

**BRUNA ANDRADE IRINEU**  
**MARCOS FELIPE GONÇALVES MAIA**  
(ORGANIZADORAS)

# GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

CENAS, CONTEXTOS E INDICADORES EDUCACIONAIS DA REGIÃO DO TOCANTINS



**BRUNA ANDRADE IRINEU**  
**MARCOS FELIPE GONÇALVES MAIA**  
(ORGANIZADORAS)

# **GÊNERO E**

# **DIVERSIDADE NA ESCOLA**

GENAS, CONTEXTOS E INDICADORES EDUCACIONAIS DA REGIÃO DO TOCANTINS



Palmas – TO  
2018

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

**Vice-reitora**

Ana Lúcia de Medeiros

**Conselho Editorial**

Cynthia Mara Miranda (Presidenta)

Danival José de Souza

Idemar Vizolli

Ildon Rodrigues do Nascimento

Nilton Marques de Oliveira

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

**Pró-Reitor de Administração e Finanças  
(PROAD)**

Jaasiel Nascimento Lima

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e  
Comunitários (PROEST)**

Kherlley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura (PROEX)**

Maria Santana Ferreira Milhomem

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de  
Pessoas (PROGEDEP)**

Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes

**Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)**

Vânia Maria de Araújo Passos

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
(PROPEQS)**

Raphael Sanzio Pimenta

**Prefeitura Universitária**

João Batista Martins Texeira

**Procuradoria Jurídica**

Marcelo Moraes Fonseca

**Projeto Gráfico/Diagramação**

M&W Comunicação Integrada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – SISBIB/UFT

---

G571 Gênero e diversidade na escola: cenas, contexto e indicadores educacionais da região do Tocantins / Bruna Andrade e Marcos Felipe Gonçalves Maia (orgs). – Palmas/TO: EDUFT, 2018. 279 p.:il. color.

ISBN: 978-85-60487-51-6

1. Política pública. 2. Educação. 3. Diversidade. 4. Gênero. I. Título. II. Maia, Marcos F. G. (org). III. Irineu, Bruna A. (org).

CDD 371

---

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.**

# SUMÁRIO

<hr/> <u>Apreendendo a transgressão no exercício da educação como prática de liberdade</u> <hr/>	<b>6</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> <hr/>	<b>8</b>
<b>PARTE I - GÊNERO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA</b> <hr/>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> A pós-graduação lato sensu em Gênero e Diversidade na Escola no Tocantins: perfil, narrativas e aprendizados <i>Bruna Andrade Irineu, Brendhon Andrade Oliveira, Marcos Felipe Gonçalves Maia, Mariana Meriqui Rodrigues e Milena Carlos Lacerda</i> <hr/>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> Diálogos sobre gênero e sexualidade a partir do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola no polo de Araguatins/TO <i>Jean Bezerra da Silva</i> <hr/>	<b>48</b>
<b>PARTE II - GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE SEXUAL: CONCEITOS, METODOLOGIAS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS</b> <hr/>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> Formação sócio-histórica do Brasil: desenvolvimento, diversidade e desigualdades sob o signo da contradição <i>Paulo Wesley Maia Pinheiro</i> <hr/>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> A importância dos movimentos sociais na luta contra desigualdades de gênero <i>Renata Gomes da Costa</i> <hr/>	<b>88</b>

---

<b>CAPÍTULO 5</b> Sexualidade: sua dimensão conceitual e diversa no cotidiano escolar <i>Flávio Pereira Camargo e Rubenilson Pereira Araújo</i>	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO 6</b> Noções de raça, racismo, etnicidade e desigualdade racial e de gênero: um olhar para a educação para as relações étnico-raciais <i>Joilson Santana Marques e Aline Batista de Paula</i>	<b>150</b>
<b>CAPÍTULO 7</b> A dimensão interventiva do trabalho educativo: elementos, etapas e planejamento do Plano de Ação e da Documentação <i>Josiley Carrijo Rafael</i>	<b>181</b>
<b>PARTE III - PRÁTICAS EDUCATIVAS E INDICADORES PARA O ENFRENTAMENTO AO SEXISMO, RACISMO E HOMOFOBIA</b>	<b>197</b>
<b>CAPÍTULO 8</b> Formação docente para a diversidade sexual e de gênero: discutindo conceitos e encontrando possibilidades <i>Luciana Pereira de Souza e Rafael da Silva Noletto</i>	<b>198</b>
<b>CAPÍTULO 9</b> Desigualdade de gênero e racial: dificuldade de permanência de alunas negras no campus Miracema da Universidade Federal do Tocantins <i>Elrik da Silva Santos e Joilson Santana Marques</i>	<b>217</b>
<b>CAPÍTULO 10</b> “A ideologia de gênero manda notícias” – a discussão sobre gênero na educação em Palmas/TO <i>Ana Paula dos Santos e Bruna Andrade Irineu</i>	<b>238</b>

---

# Apreendendo a transgressão no exercício da educação como prática de liberdade

Em *A Educação como uma Prática da Liberdade*, escrito por Paulo Freire, publicado em 1967, se lê reflexões sobre uma pedagogia da liberdade. Freire, educador social implicado, ao escrever esse ensaio tinha consciência da importância da emergência política das classes populares e a crise das elites dominantes. *A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos*, nos diz Weffort.

As proposições de Freire constituíram uma experiência do movimento brasileiro de educação popular, que obviamente rendeu-lhe o seu afastamento de suas atividades universitárias, sua prisão e seu exílio fora do seu País.

Lendo Francisco Weffort, entendemos daquele momento, que *O golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a destruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil.*

Nos anos 2000 a feminista bell hooks, nos Estados Unidos, impactada com a prática de suas professoras, definida por ela como uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial, inspirada em Freire; e já professora, escreve *Ensinado a Transgredir: a educação como prática da liberdade.*

Como pedagogia engajada hooks diz que *A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.*

E nesse sentido Andersa Ribeiro ao falar de hooks afirma que ela acredita que a construção de uma educação humanista – antirracista,

*antissexista, anti-homofóbica e etc. – que reconheça as peculiaridades do indivíduo e que garanta a voz dos estudantes, é capaz de estimular o senso crítico dos mesmos e avançar para uma prática que liberte as minorias das opressões.*

*Nessa mesma linha de convicção Paulo Freire nos fala que É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

*E o que estas duas autorias: Freire (do Brasil e do mundo) e hooks (feminista e ativista social estadunidense) têm a ver com o trabalho deste e-book no Tocantins?*

*Digo-lhes que nestes tempos difíceis, agravado com o golpe institucional de 31 de agosto de 2016, em que a democracia brasileira entrou em crise e passou a ser atacada e ameaçada, tem muito a ver, apesar de tanto tempo transcorridos entre esses fatos. E como diz Leonardo Boff, acredito que O pressuposto básico de toda democracia é: o que interessa a todos deve poder ser decidido por todos, seja direta, seja indiretamente por representantes. Como se depreende, democracia não convive com a exclusão e a desigualdade que é profunda no Brasil.*

Estes escritos experienciais e vivenciados por estas professoras e professores e suas duas organizadoras é um aprendizado da liberdade, é transgressivo. De lá pra cá, daqui pra lá, são vozes contra a naturalização do discurso de **ódio** e da incitação à *violência*, tão acirrada nas redes sociais, nas ruas, nas famílias, nas escolas. A violência e o tom raivoso na política partidária afetam as minorias, as diferenças, as posições de sujeito e causam retrocesso nas políticas públicas para a diversidade e na inclusão de pessoas em vulnerabilidade social e de direitos negados.

O e-book é um convite à reflexão, ao debate, à transgressão em prol de uma prática da liberdade!

**Dr. Damião Rocha**

Palmas, capital do Tocantins, inverno amazônico/2018.

# APRESENTAÇÃO

As reflexões sobre educação formal e não formal tem exigido de educadoras/es, pesquisadoras/es e militantes, uma profunda análise conjuntural envolvendo desde situações da sala de aula a influências de organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras. Estar atentas/os ao movimento e a dinâmica social é central para as/os interessadas/os em construir modelos pedagógicos plurais e políticas de reconhecimento das diferenças. E, portanto, isto exige de nós questionamentos sobre nosso papel enquanto educadoras/es e nosso lugar na produção de aprendizagens que abarquem valores críticos a esta sociabilidade perversa que compartilhamos.

Como nos ensina Hooks,

[...] A academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Coordenar e supervisionar um curso de qualquer nível em uma instituição pública envolve capacidade de gestão e, principalmente, engajamento para execução do mesmo em um contexto de adversidades como o da atual conjuntura política e econômica do Brasil. Acreditar e investir nas discussões sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais é também central no desenvolvimento de projetos como os cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma ação governamental do Ministério da Educação (MEC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que foi criada por pressão dos movimentos feministas, negro e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) em 2004. E, desde então, o GDE vem sendo ofertado em modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização pelas universidades federais e estaduais do país, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em Tocantins a primeira oferta do GDE ocorreu no ano de 2013, na modalidade “aperfeiçoamento”, sob coordenação da mesma equipe que em 2015 iniciou a oferta da especialização *lato sensu*. Esta equipe de pesquisadoras/es da UFT, que coordenou e organizou o projeto GDE, foi composta por docentes e discentes egressos do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da UFT, que foi criado em 2009, no campus de Miracema do Tocantins.

Advindos de cursos semelhantes ao GDE, as pesquisadoras docentes desta equipe obtiveram sua formação em gênero, raça e sexualidade no período inicial da gestão presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), momento de investimento financeiro significativo em formações continuadas do MEC e de criação das áreas de gênero, raça e diversidade sexual na política pública brasileira através da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e Secretaria de Políticas Públicas para Igualdade Racial (SEPPIR). Cabe destacar, que estas políticas foram centrais na formação de novas gerações de pesquisadoras/es destes temas no país, sendo estas/es formadas/os por uma geração anterior de pesquisadoras feministas que, na década de 1990, criaram revistas e núcleos de pesquisas nas pós-graduações de universidades públicas.

A justificativa para realização do GDE seu deu através da demanda por qualificação no debate promovido pelo GDE e dos altos índices de violência no estado do Tocantins. O índice de mortes de homicídios de negros na região norte aumentou 125,5%, enquanto

especificamente no Tocantins esse aumento foi de 97,1 % entre 2002 e 2010 (WAISELFISZ, 2012). O índice de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes também aumentou na região norte, sendo que no Tocantins esse aumento foi de 54,7% (WAISELFISZ, 2012). Essa violência racista e misógina no Brasil não se reduz às pessoas negras e às mulheres, mas também às pessoas lésbicas, gays, transexuais e transgêneros. Segundo o Grupo Gay da Bahia, 318 pessoas LGBT foram mortas em 2015: 1 crime de ódio a cada 27 horas (GGB, 2015). Para a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), das denúncias do Disque 100 sobre violências LGBT quase 40% das vítimas são pretas/pardas, o que demonstra uma intersecção necessária entre sexualidade, gênero e raça/etnia.

O aperfeiçoamento formou, no ano de 2013, aproximadamente 100 cursistas profissionais da educação básica municipal e estadual em uma oferta de 150 vagas, enquanto a especialização certificou, no ano de 2017, aproximadamente 50 cursistas em uma oferta de 75 vagas. Os produtos do GDE envolveram desde a formação humana às ações executadas em pelo menos 20 escolas distintas da rede pública local. O desdobramento de projetos de extensão e pesquisa da própria equipe de trabalho também compõem os indicadores positivos do GDE. Análises do impacto do GDE a nível de mestrado e graduação também foram comunicadas em dissertações, monografias e artigos científicos. A partir deste projeto que envolveu diretamente 100 pessoas, apenas futuramente poderemos dimensionar o impacto frente ao quantitativo de pessoas indiretamente relacionadas ao GDE.

Neste sentido, o livro **“Gênero e Diversidade na Escola: cenas, contextos e indicadores educacionais no Tocantins”**, reúne textos resultantes dos processos que envolveram a realização da primeira oferta de especialização *lato sensu* em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, que ocorreu entre os anos de 2015 e 2016 nos municípios de Palmas, Araguatins e Miracema do Tocantins.

O livro está dividido em três partes, onde a primeira intitula-se “*Gênero e Diversidade no Contexto Escolar a partir de experiências na formação continuada*” e reúne capítulos que avaliam a experiência da especialização Gênero e Diversidade na Escola – GDE no estado do Tocantins. As/os autoras/es dos capítulos que integraram a equipe pedagógica do curso percorrem cenas do curso, do perfil das/os cursistas e das narrativas contidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A segunda parte intitulada “*Gênero, Relações Étnico-Raciais e Diversidade Sexual: Conceitos, Metodologias e Concepções Teóricas*” traz os textos elaborados como complementares a apostila disponibilizada pelo MEC para os módulos sobre “Gênero”, “Sexualidade e Orientação Sexual” e “Relações Étnico-Raciais” do curso, e um texto de apoio à construção de planos de ação e projetos de intervenção sobre estes temas nas escolas, em uma perspectiva metodológica.

