como natural deveria ser tratar dessa dimensão da vida humana, como naturais deveriam ser entendidas as diferentes formas de se exercer as sexualidades e as afetividades.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como professor e pesquisador da área de Pedagogia do Teatro, insisto em acreditar – e defender – que a escola é um espaço de convívio das diversidades e que ela deve se responsabilizar, também, por ensinar o respeito às diferentes dimensões que compõem os sujeitos. A sexualidade, por se tratar de uma dimensão humana, deve ser posta em debate na escola, acredito eu.

Na área específica das Artes/Teatro, como apresentado neste texto, tenho buscado explorar o caráter interdisciplinar do Drama, ao pôr em diálogo os conteúdos da linguagem teatral com os mais diversos temas que constituem os distintos componentes curriculares e que atravessam os/as estudantes na sua vida em sociedade.

As práticas têm nos mostrado o quanto as crianças são abertas a desconstruírem certas normas socioculturais ainda não “incorporadas”. As demarcações de gênero (cores, brincadeiras “de menino e de menina”, profissões “esperadas”, “papéis” na sociedade, composição familiar, entre outras) impostas pela família – e muitas vezes reforçadas pela escola – encontram na abordagem do Drama espaço para serem investigadas. Nesse campo ficcional – pautado nas questões do real – diferentes formas de ser e de existir podem ser criadas e experimentadas.

Como homossexual, lembro de muitos professores e professoras que “liam” em mim uma orientação sexual da qual eu ainda não era consciente. Alguns e algumas desses/as profissionais (poucos), intervinham em situações em que eu era violentado (sobretudo psicologicamente) por possuir uma “feminilidade” ou encorajavam-me no caminho das Artes por perceberem que era um lugar em que eu me sentia confortável e pleno. Outros (a maioria), entretanto, mandavam-me parar de mexer “tanto” as mãos, não falar tão alto, não ser “escandaloso”, portar-me “como menino” – seja lá o que isso significa.

A reflexão que proponho, para encerrar este texto é: em qual lugar nas histórias dos/as estudantes você, professor/a quer ficar registrado/a? Como aquele/a que soube mediar conflitos, que soube ler as potencialidades, ajudar nos momentos de angústia e dúvidas, debater que todos/as têm direito a uma existência plena? Ou quer ser lembrado/a como o repressor/a, que controlava os corpos e que fingiu não ver o quanto as crianças fora do padrão heteronormativo sofriam (e sofrem) ao seu lado?

REFERÊNCIAS

- BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. Noções do trabalho corporal na formação do(a) artista-docente: há espaço para as diversidades na pedagogia do Teatro? **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n. 34, p. 172-186, mar./abr., 2019.
- BOWELL, Pamela; HEAP, Brian S. *Planning Process Drama: enriching teaching and learning*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- FURLANI, Jimena (org). Educação Sexual: possibilidades didáticas a um começo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *In: Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças*. Florianópolis: UDESC, 2008. p. 71-107.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In: LARROSA, Jorge (org.). Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

ANIMAIS, A PRINCESA LADRA E A BRUXA: O professor-personagem questionando gênero na Educação Infantil

Vicente Concilio⁴⁸

Erik Cáceres Barbour⁴⁹

1 INTRODUÇÃO

Em 2015, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Teatro acontecia ainda sem o constante medo das mudanças que ocorreriam com o programa⁵⁰. A prática descrita e comentada neste artigo fora realizada por dois bolsistas do programa, Camila Santaella e Erik Cáceres Barbour, que cursavam Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Para compreender a construção da masculinidade e feminilidade desde a infância e como esse processo muitas vezes afasta os homens de atitudes de cuidado, afeto e da própria área da pedagogia, a dupla de bolsistas desenvolveu uma série de ações teatrais que visavam provocar fissuras no binarismo, que normatiza as noções de comportamento e performance de gênero⁵¹, dentro do ambiente escolar, buscando elaborar algumas perguntas quanto às noções de construção de gênero impostas desde a infância.

O foco da pesquisa surgiu prioritariamente do interesse de Erik Barbour em discutir o espaço do homem docente na Educação Infantil para desconstruir noções preconcebidas desse papel no contexto brasileiro. Essa proposta foi abraçada pela parceira docente Camila Santaella, que também se interessou em problematizar a segregação imposta a meninos e

48 Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da mesma instituição.

49 Licenciado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Técnico em Cultura do Serviço Social do Comércio – Joinville/SC.

50 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos órgãos públicos mais importantes no incentivo à pesquisa do país. No ano de 2018 foi anunciado que o programa sofreria um corte significativo, o que afetaria drasticamente a estrutura do PIBID e outros programas. Para mais informações, acesse: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/02/quase-200-mil-podem-ficar-sem-bolsa-se-orcamento-de-2019-sofrer-corte-diz-conselho-da-capes.ghtml>.

51 Judith Butler, pesquisadora nos estudos de gênero, defende o gênero como uma formação social e intencional que performa signos e trejeitos específicos. Para mais informações, consulte: *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003).

meninas desde a infância, como por exemplo as filas separadas por gênero comuns em escolas.

Investigar espaços nas práticas escolares que ofereçam liberdade às crianças para brincar de ser quem quisessem, desde super-heroínas a príncipes encantados, instigando o desenvolvimento da criatividade e imaginação em lugar de condutas reprobatórias, esses eram os objetivos que a dupla de iniciantes à docência almejava para essa prática. Para mostrar isso, o presente texto contém trechos do diário de bordo da prática docente elaborados na época em que o processo ocorreu.

O NDI oferece um ambiente propício para experimentar ações artísticas educativas que envolvessem o tema transversal gênero junto a atividades teatrais com ambientações lúdicas que permeiam o universo infantil. Nestas experimentações adaptou-se, com auxílio do coordenador do projeto Dr. Vicente Concilio, o método Drama. As atividades foram pensadas para um grupo de aproximadamente 16 crianças, de quatro a cinco anos.

O processo artístico pedagógico foi elaborado a partir de elementos do Drama⁵² como método de ensino do teatro, a partir do qual Camila e Erik selecionaram estratégias para a prática. Um exemplo disso foi a utilização do professor-personagem⁵³, que consiste em uma prática na qual docentes assumem uma personagem, causando um impacto visual que intervenha e interaja na aula.

2 UMA BRUXA INVADE A AULA DE TEATRO

O ponto de partida para este projeto se deu com uma contação de história, realizada por Erik e Camila, de “Os Músicos de Bremen”⁵⁴, dos Irmãos Grimm. A professora regente da turma já havia trabalhado com as crianças alguns jogos de musicalização, e estava interessada em incluir esta história em suas atividades de classe.

A quadrilha de assaltantes, presente na história, agitou o imaginário das crianças: elas

52 Refere-se à metodologia Drama no contexto brasileiro. Para mais informações, consulte: Drama como Método de Ensino por Beatriz Cabral (2006).

53 Termo traduzido do inglês *teacher-in-role* por Beatriz Cabral. Utilizaremos o termo no masculino por estarmos discutindo a inserção do professor homem na Educação Infantil através desta convenção.

54 *Die Bremen Stadtmusikanten* é um conto alemão escrito pelos Irmãos Grimm. Classifica-se como uma fábula crítica ao feudalismo. Quatro animais expulsos de casa tornam-se amigos, compartilhando esperança, sonhos de justiça e oportunidades. O grupo acaba decidindo formar uma banda, mas se depara com um grupo de bandidos como obstáculo. Ao unir suas forças o grupo consegue deter a bandidagem e alcançar seus sonhos.

imitavam sons de animais e os meninos simulavam lutas contra a bandidagem. O interesse das crianças por este elemento instigou a criação de uma proposta que utilizasse o conto como ponto de partida para um processo fundamentado em estratégias do Drama. Mas a questão permanecia: de que forma ligar o tema gênero a todos estes outros elementos?

No acervo de fantasias do NDI há algumas toucas de animais customizadas, toucas com orelhinhas de cachorro/cadela, gato/gata, galo/galinha entre outros animais. Foi utilizada essa ideia para a confecção de mais toucas, para que todas as crianças pudessem utilizá-las como um figurino e representar os animais presentes na história.

A touca serviu como um elemento disparador, que marcou o início do universo dramático e lúdico que se iniciou durante a aula. No momento em que cada criança colocava o adereço, ela representaria o animal referenciado nele. A touca tem como objetivo, neste caso, auxiliar as crianças a distinguirem o espaço de realidade do momento de emergir na ficção.

Para dar sequência ao texto é necessário situar o método utilizado: o Drama é um método de ensino do teatro originado na Inglaterra, cujo objetivo é fazer com que um grupo investigue, com base em convenções teatrais, temas pedagógicos em um contexto ficcional. Assim, o grupo pode se apropriar de um conjunto de conhecimentos que podem ser desde conteúdos curriculares a questões sociais mais amplas.

Como conteúdo teatral, o Drama pode servir para auxiliar a criança a adentrar um contexto ficcional e a permitir-se brincar em um universo lúdico, trabalhando a relação entre as crianças, a criação de personagens, de ações e de dramaturgia. Esta apropriação do espaço ficcional, tão presente no universo infantil, auxilia na estruturação de aprendizagens a partir de situações dramáticas, podendo levantar temas transversais que se mesclam a diversas linguagens de conhecimento.