Para finalizar, a terceira parte do livro “*Práticas educativas e indicadores para o enfrentamento ao sexismo, racismo e homofobia*” apresenta três capítulos de cursistas que concluíram a especialização, trazendo resultados de pesquisas e estudos construídos para o trabalho de conclusão do curso (TCC). Os capítulos foram reformulados a partir destes trabalhos finais e publicados aqui conjuntamente com suas/seus orientadoras/es.

A publicação destes textos envolve o compromisso de ampliar a divulgação dos materiais e ferramentas utilizadas no GDE para profissionais da educação, ativistas e pesquisadoras/es interessadas no debate sobre gênero, sexualidade, raça/etnia e direitos humanos. A educação deve ser uma prática libertadora (HOOKS, 2013), e indubitavelmente, partilhar processos e conteúdos acerca de gênero, raça e sexualidade, envolve compromisso com uma pedagogia que abarque a multiplicidade dos sujeitos e produza o respeito as diferenças sociais. Esperamos que este livro possa inspirar outros fazeres político-pedagógicos engajados com uma educação emancipadora.

Boa leitura!

## Referências

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GGB. Relatório 2015 de assassinatos LGBT no Brasil. Salvador: GGB, 2015. Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/0046502188e8a65b-8c3e2> >. Acesso em 01 mar. 2017.

WASELFISZ, Júlio. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: OPAS; FLACSO, 2015.

WASELFISZ, Júlio. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/FLACSO; Brasília: SEPIR/PR, 2012.

**Bruna Irineu e Marcos Felipe Maia**

---

**PARTE I**

**Gênero e Diversidade no Contexto  
Escolar a partir de experiências na  
formação continuada**

---

# CAPÍTULO 1

## A pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Diversidade na Escola no Tocantins: perfil, narrativas e aprendizados

Bruna Andrade Irineu

Brendhon Andrade Oliveira

Marcos Felipe Gonçalves Maia

Mariana Meriqui Rodrigues

Milena Carlos Lacerda

### Introdução

O curso de Gênero e Diversidade na escola é uma iniciativa federal por meio do Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) em parceria com Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE).

A propositura do Curso de Especialização do GDE advém da parceria da DTE com o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direito no âmbito da UFT, objetivando aprofundar e promover o debate transversal sobre as temáticas

de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais no ambiente escolar, iniciadas pelo Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, financiado pela SECADI/MEC, reoferta de 2012, finalizado em 2013.

Na modalidade *lato sensu*, o GDE ocorreu de forma semipresencial e as atividades realizadas virtualmente, via plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) e destinou-se a formação qualificada de professores/as, gestores/as e outros/as profissionais da educação distribuídos nos polos de Araguatins-TO, Miracema-TO e Palmas-TO, todos estes polos com 25 vagas, totalizando 75 vagas.

A proposta de realização do curso abrangeu a carga horária total de 360 horas, distribuídas em 05 módulos, sendo 68 horas de atividades presenciais e 292 horas à distância com duração de 12 (doze) meses numa distribuição média de 30 horas aula/mês que resulta numa dedicação média por parte da/o cursista de uma hora/dia.

O conteúdo dos módulos seguiram as indicações da SECADI/MEC, sendo o Módulo I – Diversidade e Diferença; Módulo II – Gênero; Módulo III – Sexualidade; Módulo IV – Relações Étnico-Raciais; Módulo V – Metodologia do Trabalho Científico; e um Módulo Complementar nomeado de “Atividade Integrante” no intuito de estimular a elaboração e sistematização de estratégias estruturantes das políticas inclusão e de promoção da diversidade sexual, da equidade de gênero e da igualdade étnico-racial e de orientação sexual, através de Projetos de Intervenção.

A sistematização da experiência da Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola realizada pela UFT entre 2015 e 2016 no âmbito da Rede de Educação do Tocantins, exige analisar o perfil dos/as cursistas, dos/as tutores, dos/as módulos e dos concluintes gerais. Iremos completar as análises, traçando os Relatos e as Atividades Integrantes realizadas durante os Módulos I, II, III e IV, assim como das aulas presenciais e as discussões do ambiente virtual, como

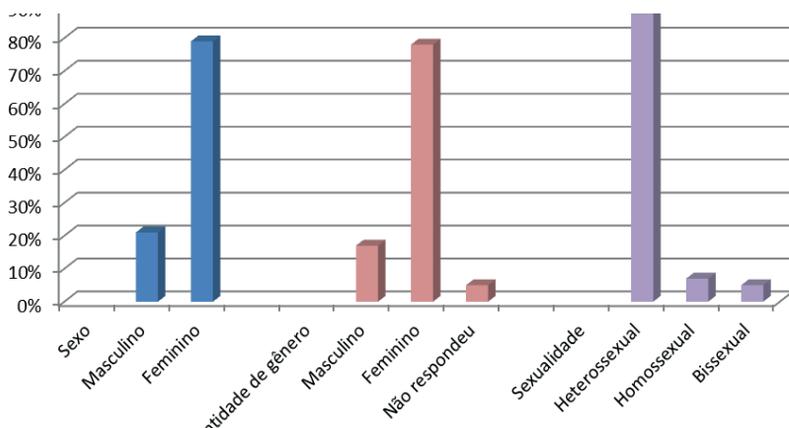
forma de avaliar a incidência do curso e o impacto Político Pedagógico no cotidiano escolar.

## **Conhecendo o perfil das/os cursistas da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE**

Esta pesquisa foi realizada a partir de um questionário aplicado a 58 participantes dos três Polos (Araguatins, Palmas e Miracema) do Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, financiando pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), que por sua vez foi ofertado pela Universidade Federal do Tocantins através da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE/UFT). O Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da UFT foi o responsável pela Coordenação do Curso e também pela elaboração, aplicação e avaliação desta pesquisa.

Quanto à caracterização das/os cursistas, nota-se que 79% são do sexo feminino e 21% do sexo masculino, sendo que 78% se identificam em relação a sua identidade de gênero enquanto feminino, 17% enquanto masculino e 5% não responderam. No tocante a sexualidade, 88% se declara heterossexual, 7% homossexual e 5% bissexual.

**GRÁFICO 1** – Distribuição das cursistas quanto ao sexo, identidade de gênero e sexualidade.



Fonte: Pesquisa direta.

Para análise do gráfico acima, é necessário mencionar que o formulário foi respondido *online* pelos cursistas durante o Módulo I – Diversidade e Diferença, e portanto, podemos inferir que a diferença existente entre o gráfico de identidade de gênero e sexo decorre do desconhecimento dos cursistas em relação ao que vem a ser identidade de gênero (conteúdo que foi debatido ao longo do curso). Conforme o gráfico é notável a diferença existente entre a quantidade de sujeitos que se nomeiam feminino (78%) e masculino (17%). Para as mulheres foi dado o lugar do cuidado, maternidade, fragilidade, o que por sua vez reitera o porquê da discrepância de gênero no gráfico. Além disso, é necessário mencionar que para os homens que ocupam o lugar da “educação” básica e fundamental, a sua masculinidade já é posta em cheque, e cursar o GDE fragiliza ainda mais sua masculinidade no entendimento do que vem a ser “masculinidade hegemônica”. Para corroborar conosco, Daniel Welzer-Lang aponta que:

É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o polo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher a ser (mal) tratado como tal (WELZER-LANG, 2001, p. 6).

Em relação ao gráfico de sexo e identidade de gênero, cabe mencionar os ensinamentos de Louro (2004), em sua obra “Um corpo estranho”, ao afirmar que:

A identidade é assegurada através de conceitos estáveis de sexo-gênero e sexualidade, mas há sujeitos de gênero “incoerentes”, “descontínuos”, indivíduos que deixam de se conformar às normas generificadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos (LOURO, 2004, p. 47).

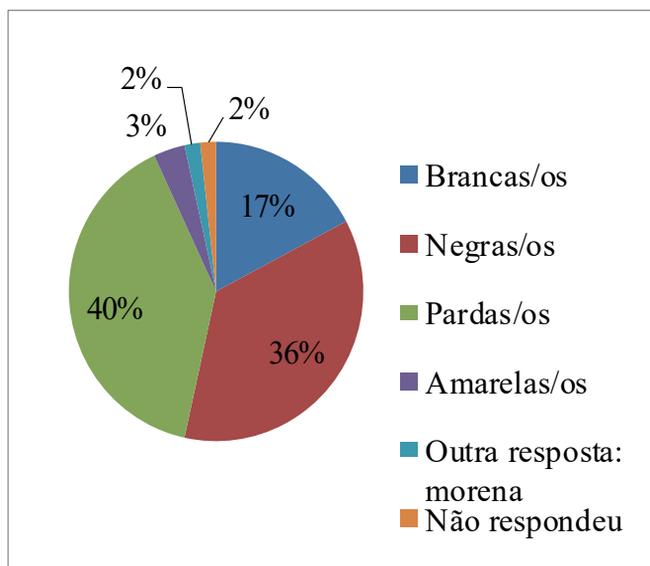
Conforme o gráfico 1, entre os/as cursistas, não haviam pessoas travestis, transexuais ou transgêneros, portanto, não haviam pessoas “descontínuas” em relação à identidade de gênero. Judith Butler (2013) compreende gênero a partir de uma inteligibilidade, e nesse sentido, os/as cursistas correspondiam à continuidade que se refere ao sistema sexo-gênero-desejo, que conforme Louro (2004):

Certa premissa, bastante consagrada, costuma afirmar que determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele. Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou como fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto) (LOURO, 2004, p. 38).

Aproveitando o sistema sexo-gênero-desejo, o gráfico 1 aponta também uma discrepância entre pessoas heterossexuais (88%), homossexuais (7%) e bissexuais (5%). Diferentemente da identidade de gênero, em relação à sexualidade há corpos que fogem as regras da heteronormatividade, o que pressupõem continuidade do sistema sexo-gênero, o que cria processos de resistência a estas normas sociais.

Para o gráfico de raça/etnia, utilizamos a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também a autodeclaração, o que resultou em 40% de pardas/os, 36% de negras/os, 17% de brancas/os, enquanto 3% são amarelas/os, 2% não respondeu e 2% utilizaram a categoria “morena”.

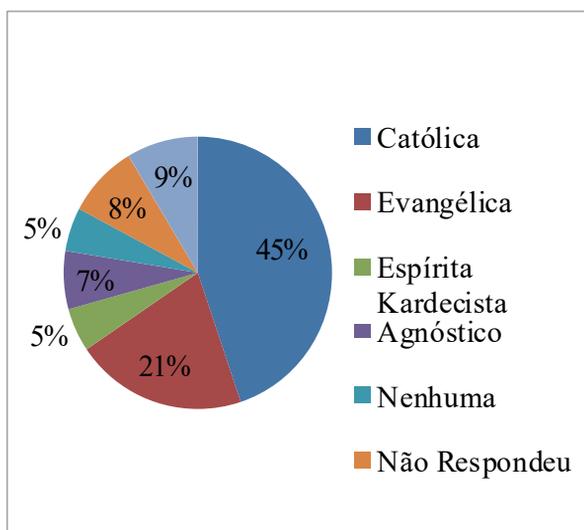
**GRÁFICO 2** – Distribuição das cursistas quanto à raça/etnia.



Fonte: Pesquisa direta.

Em relação à religiosidade, obtemos que 45% são católicas/os, 21% evangélicas/os, o agnosticismo, outras e espiritismo kardecista somam 26%, 8% não responderam 5% declara que não tem nenhuma religiosidade.

**GRÁFICO 3** - Distribuição das cursistas quanto à religiosidade.



Fonte: Pesquisa direta.

No questionário aplicado adotamos a autoatribuição étnico-racial. A presença indígena e negra é maioria no estado do Tocantins de acordo com o IBGE, chegando a mais de 70% da população. O gráfico 2 – Quanto à raça/etnia reitera o índice citado uma vez somando pessoas negras e pardas dá o total de 76% dos/as cursistas. Interessante observar que mesmo havendo um pertencimento racial dos/as cursistas, havia dificuldade no que se refere à constituição de uma “consciência negra” e perceber a raça negra dentro de viés de ressignificação, entendendo-a como positiva.

De acordo com Louro,

A determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos, a partir de padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura (LOURO, 2004, p. 53).

Nesse sentido, o lugar da população negra, assim como da população LGBT e de mulheres, é na subalternidade. Lélia Gonzales (1984), em seu trabalho *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, disserta que na nossa cultura, o negro ocupa o lugar de dominado e o branco de dominador, e essa dominação trabalha o “branqueamento” da população negra, impondo a internalização e reprodução de valores brancos ocidentais. Podemos observar isso, por exemplo, quando confrontamos o gráfico de raça/etnia com o de religiosidade, onde as religiões de matriz cristã católica (45%), evangélica (21%) e espírita kardecista (5%) somadas ocupam 71% da orientação religiosa dos/as cursistas. Articulando raça e religiosidade, a intolerância as religiões de matriz africana (candomblé, quimbanda e umbanda) está intrinsecamente relacionada ao racismo.

De acordo com pesquisa *Novo Mapa das Religiões* (NERI, 2011), realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e divulgado no ano de 2011, o Tocantins se coloca como um dos estados mais religiosos do Brasil. Esse levantamento mostra que 70,6% dos/as tocantinenses são católicos e 21,9 % de evangélicos. Interessante notar que quando colocado esses dados com o da mesma pesquisa realizada no ano de 2003, a população católica representava 79,8% e a evangélica 16%, o que demonstra que a população católica teve sua porcentagem diminuída, enquanto a evangélica aumentou.

Esse mesmo fenômeno pode ser observado em Palmas, a capital do estado. Em 2003 a população católica tinha 77,1% enquanto a

evangélica tinha 16,7%. A Revista Exame em estudo no ano de 2016 sobre a religiosidade das capitais brasileiras trouxe dados inéditos sobre Palmas. Essa pesquisa aponta Palmas como a terceira capital com o maior número declarado de evangélicos, representando 32,7% da população, enquanto que 54,5% se declararam católicos e as demais religiões 5% (PRATES, 2016).

Interessante é articular aos dados a análise que Palmas tem se lançado como “capital da fé”, realizando grandiosos eventos da religiosidade cristã com recursos públicos. Importante mencionar também que no ano de 2015, a prefeitura de Palmas baixou uma medida provisória que proíbe a discussão de gênero na escola, tema esse que uma cursista desse GDE buscou discutir em Trabalho de Conclusão de Curso. Articulando religiosidade e homofobia<sup>1</sup>, vale mencionar que Palmas é terceira capital do país com o maior número de crimes contra homossexuais em termos relativos de acordo com relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia.

Outras perguntas tiveram o objetivo de saber sobre a escola onde atua cada cursista; se possuía algum recurso/material didático e/ou paradidático referente à promoção de direitos sexuais; sobre direitos reprodutivos; enfrentamento ao sexismo; combate a violência de gênero; promoção e respeito a livre orientação religiosa; combate a homofobia e discriminação por orientação sexual; promoção da igualdade étnico-racial; proteção e cuidado ao meio ambiente; e promoção dos direitos da pessoa com deficiência.

Outra dúvida a ser sanada foi sobre a existência de recurso e/ou material didático na escola sobre a promoção e respeito à livre orientação religiosa (Gráfico 4). Descobrimos que 74% dos cursistas

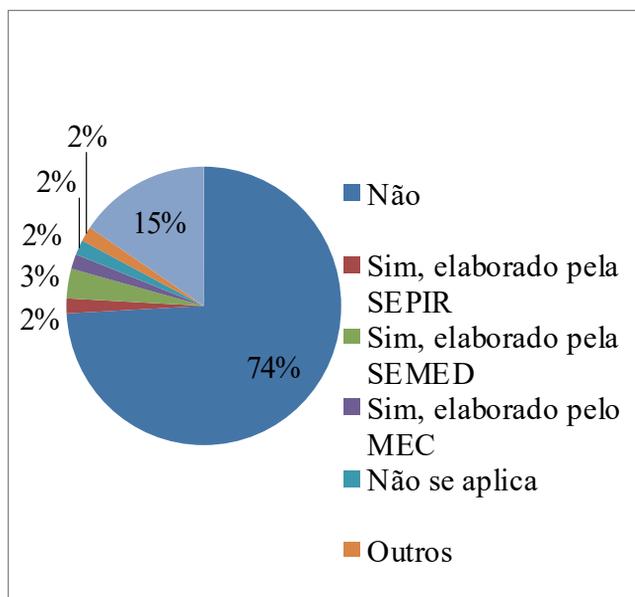
---

1 É importante ressaltar que essa vinculação não é necessariamente *sine qua non*. Mesmo no movimento conservador de extirpação da presença dos estudos de gênero no planejamento nacional, estadual e municipal da educação no Brasil o movimento religioso esteve presente, mas não de forma coesa e unificada. Há outras denominações religiosas que se propõem à inclusão de todos e todas (MAIA; ROCHA, 2017; SOUZA, 2014).

responderam que não, 15% não responderam, para 2% não se aplica e 9% responderam que sim, onde apontam que a elaboração do material é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (3%), Secretaria de Igualdade Racial (2%), Ministério de Educação (2%) e outros (2%).

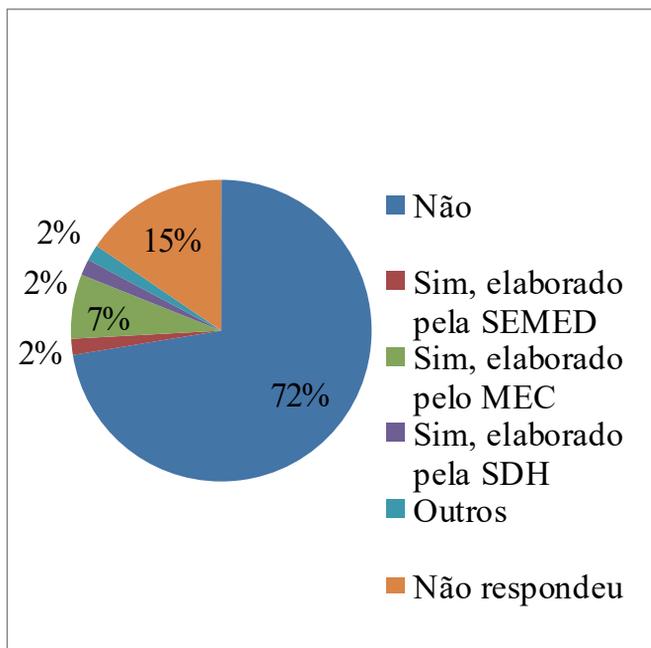
O questionário aplicado indagou também sobre recurso e material na escola para combate à homofobia e discriminação por orientação sexual (Gráfico 5), e os dados revelam que 72% dos cursistas responderam que não, 15% não responderam e 13% responderam que sim. Desses 13%, 7% apontam o Ministério da Educação como elaborador do recurso/material, enquanto a Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Municipal de Educação e Outros ficaram com 2% cada.

**GRÁFICO 4** – Promoção e respeito à livre orientação religiosa em materiais didáticos na escola.



Fonte: Pesquisa direta.

**GRÁFICO 5** – Combate à homofobia e discriminação por orientação sexual.

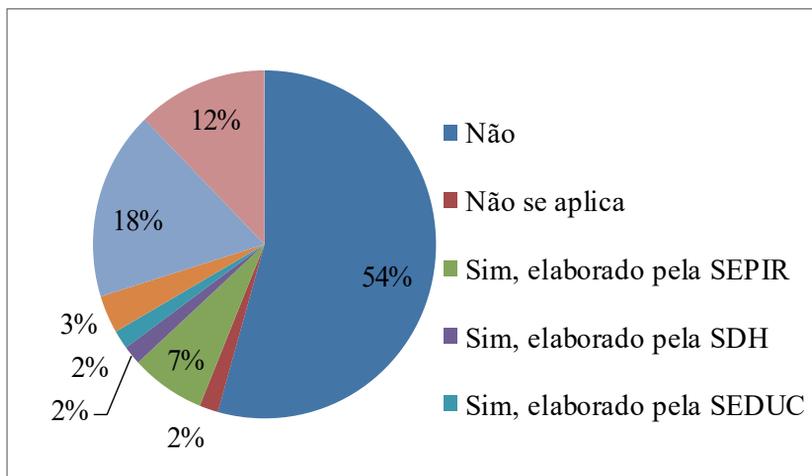


Fonte: Pesquisa direta.

Questionamos também sobre a promoção da igualdade étnico-racial (Gráfico 6), 54% responderam que não o fazem, 12% não responderam e para 2% não se aplica. Dos 32% que responderam que sim, apontam que o material foi elaborado pelo Ministério da Educação (18%), Secretaria Municipal de Educação (3%), Secretaria de Igualdade Racial (7%), Secretaria de Direitos Humanos (2%) e Secretaria Estadual de Educação (2%). Verificamos também sobre recurso e/ou material na escola sobre proteção e cuidado com o Meio Ambiente, e de acordo com os dados coletados, 41% disseram que não, 12% não responderam e para 2% não se aplica. Dos 45% que res-

ponderam sim, apontam como elaboradores o Ministério da Educação (27%), Ministério do Meio Ambiente (11%), Secretaria Estadual de Educação (5%) e Secretaria Municipal de Educação (2%).

### GRÁFICO 6 – Promoção da igualdade étnico-racial.



Fonte: Pesquisa direta.

O questionário também indagava se há ou houve promoção dos direitos das pessoas com deficiência através de algum recurso ou material na escola, e que de acordo com o gráfico produzido, 48% respondem que não, 17% não responderam, para 2% não se aplica e 33% disseram que sim. Dos 33%, 22% revelam o Ministério da Educação como elaborador do recurso/material, 7% a Secretaria Estadual de Educação, 2% a Secretaria de Direitos Humanos e 2% a Secretaria Municipal de Educação.

Os gráficos entre 4 e 6 deixam explícito que a escola não tem desempenhado sua função social de questionar e desestabilizar preconceitos construídos na sociedade, tampouco fomenta discussões ou promove um lugar de igualdade para todos. Para complementar nos-

so entendimento e de acordo com o artigo “Estranhar o Currículo” de Louro (2004), nota-se que a educação brasileira é pensada para uma educação de “maioria”.

Os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. (LOURO, 2004, p.28)

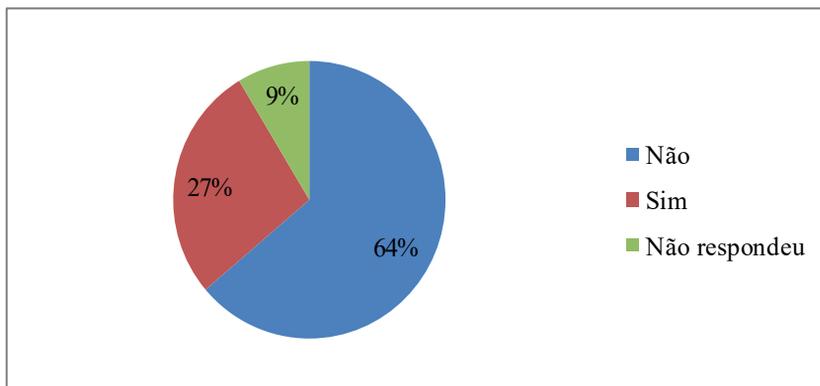
Em relação ao gráfico 6 (étnico-racial), nota-se que em relação aos outros gráficos, há uma queda da porcentagem de respostas “não” há nenhum recurso/material didático e/ou paradidático. Isso pode se dever a uma cultura legalista, ou seja, possuem maiores recursos e materiais por determinação legal, visto que a questão racial, por exemplo, tem o “Estatuto da Igualdade Racial”.

Podemos compreender um pouco melhor quando notamos os princípios da Constituição Federal de 1988 que presam pelo combate ao racismo (CF/88, Art. 3º, inciso IV) ou a própria lei do racismo (lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989), que o define como crime e dispõe em seus artigos as sanções caso venha ser praticado. Também é interessante pontuar que a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 obriga nos ensinos médios e fundamentais o estudo de história e cultura afro-brasileira.

Buscamos verificar também se a escola onde as/os cursistas atuam desenvolve ou já desenvolveu alguma ação e/ou atividade sobre gênero, sexualidade e/ou raça/etnia e obtivemos que 64% das escolas não desenvolvem, 27% sim e 9% não responderam. Assim sendo, a falta de instrumentos pedagógicos na escola impossibilita que os/as docentes tenham acesso a esses materiais que trabalham com diver-

cidade e isso gera efeitos na atuação da escola em desenvolver ações e atividades a cerca dessas temáticas.

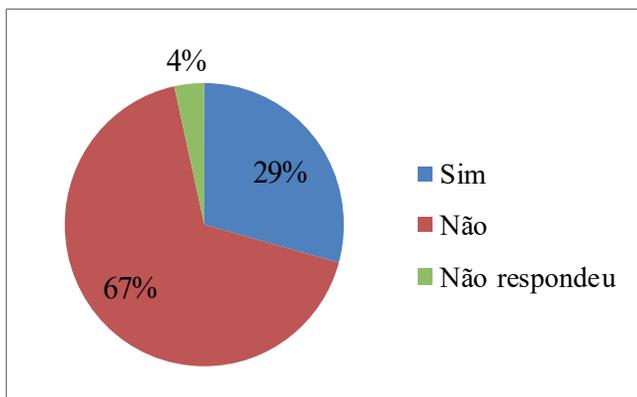
**GRÁFICO 7** - Atuação na escola sobre gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual e étnico/racial.