Geralmente, as investigações em Drama partem de um pré-texto, que neste caso seria o conto Os Músicos de Bremen, a partir do qual se estrutura uma série de episódios que desafiem o grupo de crianças a pesquisar, no contexto lúdico, os temas em discussão.

Para que as crianças se habituassem com suas personagens, a dupla de bolsistas criou um espaço no qual coletivamente elas pudessem experimentar ser um dos quatro animais da história, galo ou galinha, gato ou gata, burro ou burra e cachorro ou cadela. As toucas serviram para situar o grupo no contexto ficcional, permitindo a representação imaginária com esses animais, na qual as crianças possuem um papel em comum a representar, de

animais músicos, com um desafio, que é vencer a batalha das bandas.

A representação imaginária, realizada pelas crianças durante a atividade, é um termo proposto por Jacqueline Held⁵⁵ (1980) que define a brincadeira de “faz de conta” como uma visão animista natural da criança, uma maneira de se refugiar da realidade, ao mesmo tempo em que se lida com aspectos do real, de forma lúdica. Não é só uma brincadeira de relaxamento, mas de reflexão, experimentação e criação.

Não sendo um termo próprio do teatro, pode-se relacionar o termo de Held com a terminologia teatral do jogo dramático infantil, proposto por Peter Slade⁵⁶ (1978). Ele atribuiu ao jogo dramático infantil⁵⁷ a seguinte definição: “[...] é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver [...]” (SLADE, 1978, p.17). Ambas as terminologias são bem próximas e tratam o brincar como uma forma de representação própria da criança.

Os instrumentos utilizados para a banda da escola musical eram feitos de papelão, pertencentes ao acervo de artes da escola. Eles serviriam para as crianças demonstrarem suas diversas habilidades como grandes bichos *Rockstars*, buscando uma vaga para participar da famosa escola dos Músicos de Bremen. Ambos os bolsistas PIBID entraram em aula como professores-personagens, Erik como o Gatinho Pink e Camila como a Burrinha Óinc, na intenção de recrutar talentosos animais músicos em uma seletiva de bandas.

Após cada criança estar familiarizada com os animais que representariam, iniciou-se a apresentação musical das bandas. As crianças, divididas e coordenadas em dois grupos, um com Burrinha Óinc e o outro com Gatinho Pink, foram encarregadas de escolherem os instrumentos que gostavam para se apresentar. No momento da apresentação, as crianças usaram as referências que tinham para brincar de tocar os instrumentos, através da brincadeira simbólica.

De acordo com Held (1980), a brincadeira simbólica envolve a imaginação e faz parte de uma longa fase da infância, permitindo que a criança represente e crie ludicamente

55 Jacqueline Held é francesa, professora de psicologia na “*École Normale d’ Instituteurs d’ Orléans*”, poetisa, ensaísta e escritora. Autora do importante livro “*O Imaginário no poder*”.

56 Peter Slade (1912-2004) foi um escritor inglês pioneiro nos estudos do teatro para crianças. Conhecido por seu famoso livro *O Jogo Dramático Infantil*.

57 A terminologia utilizada é a tradução de *dramatic play* do livro *Child Drama* de Peter Slade, traduzida por Tatiana Belinky. O jogo dramático consiste na realização do pensamento da criança. O momento que a criança “faz-de-conta” em ser outros.

brinquedos e brincadeiras. A representação animalesca, nesse momento, foi substituída pela exploração daquele instrumento, pela imagem de *rockstar*. Por mais que as crianças estivessem com as toucas dos animais, no momento da batalha das bandas, elas esqueceram o adereço na cabeça e imergiram na nova brincadeira simbólica proposta.

O episódio seguinte trouxe um mistério a ser desvendado: um roubo! Esta foi a forma encontrada para instigar as crianças a adentrarem ainda mais no universo imaginário. No episódio anterior, todos os animais músicos que participaram da batalha das bandas ganharam um certificado para participarem como alunos na escola dos Músicos de Bremen. Porém um roubo terrível frustra seus planos. Todos os instrumentos haviam sido roubados e não se sabe por quem. A Burrinha Óinc e o Gatinho Pink estavam novamente presentes no NDI para avisar a turma deste acontecimento, já com um plano em mente para descobrir quem poderia ter feito esta ação.

De acordo com Held (1980), a criança entre 4 e 5 anos não tem total distinção da representação imaginária e do real definido. A criança crê nas representações que o teatro proporciona, portanto o momento da distribuição das toucas e a afirmação dos professores como personagens a auxilia a ter consciência que do real estamos partindo para o imaginário, que é o momento de “brincar de faz de conta”. O que não significou que as crianças pequenas não manifestassem confusões iniciais sobre os limites entre a representação imaginária e o real. Como, por exemplo, quando algumas perguntaram sobre a falta em aula do Gatinho Pink, sem associá-lo ao professor de teatro presente.