Fonte: Pesquisa direta.

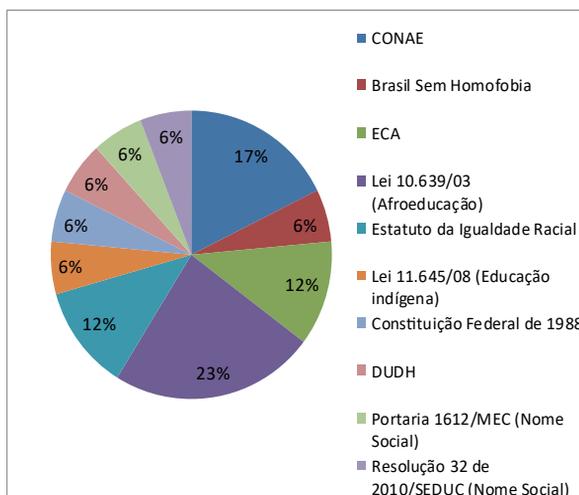
Em relação ao conhecimento de alguma legislação, resolução e/ou normativa que trate de respeito à diversidade étnico-racial, sexual e/ou do combate ao racismo, sexismo e homofobia em âmbito municipal, estadual e federal (gráfico 8 e 9), os dados apontam que 67% não conhecem, 29% conhecem e 4% não responderam. Em caso afirmativo da questão acima, obtivemos que as e os cursistas conhecem a Lei 10.639/03 – Afroeducação (23%), Conferência Nacional de Educação (17%), Estatuto da Criança e Adolescente (12%), Estatuto da Igualdade Racial (12%), Declaração Universal de Direitos Humanos (6%), Brasil Sem Homofobia (6%), Resolução 32 de 2010 da Secretaria Estadual de Educação – Nome Social (6%), Portaria 1612 do Ministério da Educação – Nome Social (6%), Constituição Federal de 1988 (6%) e Lei 11645/08 – Educação Indígena (6%).

**GRÁFICO 8** – Conhecimento sobre legislação sobre diversidade étnico-racial, sexual e/ou combate ao racismo, sexismo e homofobia por parte dos cursistas.



Fonte: Pesquisa direta.

**GRÁFICO 9** – Legislações conhecidas pelos cursistas

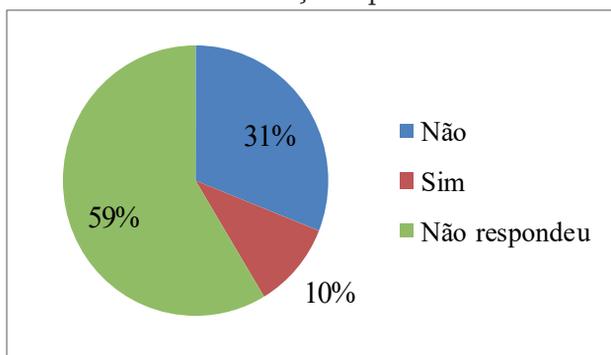


Fonte: Pesquisa direta.

Vale mencionar que a Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio, por exemplo, não foram citadas. O gráfico 10 indica que 59% dos/as cursistas do GDE nunca fizeram acompanhamento de alunos/as vítimas de preconceitos e discriminações. Isso evidencia a falta de preparo dos/as profissionais da educação em acompanhar os/as estudantes vítimas de alguma violência motivada por preconceito, e aqui especificamente, em relação ao gênero, orientação sexual e raça/etnia. Isso nos faz compreender o papel da escola na reiteração das normas discriminatórias e de violências:

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente normal (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

**GRÁFICO 10** – Cursistas que já tiveram que atuar acompanhando estudantes vítimas de discriminação e preconceito.



Fonte: Pesquisa direta.

Nosso curso foi composto majoritariamente por mulheres, heterossexuais, negras, professoras, católicas e não preparadas para atuarem com a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero. O que por si só justifica e respalda a necessidade de trabalhar essas temáticas na formação de professores e professoras para atuarem na educação básica e superior em nosso país, e mais especialmente ainda, em nossa região amazônica.

### **Perfil dos/as Tutores/as da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE**

A fim de traçar o perfil das/os tutores/as da Especialização *Lato Sensu* em Gênero e Diversidade na Escola, foram aplicados questionários com 22 questões com o objetivo de obter dados em relação à caracterização dos/as sujeitos e outras questões relacionadas às discussões da temática. Vejamos a seguir os dados coletados.

Quanto à caracterização dos/as participantes do curso, 33,3% dos tutores estão atuando em Palmas, 33,3% em Miracema e 33,3% em Araguatins. Tem-se que 83% das e dos tutores/as são do sexo e identidade de gênero feminina e 17% do sexo e identidade de gênero masculina, sendo que 33% declararam-se heterossexual, 17% bissexuais e 50% homossexuais.

Quanto a raça/etnia, 50% se autodeclararam negros(as) e 50% pardas(os). A maioria das/os tutores/as identificaram que sua orientação religiosa é espírita kardecista, um percentual de 33,3%. Catolicismo representa 16,3%, assim como o agnosticismo, a não religiosidade e uma não resposta. Quanto à data de nascimento, 50% nasceram nos anos 70 e 50% nos anos 80, sendo que 33,3% são naturais do estado de São Paulo. 16,3% são naturais do Tocantins, assim como de Goiás, Rio Grande do Norte e Paraná. Quanto ao lugar que reside, 50% vivem em Palmas, na capital, 33,3% no interior do Tocantins e 16,3% em Campinas/SP.

Quanto ao vínculo trabalhista/profissional a que estão vinculados profissionalmente, observamos segundo as respostas dos (as) participantes que 50% estão vinculados ao serviço público estadual, 33,3% federal e 16,3% se identificam como microempreendedores. As instituições que estão vinculadas (os) são Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Escola Estadual Dom Domingos Carreiro, sendo que cada uma representa o percentual de 16,3%. Não responderam a instituição de vínculo 16,3%. No que diz respeito ao Cargo/função verifica-se um percentual maior os (as) que se intitularam como Professores (as), 33,3%, e Bolsista de Mestrado ou Doutorado, também com 33,3%. Coordenação e não respostas somam-se 33,3%. Verificamos quanto a área de formação que 33,3% vieram da sociologia. Direito, Filosofia, Pedagogia e Letras tem cada uma 16,3%.

Ainda com relação ao currículo de cada tutor (a), perguntamos se já desenvolveram atividades como cursistas, supervisores e/ou tutoria de algum curso de formação continuada. Dos e das seis pessoas que responderam quatro já foram cursistas, três já foram tutores (as), uma coordenou TCC e uma supervisionou o curso. Ou seja, três dessas pessoas, já tiveram mais de uma relação com a formação continuada, em lugares diferentes. Identificamos que 50% das e dos tutores/as possuem mestrado, e especialização, graduação e metodologia e docência no Ensino Superior.

Quanto as maiores dificuldades na atuação do curso, temos: 50% acredita que é falta de acesso dos e das cursistas, 33,3% é o atraso de bolsas e 16,3% não responderam. Quanto ao interesse em participar do projeto cinco deles(as) responderam que é o aprofundamento de conhecimentos para a docência; dois/duas apontam a necessidade de trabalhar com a temática no cotidiano, dois/duas acreditam que é o vínculo pessoal com as temáticas, duas/dois assinalam a bolsa para complementar a renda mensal e uma pessoa indica a qualificação da

militância política. Sendo assim, vemos que as alguns/algumas participantes do questionário apontam mais de um motivo por ter surgido o interesse na tutoria deste curso de especialização.

## **Relatos das aprendizagens no *moodle* e em sala de aula**

Neste tópico, iremos relatar a apreensão da participação das/os cursistas no *moodle* e nas aulas presenciais, considerando que no ambiente virtual as/os cursistas interagiram a partir de objetos de aprendizagem na forma de hipertextos, material didático virtual, vídeo-aulas, animações e links que auxiliavam as/os alunas/os na busca do entendimento temática estudada.

Os conteúdos virtuais foram elaborados pela equipe de conteudistas do curso e os debates monitorados pela tutoria a distância.

O Módulo I – Diversidade e Diferença é subdividido em 3 (três) Unidades: I) Abertura; II) Formação Sócio Histórica do Brasil e III) Diversidade que oportunizou reflexões da construção sócio-histórica das relações de gênero, raça/etnia e classe social na particularidade brasileira pensando o patriarcado, a propriedade privada e o preconceito à diversidade cultural.

A primeira atividade avaliativa é a proposta de reflexão sobre cultura e sociedade a partir do vídeo “O perigo da história única” de Chimamanda Ngozi Adichie na aula “Estigma e Discriminação” disponibilizada no repositório do GDE/UFSC, pensando as categorias de estigma, discriminação, desigualdade, diferença, diversidade, violência, hierarquias, homofobia, racismo, machismo e capacitismo. O segundo exercício indicava a articulação do artigo “Formação Sócio histórica do Brasil: desenvolvimento, diversidade e desigualdades sob o signo da contradição” do Professor Paulo Wesley com à realidade dos/das cursistas. Por fim, o terceiro exercício debateu as diferenças na Educação, a partir do texto “Diferenças na Educação, outros aprendizados” da Professora Ana Paulo Vencato.

O Módulo – Gênero compreende a Unidade I - Gênero: um conhecimento importante para o conhecimento do mundo, Unidade II – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero e Unidade III – Gênero no cotidiano escolar. No que se refere às atividades avaliativas, propusemos a Atividade 1) “Perguntando também se aprende”, com base na vídeo-aula sobre a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero, traçando as bandeiras de luta do Movimento Feminista com enfoque na particularidade nacional; a Atividade 2) sobre a de um parecer técnico sobre a inserção do debate de gênero nas escolas, baseado nas reflexões do artigo “Ideologia de Gênero?: Explicando as confusões teóricas na cartilha” de autoria de Jimena Furlani. A Atividade 3) consistiu em conceituar gênero para enfrentar as desigualdades na escola.

No Módulo III – Sexualidade debateu-se a noção moderna de sexualidade, articulando com os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejos, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte não essencialista de gênero, étnico –racial e de classe. Pretendeu-se ainda, problematizar os limites e possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade, evidenciando a importância de ações conjuntas na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, a sexualidade e à reprodução. Neste Módulo, propusemos as seguintes atividades: a) “Hierarquização, normalização e transgressão” que exigia a leitura e análise dos seguintes contos “O internato” de Anais Nin; “A moralista” de Dinah Silveira de Queiroz e a “Irmã Cibele e a menina” de autoria de Moreira Campos. Os contos foram disponibilizados juntamente com o texto “Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade e discriminação” do Professor Flávio Pereira Camargo, cujo objetivo era colocar em discussão aspectos temáticos, teóricos e críticos referentes ao conteúdo do referido componente curricular.

O Exercício “Família e Parentalidades” articulou questões sobre o texto “Saúde, sexualidade e reprodução” do Professor Flávio Camargo, o artigo de Berenice Bento, intitulado “As famílias que habitam a ‘família’”, no qual a autora discorre sobre a pluralidade e a plasticidade da categoria “família” para problematizar questões pertinentes à família tradicional e às novas estruturas familiares e seus arranjos que estabelecem rupturas com a heterossexualidade e o artigo de Micaela Cynthia Libson, intitulado “Parentalidades gays y lesbianas: los cambios do relato”, no qual a autora analisa relatos de gays e de lésbicas sobre as parentalidades e sobre as famílias a partir de três tópicos: a impossibilidade, a oportunidade e a eleição.

Por último, o Exercício 4) “Refletindo sobre a prática pedagógica”, assinala a reflexão crítica sobre a necessidade de mediar discussões na prática pedagógica mediante uma perspectiva inter e transdisciplinar (em qualquer disciplina da estrutura curricular da Educação Básica) sobre questões de identidade de gênero e sexualidade (além do viés biológico) na rotina escola, mediado pela leitura do texto “Sexualidade e cotidiano escolar” do Professor Rubenilson Araújo.

O último Módulo IV – “Relações Étnico-Raciais” aborda os conceitos de raça, racismo e etnicidade; interseccionados com a dimensão da sexualidade, etnia e gênero, bem como as especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil e no Tocantins, especialmente estereótipos, preconceitos e discriminação racial, integrando três atividades na plataforma *moodle*. A primeira atividade consistia numa reflexão a partir da pergunta “eu pareço suspeito?” baseado no texto “Noções de raça, racismo e etnicidade” de autoria de Joilson Santana. A segunda atividade, nomeada “nega do sovaco cabeludo”, exigia uma análise da letra da música, a partir do texto “Desigualdade Racial e Gênero” de Joilson Santana e Aline Batista. A última atividade traduz-se numa reflexão sobre a valorização da diversidade étnico-racial com base no texto “Educação

para as relações étnico-raciais” de autoria da Professora Conteudista<sup>2</sup> Aline Batista

A seguir, evidenciamos um quadro acerca da participação quantitativa dos/as cursistas por Módulo na Plataforma Moodle.

**Quadro 1** – Participação quantitativa das/dos cursistas por módulo na Plataforma *Moodle*

POLO	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4
Palmas	92 intervenções	61 intervenções	75 intervenções	50 intervenções
Miracema	61 intervenções	58 intervenções	63 intervenções	48 intervenções
Araguatins	77 intervenções	47 intervenções	51 intervenções	37 intervenções

Fonte: Pesquisa Direta

Observando o quantitativo de intervenções das/os cursistas em cada atividade de cada módulo, percebemos que a participação diminuiu de acordo com a temática de cada módulo. Nos módulos que discutiram gênero e raça, a participação nas atividades, exercícios e fóruns propostos no *moodle*, se deu de forma minoritária em relação aqueles que discutiram diversidade e sexualidade.

No que refere a gradual redução de intervenções, devemos ponderar a evasão que iniciou-se a partir do Módulo sobre Sexualidade. Destaca-se que parte significativa dos/as cursistas percebiam esta temática como um “tabu”, demonstrando maiores limitações quanto as discussões sobre direitos sexuais e reprodutivos. Ainda que as múltiplas transformações sociais tenham impulsionado novas formas de pensar a sexualidade, desestabilizando as concepções matrimoniais, de reprodução ou ideal heteronormativo, percebe-se que a sua abordagem no ambiente escolar é circunscrita nas disciplinas das ciências biológicas, reduzindo ao debate biologicista de transmissão

e prevenção de DST/AIDS e gravidez na adolescência.

Essa evasão nos possibilita inferir a relação entre os questionamentos de gênero e sexualidade articuladas com os posicionamentos ideopolíticos de determinados professores, que ora apresentam-se baseados em preceitos religiosos e biologizantes, haja vista que a proposta do curso contempla correntes desconstrutivistas e refuta teoricamente argumentos normalizadores, essencialistas e/ou religiosos sobre gênero e sexualidade.

Ressaltamos ainda que cada intervenção não significa participação numérica por cursista. Pelo contrário, encontramos na plataforma constância de participação de algumas cursistas, participações médias de outras e não participações de outras. Inclusive, nos deparamos muitas vezes com até quatro intervenções do/da mesma/o cursista na mesma atividade, repetindo-se nas outras atividades e módulos.

Para além da avaliação quantitativa da intervenção dos/as cursistas na Plataforma *Moodle*, se faz necessária à avaliação qualitativa dessas participações, tomando como referência o material que foi disponibilizado pelas/os professoras/es conteudistas de cada módulo/atividade.

De acordo com o PPC/GDE, a avaliação é feita através da apreensão dos conteúdos de cada submódulo realizada por meio de provas objetivas e trabalhos individuais e/ou coletivos presenciais e na plataforma *moodle*, sendo que em cada submódulo a/o professor/a deverá avaliar a/o cursista quanto a sua participação nos fóruns, *chats* e atividades textuais e ao final de cada módulo computará as avaliações dos submódulos. A partir de tais parâmetros apontamos que as/os cursistas compreenderam de forma mediana a proposta de cada módulo, havendo alguns posicionamentos destoantes. A análise mediana utilizada como avaliação é utilizada como critério quantitativo e qualitativo, dado os objetivos de cada atividade. Podemos fazer uma média aritmética dos cursistas por cada módulo.

Para exemplificar, tomemos por base a reflexão do Módulo I – Diversidade e Diferença em que o/a cursista que compreendeu:

A questão da contribuição para a formação de uma cultura de opressão a posições socialmente determinadas de gênero, de classe, raça e etnia é, antes de tudo, uma construção social e uma realização cultural, além de uma construção cultural e social e, como tal, sua representação e disseminação pelos meios comunicacionais são responsáveis pela construção de ideais sociais, valores e preconceitos, o qual essas construções de valores, a partir das características físicas estabelecem funções de gêneros sociais, pois a sociedade humana é histórica, muda conforme o padrão de desenvolvimento dos valores normais e sociais. Na medida em que ocorre a transformação, atinge as representações de gênero, que constituem os papéis de cada um em seu modelo de ser (Cursista GDE, professora da rede básica).

Destacamos que o curso foi construído a partir de perspectivas que rompem com o essencialismo das identidades (LOURO, 2010; SZASZ, 2004; WEEKS, 2000). Para tanto, víamos tanto nas participações nas aulas presenciais, quanto nas interações do *moodle*, a constância de discursos religiosos e biologicistas/essencializadores. O discurso religioso era presente tanto para justificar as relações de poder, a imposição identitária e as opressões, entendendo, por exemplo, o casamento como algo sagrado, quanto para afirmar o amor ao próximo, o respeito e a diversidade a partir do discurso que “deus criou assim, por isso, precisamos respeitar as diferenças”.

Com base nas ponderações de Seffner (2011), optamos em reconhecer o fenômeno religioso atrelado ao campo político e público. Isto é, esse reconhecimento não pressupõe que as ações de gestão e atuação pública sejam inspiradas em preceitos bíblicos, religiosos e/ou fundamentalistas, mas que esses sejam problematizados à luz da laicidade do Estado, garantido constitucionalmente no Brasil.

No que diz respeito ao entendimento do gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade sob o prisma essencialista, notava-se no discurso dos/as cursistas justificativas para as diferenças existentes entre as identidades, portanto, nesse entendimento, é compreensível que existam hierarquias e relações de poder, afinal haveria de fato lugares pré-determinados para cada segmento em questão. Ou seja, percebe-se a dificuldade em reconhecer as relações históricas de poder que determinam as relações de desigualdade, que em geral tendem a ser naturalizadas. Ao invés de questionarmos os marcados sociais de imposição na materialização do corpo, perspectiva finalística do curso, passa-se a questionar a justificativa das abordagens que problematizam essas opressões.

Na intenção de avaliar o impacto do curso, cabe lançar mão dos relatos dos encontros presenciais, em que esteve presente o/a Professor Formador e o/a Tutor responsável pela Turma, e as discussões que foram oportunizadas na Plataforma *Moodle*, a partir das atividades de cada Módulo.

Na abertura do curso no polo de Araguatins, o cursista explicou sobre a importância de dar visibilidade para a “heterofobia”. O argumento era que as pessoas heterossexuais eram vítimas de repressão ao expressar suas opiniões pessoais sobre a sexualidade. Entretanto, a Professora Formadora contestou afirmando que a liberdade de expressão é um direito, mas que esse direito historicamente tem ocultado outros, marginalizado pessoas, construído espaços de segregação num tom de direito de morte e poder sobre a vida (FOUCAULT, 1988, 2010) das sexualidades discrepantes da matriz heterossexual (BUTLER, 2013), tomada como norma impositiva sobre os corpos. Assim, não se poderia falar de “heterofobia”, mas antes de heteronormatividade (BUTLER, 2013), que é impositiva sobre todos e todas. Assim, a questão correta seria a luta pela afirmação de direitos humanos, tanto para homo e heterossexuais; até muito mais além dessa própria nomenclatura.

Durante a abertura do curso na cidade de Miracema, duas circunstâncias tiveram preponderância. Primeiro, destaca-se a narrativa recorrente de que o curso “seria muito bom para todos os professores” tendo em vista a materialidade das relações de gênero e sexualidade nos ambientes escolares; exemplificadas empiricamente no cotidiano das cursistas em seus espaços de atuação; e que a partir daquele momento, mesmo na primeira aula, eles e elas já estavam aprendendo sobre como lidar com “*essas coisas*”, em especial com as nomenclaturas: homossexualidade ao invés de homossexualismo, orientação sexual, ao invés de opção; e a atuação do social na constituição das identidades.

Em seguida, uma cursista que se identificou como evangélica e professora da escola pública, afirmou que tem uma filha lésbica, que ela ama muito e a aceita como ela é, mesmo com sua igreja dizendo o contrário.

Na aula presencial do módulo sobre Sexualidade em Palmas, a Professora Formadora trouxe uma abordagem com foco na literatura. As discussões neste Módulo foram mais incisivas e problemáticas (inclusive no ambiente virtual) com diversas respostas pessoais das cursistas contrárias à garantia de direitos à homossexuais; além da dificuldade de compreensão da sexualidade não como potência necessária e universal da vida humana (FREUD, 1973; WEEKS, 2000), mas como um dispositivo de saber-poder sobre os prazeres dos corpos (FOUCAULT, 1988).

Entretanto, destacamos que essa abordagem do uso de livros de literatura sobre gênero e sexualidade ajudou no trato da temática. A maioria dos/as cursistas avaliaram que a alusão a literatura possibilita maior apreensão da temática, pois configura-se numa abordagem mais lúdica do tema e mais palatável.

## **Buscando produzir intervenções: narrativas sobre os planos de ação e as atividades integrantes**

A atividade Integrante se caracterizou como um exercício complementar aos Módulos e estava prevista no Plano Pedagógico do Curso com equivalência de 50% da avaliação total do curso. O objetivo principal da atividade era proporcionar uma ferramenta não só de ação direta articulando os conceitos e conteúdos apreendidos em cada Módulo, mas também de exercício de reflexão posterior sobre esta ação, refletindo sobre as situações cotidianas que permeiam o universo escolar.

Buscou-se enfatizar o conceito de práxis fazendo com que o cursista se engajasse com uma construção de uma nova realidade dentro da escola, fornecendo elementos para o enfrentamento de desigualdades relacionadas às hierarquias sexuais, racial e de gênero, além de proporcionar um quantitativo maior de horas de atividade presencial.

Neste sentido, a atividade integrante deveria ser realizada ao final de cada Módulo desenvolvendo o tema referente aquele momento de aprendizado, sendo composta de duas etapas: I) A elaboração de um projeto de intervenção dentro do ambiente escolar, articulando os conceitos referenciados naquele módulo. O projeto deveria ser composto da contextualização das etapas, elencando a caracterização/identificação da escola e do público-alvo, justificativa, objetivos gerais e específicos além da metodologia, cronograma e recursos utilizados para executar a ação. Este exercício poderia ser elaborado em dupla tendo em vista que determinados cursistas dividem o mesmo espaço de trabalho e poderiam articular a atividade com suas ocupações. As cursistas tinham liberdade e criatividade de escolher e elaborar qualquer atividade que entendessem como apropriadas para aquele espaço e realidade, desde rodas de conversas, oficinas de cartazes, peças de teatro, etc; II) Consistia no Relatório de Ação, que reunia o

detalhamento da ação desenvolvida nas unidades escolares.

A proposta do Relatório de Ação tinha o formato de Diário de Campo e pressupunha elaboração individual que descrevesse o desencadeamento, organização e execução da atividade proposta. Nas etapas da Atividade Integrante (Plano e Relatório) os/as cursistas tiveram o auxílio e acompanhamento virtual e presencial dos/as Tutores e dos/as Professores Formadores para sanar dúvidas inerentes ao desenvolvimento das atividades.

Com intuito de compreender o os limites e potencialidades da Atividade Integrante como um exercício reflexivo, separamos dois projetos apresentados no Módulo I – Diversidade e Diferenças. O primeiro projeto intitulado “Respeito à Diversidade na escola”, realizada numa escola pública da zona urbana de Palmas e teve como objetivo geral “trabalhar a diversidade entre os educandos buscando a integração dos mesmos”. Os objetivos específicos apresentados foram: a) integrar as\os alunos valorizando a diferença pela convivência com seus pares; b) organizar uma oficina de cartazes sobre a diversidade humana com as\os alunos do 8ºano para expor na escola; c) conhecer e cantar a música “Ninguém é igual a ninguém”; d) assistir o vídeo “O Mundo das diferenças”; e) realizar o desfile da diversidade com as\os alunos; f) reconhecer que a escola é um espaço de nosso convívio, de nossas vontades e das nossas formas de ser e g) por fim contribuir para que as\os alunos identifiquem as diferenças enquanto um processo constituinte da diversidade.

Os objetivos propostos se confundem com o percurso metodológico, demonstrando que mesmo com orientação, não ficaram tão explícitas as distinções entre a Delimitação do Tema, Objetivos, Metodologia. Nas correções, percebeu-se que em partes dos trabalhos, a Fundamentação Teórica e a Justificativa, se apresentaram de forma limitada e por vezes desarticuladas.

Neste Plano de Ação supracitado, verificamos a atividade “Desfile da Diversidade”, que previa um desfile de todas as “diversidades

humanas” presentes na escola como uma grande apresentação/festa. Neste sentido desfilariam neste evento o aluno negro, as alunas gordas, o deficiente, as lésbicas, as transexuais etc. enquanto os demais aplaudiriam com o intuito de integração entre os/as alunos a partir do reconhecimento da diferença.