Ainda segundo Held (1980), é importante destacar que a criança tem consciência de que o momento de brincadeira simbólica é ficcional, por mais que os limites da crença-brincadeira, a representação imaginária, e do sentido real ainda sejam nebulosos. Held (1980) também explica que a imaginação da criança deve ser alimentada, seja por seu caráter de integração à sociedade, entendimento do mundo através da ficção ou por prepará-la para um papel futuro de forma efetiva.

Após a distribuição das toucas, o auditório foi o ambiente escolhido para colocar em prática o plano elaborado pela turma para solucionar o roubo. Seria uma armadilha para descobrir quem cometeu o crime. Enquanto as crianças iam para o local, a bolsista Camila Santaella saíria escondida para vestir o figurino de uma nova personagem, que apareceria para auxiliar no desenvolvimento das circunstâncias dadas. A professora da turma relatou para a turma que havia feito sua parte no plano, espalhando pelo NDI um boato de que o grupo teria

uma atividade muito especial no auditório relacionada a instrumentos musicais. Era uma forma perfeita de atrair novamente o ladrão, que possivelmente se interessaria pelo que poderia haver de valioso no local.

A armadilha consistia em um pano branco, largo e da altura das crianças, e atrás desse pano, um retroprojeto. As crianças ficariam entre a luz e o pano, e formariam uma sombra tenebrosa com barulhos animais horripilantes para assustar o criminoso. O Gatinho Pink se esconderia atrás da porta para capturar o meliante, e quando ele avisasse sobre algum sinal de presença do bandido próximo ao auditório, as crianças deveriam atraí-lo, chamando o Sr. Ladrão.

Ao narrar a história, no imaginário infantil o ladrão foi automaticamente associado ao sexo masculino. A surpresa foi que as crianças se deparam com uma ladra vestida de princesa caindo na armadilha.

– Sou uma princesa! [...] – A Princesa Harley está furiosa. Em meio a curiosidade e surpresa, os animais chegavam cada vez mais perto dessa pessoa estranha. Mas a princesa logo deu um jeito de fugir, antes que fosse descoberta, e prometeu: - Eu vou voltar! Vocês verão!. (BARBOUR; SANTAELLA, 2015, informação verbal).

No fim do episódio a dúvida pairou na cabeça das crianças. – Como uma princesa pode ser uma ladra? O que ela tem a ver com toda nossa história? – Optou-se, na construção de Harley, por um figurino típico de princesa; rosa, vestido longo e com babados. A ideia, ao reforçar no primeiro momento o figurino estereótipo de princesa, era quebrar dois conceitos: 1º – nem toda princesa é boa e nem toda bruxa é má, e 2º- não é porque a pessoa é má que não pode usar rosa e roupas fofas de princesa comum. Estes conceitos foram retirados dos relatórios das aulas de Teatro feitas no grupo, com o intuito de frisar a quebra dos estereótipos da bruxa como uma mulher má ou a princesa como uma personagem que representa delicadeza e fragilidade.

A princesa ladra foi a ideia inicial para romper com alguns preconceitos quanto a gênero dentro da proposta descrita. Nas aulas, a dupla de iniciantes à docência e a professora da turma criavam estratégias através de brincadeiras e dinâmicas que rompessem com a divisão de gênero presentes em sala. A democracia na educação, no caso de gênero, pode estar presente na busca da igualdade em situações rotineiras de uma sala de Educação Infantil, como exemplo, a repartição de brinquedos.

Na sala havia diversos brinquedos, e as crianças eram estimuladas a brincar com todos os brinquedos independente do gênero. Uma das brincadeiras comuns era “casinha”, um

grupo de crianças se juntavam e repartiam os afazeres domésticos através do jogo. Em uma dessas brincadeiras um garoto, que geralmente brincava como o pai da família pegou uma bucha entre os brinquedos e iniciou a limpeza da casa em conjunto com a menina que representava a mãe.

Na discussão quanto a gênero e sexualidade dentro da educação brasileira, a pesquisadora Jimena Furlani⁵⁸ aponta questões socioculturais como norteadoras quanto ao modo com que a criança se identifica e se vê representada. Essa identificação social surge na criança através da interação com outras crianças e com as pessoas que a cercam. O gênero, como categoria identitária, permeia todos os aspectos da vida social humana, seja ela pública ou privada.