No entanto, é importante sinalizar que este tipo de atividade na forma proposta se apresenta enquanto um risco de transformar em algo meramente exótico e não reconhecer a diversidade a partir da alteridade como debatido nos conteúdos do Módulo. Quando a diversidade se apresenta como algo a ser exposto em um desfile, o debate sobre se reconhecer no outro e assim, o exercício da alteridade não foi bem apreendido.

O segundo projeto escolhido para análise intitula-se “Sem feminismo não há agroecologia: machismo é veneno que mata” que teve por objetivo geral: apresentar o feminismo como um mecanismo de resistência e conquista de direitos que contribuem para a justiça e saúde a que o movimento agroecológico tem construindo juntos aos camponeses e camponesas. Além disso, promover discussões a cerca das desigualdades e repressões impostas pela cultura machista, apontando caminhos para sua superação. Os objetivos específicos eram: a) apresentar a importância do feminismo para a luta camponesa; b) apreender o conceito do machismo como veneno que prejudica a saúde, assim como a utilização do agrotóxico, principalmente à vida das mulheres; c) entender a relação de feminismo e agroecologia; propor alternativas de superação do machismo. O projeto foi executado em uma escola da área rural, no município de São Salvador.

O Plano de Ação se apresentou bem fundamentado teoricamente e conceitualmente com Objetivos e Metodologias adequadas, bem como estratégias de mudança da realidade local. Contudo, ainda que o Relatório de Campo tenha cumprido as orientações, apresentando fotos, apreensão do público-alvo, relato sistematizado da ação, o projeto ora apresentado não fazia articulação com o tema do Módulo

de “Diversidade e Diferença”, critério base de avaliação. A proposta da Atividade Integrante é a articulação com o Módulo em que está alocando, oportunizando o debate dessas temáticas no contexto escolar, a partir das possibilidades e limitações visualizadas pelos/as cursistas.

É imprescindível elucidar a dificuldade de elaboração teórica por parte dos/as cursistas, refletindo a estrutura educacional que visa formar sujeitos adequados a mercado de trabalho e desprovidos de análise crítica e rigorosa, funcional a sociabilidade capitalista. Por vezes, encontramos Plágios nos trabalhos desenvolvidos, ora da internet, ora de outros cursistas. Os fatos recorrentes instigaram a desenvolver uma aula no Módulo: Metodologia, que abarcasse as Normas da ABNT e a problematização dos Plágios Acadêmicos.

## **Considerações Finais**

Sérgio Carrara (2009) enfatiza que trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo, não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária para pensarmos uma educação em direitos humanos. Embora, esses determinantes originaram em campos disciplinares distintos, diferentes arenas de atuação de ativistas e desencadearam em políticas públicas específicas é mister salientar a intersecção de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade imbricados na vida social.

O estudo transversal e interdisciplinar das opressões interseccionadas, requer eticamente uma adoção de perspectivas não-essencialistas, uma vez que os processos de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou o século XIX e XX, vinculou-se á restrição do acesso pleno á cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais (CARRARA, 2009).

O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFT), se insere nessa propositura, em meio a um cenário

de retrocesso dos direitos sociais, principalmente no que refere aos sujeitos considerados minoritários no currículo escolar. Quais esses retrocessos no estado do Tocantins? Durante a realização do curso, nos deparamos com o conservadorismo do poder público no que refere a “Ideologia de Gênero” (MAIA, 2017; MAIA; ROCHA, 2017) e a controvérsia da inserção de gênero nos Plano de Educação, os ataques violentos e fundamentalistas de várias ordens, que nos apresentou como espaço de disputa e resistência. Nos territórios dos polos, alocados também das cidades interioranas do cerrado tocantinense, fomos interpelados sobre a própria existência do curso em gênero e diversidade, por considerarem que esses assuntos não são importantes para educação.

Contudo, percebemos o crescimento gradual, crítico e reflexivo de parte das cursistas, que passaram a questionar e ponderar suas próprias atitudes, nos espaços de suas vidas individuais e coletivas, na relação familiar, como os/as companheiras, na criação dos/as filhos. Esse exercício de rever a construção dos padrões normatizantes de gênero e sexualidade, a partir de uma perspectiva do apropriado, permitiu vislumbrar uma (des)construção que não se limita ao tempo de duração do curso, principalmente por todo o investimento dos dispositivos de poder que reiteram o “sujeito de direito por excelência”.

Essa análise nos possibilita reiterar que a educação não deve ser interpretada como doutrinação, tampouco legitimada como espaço que ensina verdades absolutas e inquestionáveis que estejam sucumbidas a um debate plural de ideias e variabilidade de diferenciações. Incentivar o caráter vital da diferença nas instituições que estamos envolvidos para além do pressuposto da tolerância possibilita romper com os mecanismos de interdições e normatizações restritivas, vigilantes, colonizadoras e higienizadas, forjando condições para um direito democrático da sexualidade e da livre expressão de gênero.

Em meio à conjugação de tais aspectos abordados nesse presente artigo, defendemos a potência das formações continuadas na

perspectiva multi e interdisciplinar sobre a equidade de gênero, o livre exercício da sexualidade e o entendimento das relações étnico-raciais sob a perspectiva dos direitos humanos. Com efeito, é preciso garantir a inclusão das temáticas de gênero, diversidade sexual, questão étnico racial, intergeracionalidade, sexualidade no currículo de formação docente e da equipe escolar.

## Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

CARRARA, Sérgio. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. In: Gênero e Diversidade na Escola: **Formação de Professores em Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial**. Livro de Conteúdo, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, SPM, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_ . **Em defesa da sociedade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. P. 285-316.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, MG: A Autêntica. 2004.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAIA, Marcos. **O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins**. 2017. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

MAIA, Marcos; ROCHA, Damião. Ideologia de gênero na educação: tensões e desdobramentos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, p. 402-419, set./dez. 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rce/article/view/3690/pdf> >. Acesso em 20 jan. 2018.

NERI, Marcelo Côrtes (coord.). **Novo mapa das Religiões**. Rio de Janeiro: FGV; CPS, 2011.

PRATES, Marco. As capitais mais (e menos) evangélicas do Brasil. **Revista Exame**, Seção Brasil, 2016. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/brasil/as-capitais-mais-e-menos-evangelicas-do-brasil/> >. Acesso em 20 jan. 2017.

SEFFNER, Fernando. Para pensar as relações entre religiões, sexualidade e políticas públicas: proposições e experiências. In: CORRÊA, Sônia; PARKER, Richard (Orgs). **Sexualidade e política na América Latina**: histórias, interseções e paradoxos. Rio de Janeiro, ABIA: 2011.

SOUZA, Sandra. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 2, p. 188-204, jul./dez., 2014. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/viewArticle/5454> >. Acesso em 20 jan. 2018.

SZASZ, Ivonne. El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades. In: CÁCERES, C. et al. (Eds.). **Ciudadanía sexual en América Latina**: abriendo el debate. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2004. p.65-75. Disponível em: < <http://www.ciudadaniasexual.org/publicaciones/abriendoeldebate.pdf> >. Acesso em: 05 abr. 2016.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino**: dominação das mulheres e homofobia. Disponível em: &lt;https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9620&gt;. Acesso em 13/02/217.

# **CAPÍTULO 2**

## **Diálogos sobre gênero e sexualidade a partir do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola no polo de Araguatins/TO**

Jean Bezerra da Silva

### **Introdução**

O presente capítulo parte de reflexões iniciais sobre o conceito de gênero e sexualidade e trata de contextualizar sobre a particularidade da turma do Pólo de Araguatins- TO no Curso de Gênero e Diversidade na Escola. O Curso foi ofertado pela Universidade Federal do Tocantins em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

Debruçamos inicialmente nossa análise no contexto da órbita de gênero e sexualidade situando teoricamente estas dimensões que se constituem enquanto um campo de estudo e de produção de conhecimento. Partimos de uma perspectiva crítica e democrática que vem ao encontro da diversidade e das singularidades a que as vivências de gênero e sexualidade propiciam a um sujeito.

O interesse pela temática em torno de gênero e sexualidade iniciou-se enquanto bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Di-

reitos da Universidade Federal do Tocantins- Campus de Miracema- TO e, a partir de minha experiência, como formador no Curso de Gênero e Diversidade na Escola, pude perceber que o debate é necessário e está na ordem do dia mediante aos aspectos de realidade em que vivenciamos cotidianamente.

A discussão de gênero e sexualidade merece realmente ser elucidada a fim de se manter viva a esperança de uma sociedade em que as hierarquias sexuais e as barreiras aos direitos humanos não sejam limites às nossas vivências e práticas. Um ideal emancipatório no trato das questões de diversidade de gênero e em sexualidade deve ser uma premissa que garanta direitos e não cerceie as capacidades humanas.

Aqui entendemos que a sexualidade faz parte da mais íntima singularidade de cada sujeito social, pois esta dimensão de nossas vidas está atravessada de momento de busca de alegrias, prazeres e se subjaz a todo o processo de desenvolvimento de cada um. O gênero é a expressão máxima de um/uma sujeito que busca atribuir um significado político ao seu corpo para além de sua dimensão biológica. Esperamos e convidamos os/as leitores a ampliarem os seus conhecimentos no tocante à dimensão de gênero e sexualidade, tendo por referência o espaço escolar que é o foco do presente estudo que se apresenta.

## **Aportes teóricos: problematizando gênero e sexualidade**

O gênero enquanto categoria teórica nos remete ao caráter cultural presente entre as características do que seja masculino e feminino, sendo que muitas vezes, essas características são naturalizadas e conseqüentemente as diferenças e discriminações também são consideradas e tidas como aceitas em nossas relações sociais.

Piscitelli (2009) considera que as ideias sobre as formulações de gênero contaram com a ampla participação do Movimento Femi-

nista a partir da década de 1970. O debate inicial deste Movimento buscou balizar os direitos das mulheres com os dos homens e utilizou-se, neste momento, dos aspectos da realidade para demonstrar uma relação de subordinação do feminino perante o masculino. As relações de gênero estavam implicadas no âmbito da cultura, ao passo que, o gênero foi e é condicionado a cada momento histórico, ou seja, “em cada lugar se estabelecem maneiras apropriadas de ser homem e mulher” (PISCITELLI, 2009, p. 124).

A título de marcos históricos, ao se problematizar a categoria gênero, o Movimento Feminista foi de grande valia para as formulações do conceito de gênero e, em linhas gerais, vamos citar sobre as três ondas do Movimento Feminista. O primeiro momento ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, tendo a Europa e a América do Norte a arena de lutas e reivindicações e a agenda do movimento se pautava na ideia de “direitos iguais de cidadania” (PISCITELLI, 2009, p. 126). O poder de voto, acesso à educação, posse e bens eram balizas do ascendente movimento; almejavam a eliminação das divisões entre homens e mulheres e acreditavam que não podiam as diferenças ser fixas e nem padrão para negação e violação de direitos.

O segundo momento do Movimento Feminista ocorreu entre as décadas de 1950 e 1960. A publicação do livro “O segundo sexo” - de Simone Beauvoir- foi a grande expressão da visibilidade da inserção da mulher na vida pública. A visibilidade das mulheres entra em cena e passou-se a questionar os padrões de inferioridade a que estavam submetidas (PISCITELLI, 2009).

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda”- aquela que se inicia no final da década de 1960- que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá voltar-se para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOURO, 2000, p. 15).

Evidenciar a visibilidade da mulher na sociedade foi o pressuposto inicial das estudiosas feministas que através de questionamentos entre o público e o privado, as mulheres foram gradativamente entrando na cena política de uma sociedade que até então não as reconhecia como portadoras de direitos e inseridas na totalidade da vida social. E, no âmbito da “terceira onda” do Movimento Feminista, percebemos que:

Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 2000, p. 19).

Sendo assim, percebemos que o Movimento Feminista, em seus diversos momentos, veio na contramão de um sistema e de uma ordem social que não reconhecia as mulheres enquanto portadoras de direitos e que não se limitavam ao espaço privado. Visibilizar as mulheres para além do imaginário masculino dominante era uma baliza de luta das mulheres que procuravam garantir o seu espaço na sociedade.

Os atravessamentos de gênero e sexualidade sob as esferas da vida social alude a novas descobertas como também provoca questionamentos mediante a um sistema de normalidades que a sociedade procurou referenciar por meio de suas instituições como a Igreja, a família, escola e o próprio Estado além de outras instituições integrantes da superestrutura societária.

A ultrapassagem do “senso comum” no trato das imbricações de gênero e sexualidade exige situá-la como uma área de saber e de

investigação. Para Nunes (1987, p. 23) “a sexualidade configura-se como uma dimensão ontológica essencialmente humana”, sendo que a mesma é caracterizada como híbrida, sendo que isso se explica pelo fato da polaridade entre a “esfera da subjetividade e as implicações de ordem social que enquadram e determinam as significações e vivências da sexualidade” (NUNES, 1978, p. 23).

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder. (BRITZMAN, 2001, p. 101).