De acordo com Furlani (2008), os brinquedos podem ter diversas funções, desde trabalhar aptidões físicas distintas a desenvolvimento social e controle de emoções. Quando docentes delimitam o uso de brinquedos específicos de acordo com o sexo da criança, impedem-na de experienciar, através da brincadeira, uma gama de aptidões e desenvolvimentos específicos que são construídas durante o crescimento. Impedir as meninas de praticar esportes pode prejudicá-las em trabalhar sua coordenação motora, em ações específicas que pedem velocidade e força. Os meninos, quando impedidos de brincar de “casinha” também deixam de desenvolver atividade de responsabilidades adultas ou afeto com outras crianças.

As estratégias do método Drama, neste caso, estimularam a exploração, através do contexto ficcional, de problemas e conflitos do mundo real. A linguagem teatral serviu para falar sobre equidade de gênero. Furlani (2008) defende a inserção do tema gênero na Educação Infantil, para refletir sobre a reprodução social quanto ao papel do ser homem e mulher nas relações de sociedade.

No penúltimo episódio surgiu uma nova aliada na busca pelos instrumentos roubados: a Bruxa Éris. Criada a partir da necessidade de construção de uma figura que desassociasse o professor homem da lógica de ter que interpretar personagens masculinos, apropriando-se da noção de que o teatro permite o espaço de “ser outro” através das personagens.

Bruxa Éris representa o professor-artista homem que cria uma personagem feminina dentro do contexto lúdico que o pré-texto permite. A estratégia do professor-personagem se difere da atuação, pois o objetivo da Bruxa Éris não era ser uma personagem complexa para

58 Jimena Furlani é professora efetiva da UDESC. Doutora em Educação cujos objetos de estudo são educação sexual; sexualidade infantil, adolescente e adulta; estudos de gênero; orientação sexual; igualdade étnico racial; diversidade e diferenças.

uma plateia, mas uma tática pedagógica para desenvolver as circunstâncias dadas pelo pré-texto, auxiliando na reflexão sobre a liberdade de caracterização dentro do teatro, independente de gênero.

Figura 1 – Procura-se!



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A apresentação da Bruxa Éris para as crianças frisava que ela era uma bruxa bondosa,

que estava no NDI para auxiliá-los a resolver um problema, sobre o qual Gatinho Pink, seu amigo, havia lhe informado. Através da mediação da Bruxa Éris, as crianças descobriram quem é a princesa ladra: Harley, uma princesa que havia deixado para trás seu diário e, nas mãos da bruxa, esse objeto poderia auxiliar os animais a descobrirem o paradeiro dos instrumentos roubados.

Algumas pedrinhas e pinhões no meio da roda, um par de pauzinhos para cada animal, e então foi só cantar em alto e bom tom, uma música com as vogais: “O O O Á U Ó I A, O OO Á U Ó I Á” e tcharan! A porta do banheiro se abriu. Dela saiu uma bruxa toda de preto, meias calças, uma botinha, vestido e chapéu de bruxa, mas nele havia um arco de flores vermelhas e brancas. Uma maquiagem que consistia em batom preto, lápis, rímel e alguns desenhos feitos a lápis. Uma bruxa um tanto quanto diferente do usual, onde estava a maldade? E a verruga?. (BARBOUR; SANTAELLA, 2015, informação verbal).

No diário, encontravam-se fotos de Harley e aspectos de sua vida, como uma foto de seu quarto. Nele, a princesa contava que havia roubado os instrumentos por ciúmes, ao ver seu amigo Gatinho Pink se relacionando com “um bando de animais pulgentos”. Por vingança, roubou os instrumentos deles e, ainda por cima, chamou-os de bandinha de meia tigela.

De acordo com Cabral (2011), o pacote de estímulo composto é um artefato que auxilia no desenvolver de uma história. Dessa forma o diário é um objeto de reforço à narrativa do Drama que sugere motivação e ação humana. Ele explicita o que motivou Harley a roubar, explicando o contexto em que a princesa está situada. A Princesa Harley descreve em seu diário a solidão que sente por não ter amigas e ser excluída do círculo de princesas. O objeto revela traços da personalidade da princesa travessa, aventureira e que sente vergonha por ter chulé. Além de colocar através de charada o local que ela esconde os instrumentos musicais.

O diário também traz um detalhe importante para provocar as crianças do grupo. A princesa conta que não fora convidada para a festa do pijama que as outras princesas haviam programado. Por vingança, ela jogou uma bomba de fedor no quarto em que ocorria a festa.

Figura 2 – O diário da princesa



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

As meninas do grupo eram apaixonadas pelas princesas. Brinquedos para meninas eram geralmente seu principal tema de conversa durante as aulas. Pelo discurso delas estar muito ligados ao marketing que estimula o consumo por itens vistos como femininos, as princesas Disney demonstravam ser uma das principais referências do que é ser mulher para as crianças.