Weeks (2000, p. 38) considera que “a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”, a sexualidade envolve desejos, prazeres, fantasias que estão presentes em nossos ideários sobre esta dimensão tão fundamental da vida humana. A organização de nossos ideários de mundo são condicionados pelas relações de poder e saber em que estamos inseridos/as, sendo uma estrutura permeável pelas instituições sociais que afetam os/as sujeitos/as de forma objetiva e direta (WEEKS, 2000).

O exercício da afetividade e da sexualidade adquire um significado político à medida que estes debates elevam as categorias de gênero e sexualidade a um patamar de enfrentamento de ideários que não concebem o homem dentro de um padrão mais heteronormativo. Ou seja, todas as vivências que a sexualidade permite propicia a constituição de espaços de resistência que permite ao ser humano uma visibilidade até então negada.

As identidades sexuais e de gênero têm sempre e necessariamente significados políticos. Quem fala de homossexualidade, por exemplo, não fala de algo que se vive apenas entre quatro paredes. Fala de uma representação social que abrange todas as expressões da vida dos sujeitos e onde o livre arbítrio é apenas uma das faces da questão. Ultrapassar a perspectiva liberal-burguesa na defesa dos direitos humanos deste público é pensar tais identidades e o impacto delas na esfera pública, para além do acolhimento puramente individual realizado nas instituições. (ALMEIDA, 2008, p. 164).

Por heteronormatividade, reportamo-nos a Bento (2008), que a entende como a premissa de que a heterossexualidade se apresente como norma, uma vez que outra vivência da sexualidade dentro desse raciocínio se torna totalmente inviável, ao passo que a inteligibilidade entre “corpo/gênero/desejo” é condição básica para a estabilidade de uma sexualidade adequada às normas sociais.

As hierarquias sexuais e de gênero obstaculizam as reais possibilidades de realização humana, alienam a dimensão subjetiva de cada sujeito e por conseguinte minam o campo de seus direitos deixando-os à mercê de vulnerabilidades decorrente da vivência de sua sexualidade.

“Ao longo da história, os diversos movimentos de DH, como os de mulheres, negros, homossexuais, vão dando visibilidade a suas lutas específicas e aos diferentes aspectos da discriminação e da desigualdade social” (BARROCO, 2010, p. 58). A busca da visibilidade de uma sexualidade negada e reprimida tornou-se uma bandeira de luta pelos grupos de ativistas de gays, lésbicas, travestis que não se encaixam dentro da normativa heterossexual; e pelo fato de nossa sociedade ser permeada de valores e concepções eivadas de moralismos, muitos grupos sociais que não se encaixam dentro deste padrão de legitimidade se torna excluído, segregado e sofre um processo de estigmatização contínuo em suas vidas (ERIBON, 2008).

A sexualidade humana não deve ser pensada como instinto de

nossa natureza macho e fêmea, mas sim, como construção cultural e não necessária e exclusivamente no âmbito da reprodução da espécie biológica. Cada sociedade possui uma forma de comportamento e os movimentos inerentes a cada uma são diferentes, portanto, não deve deixar-se levar por uma moral sexual universal e natural, pois as cargas subjetivas são determinantes e condicionantes no processo de conhecimento da sexualidade (FOUCAULT, 1988).

“Através de culturas, definimos o que é- ou não- natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (LOURO, 2000, p. 06). As marcas de gênero e sexualidade são socialmente estabelecidas e tentam impor certa identidade aos/as sujeitos/as no meio do processo cultural cujos quais estamos inseridos/as.

Considerar a dinâmica de gênero e sexualidade como um construto social implica na assimilação de identidades que vão sempre ser incorporadas aos/as sujeitos/as, só que, devemos conceber a transitoriedade e a permeabilidade dos diversos fatores que se agregam ao gênero e à sexualidade (LOURO, 2000).

Problematizar gênero e sexualidade a partir da ideia de diversidade é o exercício inicial para se pensar em uma sociedade mais democrática e que leve em consideração as singularidades humanas. Sabemos que o tema e as perspectivas de análises não se esgotam aqui nesses parágrafos antecedentes. Contudo, partimos de uma perspectiva de liberdade e de reconhecimento aos mais diversos grupos sociais. As possibilidades humanas são múltiplas e isso é o que faz do ser humano um ser único e dotado de realização.

## **Particularidades do GDE no polo de Araguatins**

A turma do Curso de Gênero e Diversidade na Escola, no polo de Araguatins- TO, inicialmente contou com vinte e dois alunos matriculados/as. A maioria dos/as participante eram professores/as da

educação básica do Município de Araguatins- TO. A turma contava com quatro homens e dezoito mulheres.

O Curso era semipresencial e contou com cinco módulos, a saber: I- Diversidade e Diferença, realizado em 20 de maio de 2015; II- Gênero, em 29 de agosto de 2015; III- Sexualidade, em 31 de outubro de 2015; IV- Étnico-Racial, em 21 de novembro de 2015 e o Módulo V- Metodologia, em 27 de fevereiro de 2016. As defesas de Trabalho de Conclusão de Curso ocorreram em 17 de setembro de 2016. Os/as concluintes foram doze cursistas.

Em cada Módulo do Curso havia atividades interativas pela via de fóruns de discussões e também atividades integrantes. Tais atividades integrantes consistiam na elaboração de um Plano de Ação e um Relatório da ação que foi executada. Os Planos podiam versar sobre temas que se encaixassem no respectivos módulos em estudo e o objetivo era por em prática as discussões teóricas.

Durante a realização dos módulos do Curso, os/as professores partícipes sempre se mostraram atentos às discussões acerca da temática central do Curso: Como se abordar gênero, sexualidade e relações étnico-raciais dentro do contexto escolar? As inquietações e as dúvidas eram constante por parte dos/as profissionais e estes colocavam situações cotidianas em que vivenciavam em sala de aula.

Nesse contexto, o aporte teórico e metodológico do Curso auxiliava os/as cursistas a identificarem, inicialmente, conceitos sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais a fim de se tentar colocar em prática uma didática que levasse em consideração uma atuação não discriminatória no tocante à diversidade humana no tocante a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

Como explicar a uma criança e/ou adolescente que menino pode usar a cor rosa? Como atender uma criança/adolescente que vivenciou uma situação de discriminação? As interrogações são muitas quando lidamos com a diversidade humana. A perspectiva inicial era a de que a inquietação era constante e desafiadora a nós profissionais.

Uma turma essencialmente formada por professores/as e que nunca tiveram capacitação para lidar com a temática de gênero e diversidade foi indiscutivelmente um dilema comum a todos/as nós.

Na realização do primeiro Módulo do Curso, a turma apresentou as suas perspectivas e discutiu-se sobre como que o Curso ia se desdobrar. Neste módulo, que possuía um caráter mais genérico, problematizamos sobre a diversidade humana e sobre as formas de sociabilidade do ser humano como um todo tendo por horizonte que as constituições de modos de vida dependem das circunstâncias do meio em que estamos inseridos. Esse foi o pontapé inicial de nossa discussão.

A leitura em sala de aula, o debate crítico e propositivo aproximaram os/as cursistas aos conteúdos elencados em nossa especialização. À medida que as dúvidas eram suscitadas a equipe da Especialização sempre se mostrou solícita em atender aos/as cursistas.

Uma aula bastante curiosa e instigante foi no Módulo de Gênero. Neste abordou-se sobre o caráter cultural de gênero e sobre suas representações. A travesti, a transexual e demais performances de gênero foram citadas e problematizadas junto aos/as nossos/as cursistas. A confusão foi grande em torno de uma ampla e variada formas de se constituir enquanto um sujeito que demonstra o seu gênero para além do seu corpo biológico.

Feito este trabalho de entendimento de como gênero pode adquirir as mais diversas formas de representação partiu-se para a discussão sobre as formas de se apoderar da sexualidade. Nesse contexto, a orientação sexual entrou em cena. Mais confusão se teve em sala de aula. Muito/as cursistas disseram o seguinte: “Eu não consigo entender isso, é muito confuso, é muita coisa para a nossa cabeça!”.

A orientação sexual foi ilustrada nesse contexto como a forma e o desejo que um indivíduo direciona ao outro, ao qual se sinta atraído. Ou seja, uma pessoa pode ser homossexual, bissexual, heterossexual, pansexual dentre outras possibilidades de se vivenciar a sua sexualidade. O que tentamos demonstrar à turma foi que a orientação sexual é

um termo que faz referência ao desejo que uma pessoa tem e o direciona a outra pessoa ao passo que o gênero é uma manifestação performativa de um indivíduo que busca auto realizar-se em seu corpo.

Os/as cursistas em seus trabalhos de conclusão de curso discutiram e colocaram em prática as problematizações teóricas vivenciadas no decorrer da Especialização e inferimos que o resultado foi muito positivo na medida em que visões moralistas e limitadoras da liberdade humana no sentido da corporeidade foram deslocadas para uma perspectiva mais plural e democrática no tocante ao debate de gênero e sexualidade.

Em suma, a turma do Curso de Gênero e Diversidade na Escola do polo Araguatins, permitiu visibilizar e ilustrar que o debate de gênero e sexualidade no contexto escolar é uma demanda que necessita ocorrer e que os/as profissionais da educação almejam ser capacitados/as a fim de que preconceitos e discriminações possam ser minimizados na relação dentro do contexto escolar.

## **Considerações Finais**

Quando pensamos em educação devemos imbricá-la em suas múltiplas dimensões e significados como uma ferramenta imprescindível para a ampliação e construção de conhecimentos, difusão de ideias, socialização do saber e um instrumento de transformação social que venha a atender as necessidades humanas em suas múltiplas dimensões dos processos sociais em que somos parte e todo.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC, 1997), tratar da sexualidade no âmbito educacional propicia aos alunos o acesso a informações no âmbito inerente próprio ao desenvolvimento humano, permite a ultrapassagem de concepções discriminatórias que negam o princípio dos direitos humanos. A escola através de seu papel educativo deve potencializar a ação crítica e reflexiva sobre as esferas da sexualidade

humana a fim de que espaços de convivência frente à pluralidade sejam viabilizados.

Potencializar a educação no trato das questões afetas à sexualidade é “pensar com Guimarães Rosa: o que ela quer da gente é coragem – educação-como-vida – a educação convivida” (POCAHY, 2009). A educação como experiência pode levar a resistência, a mudança de paradigmas valorativos, trabalhar na perspectiva discursivo-desconstrucionista é problematizar os jogos de poder presentes em nossas relações sociais, tensionando o conceito de diversidade para a afirmação de uma pluralidade.

Pautar-se por princípios que possibilitem evitar as formas de preconceito/discriminação/violência em nossos espaços de sociabilidade é uma baliza que deve estar em nossas relações sociais, presentes em nosso meio a fim de que os direitos humanos sejam maximizados e referenciados em nossa sociedade.

É dentro dessa perspectiva que o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, na Universidade Federal do Tocantins, e em mais específico no Pólo de Araguatins- TO buscou trabalhar com os/as nossos/as cursistas. Um ideário de afirmação democrática e positiva de ser vivenciar gênero e sexualidade em sala de aula foi a baliza tecida em nossos encontros e em nossas atividades. Possibilitar aos/as nossos/as cursistas um debate crítico e propositivo foi a maior expressão de que a sociedade necessita contemplar as dimensões de gênero e sexualidade para além de visões limitadoras e policialesca das múltiplas formas de se vivenciar e se apoderar de nossas sexualidades e formas de se constituir de gênero.

## Referências

ALMEIDA, Guilherme. Notas sobre a possibilidade de enfrentamento da homofobia pelos/as assistentes sociais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 142-169, 2008.

BARROCO, Maria Lúcia S. A historicidade dos direitos humanos. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. (Org.). **Ética e Direitos: Ensaios Críticos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2010, p. 55-64.

BENTO, Berenice A. M. **O que é transexualidade**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 1. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a Questão Gay**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2008.

GONZÁLES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista de Ciência Sociais Hoje**, 1984, p. 223-244.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009 p. 13-52.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6º ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1997.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 1978.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: A História de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlandis e Vertechia, 2009. P. 118-149.

POCAHY, Fernando. Um mundo de injúrias e outras violações. Reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do CRDH Rompa o Silêncio. In: \_\_\_\_. **Rompendo o Silêncio: Homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**. Política, Teoria e atuação. 1. ed. Porto Alegre: Nuances, 2007, p. 09-15.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático de sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 26, p. 71-100, dezembro, 2006.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-84.

---

**PARTE II**

**Gênero, Relações Étnico-Raciais  
e Diversidade Sexual: Conceitos,  
Metodologias e Concepções Teóricas**

---

# **CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO SÓCIO- HISTÓRICA DO BRASIL: DESENVOLVIMENTO, DIVERSIDADE E DESIGUALDADES SOB O SIGNO DA CONTRADIÇÃO**

Paulo Wesley Maia Pinheiro

## **Introdução**

Perpetuam-se na imagem do Brasil elementos curiosos de uma formação repleta de contradições. Seja em importantes episódios de sua história, na própria conjuntura atual ou mesmo nos valores culturais, a simbiose de diferentes setores sociais em suas negociações políticas, a permanência de pensamentos arcaicos sob roupagens modernas e, por fim, elementos do cotidiano de brasileiras e brasileiros explicitam o limiar de uma constituição social peculiar.