O diário com menções escatológicas serviu para discutir a construção de uma outra visão sobre feminilidade, uma que não seja a imposta pelas princesas Disney⁵⁹. A filósofa Simone de Beauvoir⁶⁰ (1980) expõe que o feminino é comumente visto como passivo, frágil e débil. Este é justamente o reforço que as mídias e produtos comerciais voltados a garotas insistem em repassar.

O comportamento da pessoa contemporânea é atravessado pelos meios midiáticos desde a infância, apresentados com uma visão insistente do que é ser homem e ser mulher de acordo com dogmas políticos e religiosos. De acordo com Maria Graça Setton⁶¹(2011), as

59 As princesas clássicas aqui citadas fazem parte das eras de ouro e prata dos estúdios Walt Disney (1938 à 1966).

60 Simone de Beauvoir (1908-1986) foi uma escritora, ativista, filósofa, feminista e teórica social francesa.

61 Maria da Graça Setton é socióloga (PUC-SP) e doutora em Sociologia (USP). Atualmente, é livre-docente da Universidade de São Paulo e leciona na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação (FE-USP). Sua pesquisa cerca os temas: socialização, escola, mídia, religião e família.

mídias são uma forma de educar e reproduzir socialmente padrões e normas de comportamento, criando nas crianças uma referência identitária.

Furlani (2008) comenta que a identificação social permeia a vida da criança e constrói o entendimento de gênero como uma categoria identitária. A reprodução midiática reforça o estereótipo de gênero nas meninas e naturaliza um modelo que o grupo identitário das mulheres tem tido como normal, seja pela aparência ou comportamento. Setton (2011) compreende a mídia como um agente social que normatiza o modelo de aparência e comportamento, alienando as outras possibilidades de ser e agir.

Outro nome que permeia a discussão de gênero é o da pesquisadora Joan Scott (1995), afirmando ser o patriarcado a construção social da relação de poder quanto ao gênero, que concentra “[...] sua atenção na subordinação das mulheres e encontraram a explicação na ‘necessidade’ do macho dominar as mulheres [...]” (SCOTT, 1995, p. 9), imposição que ocorre nas mais diversas esferas sociais, incluindo a mídia. As diferenças de tratamento desde a infância deixam as meninas em situação de desvantagem, vítimas de abusos emocionais, sexuais, desigualdades salariais e de poder.

No diário “encontrado” pelas crianças, Harley faz críticas sobre essas princesas, que eram condizentes com a reprodução de feminilidade normatizadora. Em cada página do diário havia a foto de uma princesa Disney e os comentários e críticas que princesa Harley escrevia em torno das fotos. Alguns comentários são cômicos, como por exemplo, dizer que a sereia Ariel⁶² fede a peixe, ou falar que a princesa Aurora⁶³ ronca. Os comentários maldosos da princesa Harley são totalmente opostos ao ideal que se tem de uma princesa que é submissa, delicada e comportada.

As meninas da turma ficaram chocadas, enfurecidas e inquietas com o que lhes era apresentado. A padronização alienante, que era colocada através da mídia nas crianças, era tão presente que elas tinham reações que variavam de surpresa a irritação quando percebiam que as princesas não correspondiam aos ideais de beleza e comportamento que elas esperavam.

Uma das meninas, muito fã das princesas, pediu para retirar a touca de animal e colocar um boné que tinha tranças da princesa Anna⁶⁴. Ela afirmava que nesse momento não queria ser mais bicho, queria ser a princesa Anna. Após a troca da touca pelo boné ela

62 Personagem principal do filme de animação *A Pequena Sereia* (1989), produzido pelos estúdios *Walt Disney*.

63 Personagem principal do filme de animação *A Bela Adormecida* (1959), produzido pelos estúdios *Walt Disney*.

64 Personagem do filme de animação *Frozen* (2014), produzido pelos estúdios *Walt Disney*.

comentou:

- Sabe burrinha, a princesa Harley colocou a bomba de cheiro lá no meu quarto e foi superdifícil tirar aquele cheiro fedido de lá... Deu um trabalhão, mas conseguimos e ela não conseguiu estragar a nossa festa. Após a fala saiu andando como a princesa. Foi um momento incrível! Poder observar o quão fundo a criança se envolve no jogo e receber esse tipo de retorno é muito gratificante, nos marcou bastante. (BARBOUR; SANTAELLA, 2015, informação verbal).

Mesmo com o esforço de defender as amadas princesas, foi importante perceber como as crianças imergiam no universo lúdico das aulas de teatro e participaram das representações imaginárias que eram propostas, seja pelas professoras ou por elas mesmas.

A Bruxa Éris foi uma protagonista dentro do projeto, causando um burburinho no NDI. Mas, afinal é um bruxo ou uma bruxa? Esta era a pergunta que docentes e crianças que viam a bruxa passar pelo NDI, faziam. As crianças da turma afirmavam ser uma bruxa e ainda por cima, boazinha. Esta personagem tinha a função de justamente causar estranhamento na comunidade escolar. Afinal, pode professor homem na Educação Infantil? Ainda mais fazendo uma personagem feminina?

O simples fato de ser um professor homem na Educação Infantil já causa burburinho. Socialmente, o homem se afastou do campo da afetividade, o que fez possível seu afastamento do trabalho como professor das crianças, sendo substituído pelas mulheres após a revolução industrial, no trabalho de pedagogo. Dessa forma, o homem migra para ambientes que exploram sua competitividade e força dentro das indústrias.

Na sociedade ocidental, com raras exceções, a menina já é apresentada ao seu papel na sociedade, como mãe e cuidadora do lar. Este papel social auxilia a mulher a adentrar no mercado de trabalho do meio pedagógico como cuidadora de crianças pequenas, por ser vista erroneamente com o dom nato da maternidade, estendendo assim seu trabalho do lar para a Educação Infantil.

De acordo com Beauvoir (1949), a mulher é um produto elaborado pela civilização, não sendo definida por seus hormônios ou instintos. A maternidade é ensinada às meninas desde a infância como algo importante para a subsistência humana, portanto não é nato da mulher ser cuidadora e atenciosa com os bebês e crianças. Isso também é defendido pela americana Scott (1995), que defende a não definição de gênero por questões meramente físicas, biológicas ou anatômicas. Scott compreende gênero como uma construção que leva em consideração o meio social, cultural e político em que a pessoa se situa e a forma que é educada no meio familiar e escolar.

A creche era vista como uma extensão do lar, exigia uma continuidade da maternidade no período integral. A ideia da professora acaba sendo constituída, na Educação Infantil, a partir do retrato da mulher maternal. Este formato faz com que o preconceito diante do professor homem persista através das gerações. Homens não são vistos interagindo na Educação Infantil, as crianças crescem nesse ambiente predominantemente feminino e não se debate sobre o desinteresse dos homens em adentrar neste ramo da educação.

De acordo com o doutorando e diretor de Educação Infantil Peterson da Silva⁶⁵ (2014) o cuidado com as crianças está culturalmente atrelado a uma função do gênero feminino, sendo a professora responsável por substituir os cuidados maternos. Aos homens não é estimulada a possibilidade do cuidado, ternura ou delicadeza durante sua educação, devido ao sistema machista, que exclui do masculino ações como cuidar, ser amável e carinhoso. Silva (2014) problematiza o modelo de masculinidade no campo da infância, no qual a masculinidade hegemônica exclui o homem do campo das emoções, exigindo que ele seja forte e provedor.

Percebe-se a normatização de aspectos ligados ao gênero masculino e feminino na separação de funções que as crianças exercem desde a infância. O estímulo que meninos recebem está atrelado à masculinidade. Meninos seriam educados para tornarem-se pouco emocionais, racionais, lógicos e fortes. Aos meninos são estimulados os esportes, brincadeiras que exploram o raciocínio e lógica e a frieza em lidar com emoções. Esta educação que poda ações ligadas ao campo emocional, atrelada à visão do educador das séries iniciais como cuidador maternal dificulta que o homem se fixe na área da Educação Infantil.

Dentro do NDI, o professor Erik era um dos poucos homens que frequentavam o espaço da Educação Infantil, sendo uma das poucas presenças masculinas adulta para o grupo no ambiente escolar. Os meninos do grupo buscavam se aproximar do professor para brincar e falar sobre coisas que são vistas socialmente como de menino. Era rotineiro os garotos da turma brincarem de luta e super-herói com o professor. Raramente as meninas eram convidadas para a brincadeira.

Afirmar para os meninos que o Erik, um professor homem, representou a Bruxa Éris, poderia abrir um leque de possibilidades, de brincadeiras e representações que não são

65 Peterson Rigato da Silva faz um apanhado de produções acadêmicas sobre a docência masculina na educação infantil. Silva é doutorando na UNESP e Diretor da rede Municipal de Educação Infantil de Piracicaba. Para mais informações, acesse: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319170/1/Silva_PetersonRigatoda_M.pdf.

rotuladas propriamente masculinas. Camila também participava das mesmas brincadeiras com os meninos, e como mulher ela demonstrava que o espaço da brincadeira pode ser democrático quanto a gênero, sempre convidando as meninas para participarem.

A bruxa Éris foi o modo pelo qual os iniciantes à docência encontraram na estratégia do professor-personagem a possibilidade de esgarçar as representações de gênero normativas.

Os mitos bruxólicos são repletos de figuras místicas voltadas ao poder feminino. Nos contos de fadas, elas representam mulheres cruéis e invejosas, que só podem ser derrotadas por corajosos príncipes. Sua imagem traz medo às crianças, ao mesmo tempo em que a sua mitologia fantástica atrai os menores. De acordo com Held (1980), o fantástico traduz o mundo dos desejos, materializa a realização dos grandes sonhos humanos. Que criança não se encanta com a liberdade e fuga das regras dos adultos no universo imaginário dos contos de fada?

Porém, é necessário repensar esses contos de fadas em nossa realidade, que em seu contexto histórico original talvez eles tivessem uma função educativa que pode não mais fazer sentido nos dias atuais. A bruxa Éris, como personagem, pretendia discutir e rever o imaginário dessa imagem feminina assustadora, ao mesmo tempo em que a construção de sua relação com as crianças e sua afirmação como ajudante na descoberta dos instrumentos musicais a afastou da visão pejorativa da bruxa má.

O medo da criança na figura da bruxa está ligado aos preceitos de temor que foram construídos na imagem da mulher poderosa. O medo simbólico é gerado pelo terror que o adulto transpassa para a criança quanto à figura da bruxa como uma imagem social da mulher transgressora. As bruxas no folclore são vistas como mulheres que detêm magia, um poder temido pelos humanos, principalmente os homens. A mulher que pratica bruxaria é aquela que detém algum conhecimento poderoso. A bruxa, portanto, é a mulher transgressora que recusa a regra dos homens adultos.

Beauvoir (1949) instiga a crítica da condição feminina que se esconde na fragilidade fictícia da imagem do ser mulher. A bruxa é a mulher que assume responsabilidade pelo direito de ser mulher, toma as próprias decisões e se emancipa das regras masculinas. Que imagem seria melhor para levar ao imaginário infantil, com o objetivo de reverberar o tema transversal gênero, se não a bruxa?

A Bruxa Éris tinha seus momentos cômicos, como por exemplo: Fazer um feitiço que dá errado, trazendo ao seu rosto barba e bigode. E momentos de carinho e apoio às crianças.

Held explica (1980) a comicidade como uma estratégia para cortar o efeito do medo e angústia em histórias e narrativas que podem ser assustadoras, ajudando a “vacinar” a criança contra possíveis traumas decorrentes do medo.

3 NOTAS CONCLUSIVAS

O teatro é uma ferramenta transformadora, capaz de propor reflexão e combater diversos temas sociais, evidenciando padrões e questionando-os. O Drama se mostrou um método com estratégias eficazes para ensinar tanto as convenções do teatro como refletir a respeito do tema transversal escolhido. O uso da estratégia do professor-personagem conseguiu desafiar as crianças do grupo a investigarem e observarem outras possibilidades de expressões masculinas/femininas. O contexto ficcional estabelecido a partir do conto dos Irmãos Grimm auxiliou as crianças a imergirem nas representações imaginárias, a trabalharem a criatividade, imaginação e improvisação ao lidar com as diversas situações no decorrer do processo.

A inserção do professor homem na educação infantil ainda está muito distante de se tornar reconhecida por grande parte das instituições escolares e pais, e nesse sentido há uma série de estigmas e preconceitos quanto a gênero que homens e mulheres carregam, que precisam ser desconstruídos. Práticas como as descritas neste artigo auxiliam na desconstrução desses estigmas, envolvendo o que é ser homem e qual o papel do homem na sociedade brasileira contemporânea, provando que um homem pode assumir o cuidado e lecionar em uma educação infantil, assim como as professoras podem criar um espaço democrático que supere os preconceitos construídos socialmente, estimulando o protagonismo de meninas e personagens femininas nas diversas brincadeiras e o desenvolvimento da criança através da representação imaginária, sem amarras criativas.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Erik Cáceres; SANTAELLA, Camilla. **Diário de Bordo - PIBID Teatro no NDI**. Florianópolis, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FURLANI, Jimena (org.). **Educação sexual na escola**: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Florianópolis: UDESC (fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008.

GRIMM, Irmãos. Os Músicos de Bremen. *In*: **ESTÉS**, Clarissa Pinkola (org.). Contos dos irmãos Grimm. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. p. 227-231.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

PIBID. **Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação, 2009. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 07 out. 2017

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução Cristiane BubineDebot; Maria, Betânea Ávida. Recife: Digitação Angela Araújo, 1995.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011. SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!**: a docência masculina na educação infantil. 2014. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319170>. Acesso em: 29 jul. 2019.