Os conhecidos sinais de cordialidade e alegria do povo brasileiro vêm acompanhados lado a lado pela naturalização de contradições e incoerências: a propaganda característica de um povo pacífico oculta processos de autoritarismo ante levantes populares, o famoso “jeitinho brasileiro” explicita estratégias de sobrevivência ante as desigualdades e, ao mesmo tempo, a reprodução delas com a banalização do

patrimonialismo e de tradições antidemocráticas.

O país do carnaval e da fé, do sagrado e do profano, do povo trabalhador e do mito da malandragem disfarça em seus estereótipos as cisões que se construíram a partir da processualidade histórica de uma nação formada como colônia de exploração, caldada na escravidão de povos africanos, no desenvolvimento rural a partir da monocultura, na industrialização precária e atrasada, no desenvolvimento regional irregular, na construção da cultura com fortes elementos do patriarcado, do machismo e do racismo.

Compreender as relações sociais reproduzidas no Brasil contemporâneo e seus dimensionamentos econômicos, culturais e políticos, que espraiam características peculiares na ampliação das expressões da questão social, perpassa necessariamente pela compreensão de sua formação sócio-histórica.

## **A formação sócio-histórica do Brasil: o tradicional metamorfoseado e a modernização conservadora**

Diferentes leituras marcaram as interpretações da formação do país no pensamento social brasileiro, sendo ele construído a partir de variadas correntes filosóficas e das ciências humanas e sociais. Essas reflexões, quando desenvolvidas por uma lente crítica, possibilitaram apreender elementos essenciais, que mediatizam particularidades que se apresentam complexificadas, não somente num plano universal de percepção da conjuntura do país, mas com características emblemáticas presentes no cotidiano, sob forma de reprodução e naturalização de valores e posições sociais historicamente determinadas.

Se a essência do capitalismo crava os seus limites dentro da emancipação política, impossibilitando, dentro dessa ordem societária, o desenvolvimento emancipatório do gênero humano, devido ao âmago do processo de exploração do trabalho e da apropriação no

plano da superestrutura das diversas formas de dominação e reprodução das opressões. No Brasil, esse processo se consolida com particular forma, tornando ainda mais complexas essas expressões, desafiando e distanciando inclusive a materialização da própria emancipação política moderna nos marcos dos valores liberais.

Isso pode ser observado nos elementos da conjuntura atual referentes à luta pelos direitos de mulheres, homossexuais, lésbicas, transexuais, travestis e transgêneros, negras e negros, povos indígenas e tantos outros setores da sociedade, assim como na abordagem de temas correlatos que ainda se estabelecem como polêmicas, num arco de ações que orbitam as disputas, sob o crivo do conservadorismo, do tradicionalismo, do patriarcalismo, como partes de um construto ideológico que se manifesta aprofundando os processos do binômio opressão-exploração.

Compreender essa conjuntura atual é perpassar por seus dimensionamentos contemporâneos, mas também aprofundar o entendimento daquilo que foi e é referendado por um desenvolvimento social, político, econômico e cultural do país, construído sob um prisma particular de sua formação histórica nos interesses e nas condições das classes e dos sujeitos que protagonizaram as disputas, os consensos e os dissensos durante o tramitar histórico brasileiro. A natureza sócio-histórica do Brasil é marcada por um processo oblíquo que estabelece uma formação sociocultural muito singular dentro da história geral.

Uma análise endógena desse processo pode recair numa leitura estanha às transformações globais ante a queda do feudalismo e início da era moderna, mas a partir de uma reflexão de totalidade, podemos compreender como estruturalmente a colonização das Américas foi importante para a fase de entesouramento dos Estados-nações da Europa. Essa primeira constatação é fundamental para entender como foi possível a convivência do ideário racionalista, liberal e moderno com uma reprodução essencial da escravidão e do patri-

monialismo na maior parte do continente americano nos séculos de colonização.

Esse consubstanciar cultural no plano da aparência envolve as dimensões materiais e não passam impunemente nos aspectos políticos e culturais da formação do estado brasileiro. Martins (1994) faz uma provocação interessante com o que denomina de “sociologia da história lenta”, sendo aquilo que permite compreender o papel dessa formação atrasada, com expressões aparentemente feudais dentro da ascensão do liberalismo ocidental, arquitetando com um modo de produção escravocrata no seio de uma hegemonia cultural europeia que construía ideias de liberdade.

Nessa mesma direção, elementos históricos do plano da cultura se encaixam de modo proeminente, como o estabelecimento religioso oficial da Igreja Católica na colônia portuguesa e no posterior império, num momento de dissidência e do fortalecimento de correntes protestantes ganhando fôlego no velho continente, além do referencial liberal de Estado laico como elemento da democracia. Outro aspecto a ser frisado é o significado da posterior e tortuosa industrialização no século XX e ampliação dos perímetros urbanos sem as devidas reformas democráticas reais no âmbito estatal.

Essas condições estarão presentes nos principais episódios e processos históricos do país, marcando a colonização, a fase do império, a república velha, o estabelecimento do regime do Estado Novo de Getúlio Vargas, a rápida volta da democracia em sua fase desenvolvimentista, os levantes populares por reformas de base no início dos anos 1960, o duro golpe empresarial-militar e as duas décadas de ditadura a partir de 1964, a luta e ratificação da redemocratização do país nos anos 1980 e o estabelecimento do neoliberalismo em nossa estrutura estatal nos 1990 até os dias atuais em sua fase social-liberal (CASTELO, 2013).

As contradições desse país “ornitorrinco” - alusão do sociólogo Francisco de Oliveira (2003) - comparando as particularidades do trato político, econômico e cultural do Brasil com um animal estra-

nho que é uma mistura de muitas dimensões - reflete a formação e seu estabelecimento da nação na miscelânea entre o velho e o novo, com amortecimento das lutas populares, invisibilidade dos sujeitos e naturalização de privilégios e opressões, constituindo um processo com mais conciliações que rupturas.

Como colônia de Portugal, o Brasil teve seu desenvolvimento econômico, social, político e cultural particularizado por essa condição de domínio essencialmente voltado para a exploração de matérias-primas. O desenvolvimento concentrado no âmbito rural e um projeto de colonização aperiódico promoveram também a possibilidade de construção de características como a legitimação do patriarca, a reprodução do coronelismo político e o conflito entre o que aquilo que são diretos sociais e o que são benesses de tom assistencialista para a população.

Esse domínio econômico e político se estabelece como síntese do poder público e privado, onde os grandes latifundiários no Brasil Colônia recebiam da metrópole portuguesa a legitimidade para governar o país. Essa afirmação é a raiz cultural do posicionamento oligárquico onde, atrelado a isso, concentravam na figura masculina o poder sobre a região, sobre a entidade familiar, seus membros e organizações. Essa foi uma dinâmica, como afirma Silva (2004, p.14), que possibilitava que o senhor rural “[...] confundisse seus interesses particulares/privados com os interesses da municipalidade, uma vez que a ele eram atribuídos os encaminhamentos, os investimentos e a defesa da região” (SILVA, 2004, p. 14).

Nesse sentido, cultura e valores estão profundamente atrelados à dimensão material e aos aspectos políticos da formação e do modo como se estabeleceu a colônia. De acordo com Silva (2004) toda essa estrutura socioeconômica e cultural presente no Brasil no século XVI possibilitou a constituição, no século XVII, de um grupo familiar patriarcal ancorado no latifúndio e na escravidão. Essa organização econômica estava atrelada a um teor valorativo e se caracterizava num processo:

[...] cujo chefe de família é proprietário de uma grande quantidade de terras e de pessoas. A política local, portanto, sustentou-se basicamente na liderança exercida por grandes grupos familiares que viabilizavam seu poder através de seu representante maior, o pai, e impunham seu poderio econômico a partir do latifúndio e do trabalho escravo (SILVA, 2004, p.14).

Esse é um fenômeno emblemático e de forte influência no processo de formação, mas que não se procede como uma característica única e mecânica para explicar todo o conteúdo cultural, político e econômico brasileiro. Mesmo não podendo generalizar as configurações patriarcais em todas as localidades brasileiras, seus formatos e expressões, é inquestionável que antes do processo de urbanização e industrialização, os arranjos patriarcais foram protagonistas fazendo a síntese do poder econômico, político, social e familiar do período, trazendo determinantes que ainda se fazem presentes na contemporaneidade brasileira em formas de opressão, exploração e desigualdade de classe, gênero/sexo, raça/etnia e orientação sexual, onde:

[...] todo o poderio sócio, cultural e econômico dos senhores rurais, e a base patriarcal fundamentada no latifúndio, na monocultura e no trabalho escravo, se insere e compõe a conjuntura mundial da época, marcada pela expansão e a acumulação de capitais que se sustentavam na colonização europeia de terras e sua expropriação. A história colonial brasileira faz parte da própria consolidação do modo de produção capitalista – o mercantilismo sustentado nas grandes navegações e na exploração das colônias –, surgido, solidificando-se e desenvolvendo-se a partir desse sistema (SILVA, 2004, p.14-15)

A simbiose de patriarcalismo e coronelismo ratificava um poder privado que se manifestava na esfera pública. É enganoso pensar

que com o processo de independência do Brasil em 1822 e mais tarde na instauração da República brasileira em 1889, foram episódios que possibilitaram o rompimento radical com essa lógica construída no período colonial e essas relações sociais, políticas e culturais que formam nossa formação sócio-histórica.

A “independência” em relação à metrópole portuguesa não trouxe mudanças essenciais naquilo que era observado no sistema colonial, na estrutura de classes, ou no sistema produtivo, estes dois últimos permaneceram ilesos. Mesmo porque a independência brasileira foi um movimento político apoiado pelas elites com anuência e aproximação da Inglaterra, maior potência econômica da época, em plena expansão do capitalismo, que pressionava o processo de modernização em quesitos estratégicos para:

[...] integrar as colônias aos mercados consumidores e livres, mantendo-as, entretanto, como áreas comprometidas com a produção de matérias-primas destinadas ao crescimento e ao desenvolvimento industrial das regiões mais desenvolvidas do globo. Para tanto, era necessário consolidar uma autonomia política que superasse a subordinação da colônia em relação à metrópole, impedindo a sustentação do monopólio de troca. Por outro lado, a estrutura produtiva colonial deveria manter-se inalterada (SILVA, 2004, p. 18).

É necessário lembrar ainda que a ruptura com a metrópole ocorre dentro da própria família real e que o desenvolvimento do estado brasileiro nessa época já institui processos de estruturação há pelo menos doze anos, quando se transforma em vice-reino em 1808.

Se é verdade que a independência no ano 1822 marcou a possibilidade de constituição de uma burguesia nacional e de elementos mais claros da sociabilidade burguesa, esses fundamentos permaneceram subsumidos à construção histórica de dependência econômica ao capital internacional, desenvolvendo um processo de amadurecimento social, eco-

nômico e político de coalisões, disputas e consensos que se refletem na reprodução, readequações e novas roupagens de elementos tradicionais.

Processo análogo ocorreu na proclamação da república, acontecimento que foi, de acordo com Silva (2004), uma junção contraditória entre várias forças sociais, como fazendeiros de café, jornalistas, militares e bacharéis. Tanto que todos os governos civis da República Velha sofreram grande influência e participação das oligarquias de outrora. Logicamente que com o amadurecimento do modo de produção capitalista no Brasil grandes transformações societárias estabeleceram novas possibilidades de pressão e organização das classes populares, mas sem romper o status da correlação de força histórica marcada pela conciliação dos setores das elites.

Essa afirmação parte da constatação que a burguesia brasileira tem suas raízes profundamente imbricadas junto ao poder oligárquico, o que derruba a tese de que o início da modernização no Brasil demarca o fim do domínio arcaico. Essas relações e disputas são elementos fundamentais para compreender os limites e as direções das interpretações teóricas sobre a formação cultural do país.

O mito da democracia racial abordado por Gilberto Freyre (2008) em seu clássico “Casa Grande & Senzala”, numa análise daquele Brasil rural ante ao processo de industrialização débil, mas progressivo, ao se deparar com uma urbanização desorganizada, mas inevitável, o autor resguardava em sua leitura sobre essa conjuntura das primeiras décadas do século XX, elementos de elogio ao passado e disfarce, sob enfoque romântico, da violência estabelecida pela escravidão no Brasil colonial e imperial.

Essa análise que pode ser encarada como um suspiro de setores da oligarquia rural, num sentido reacionário, é também uma adequação cultural aos tempos pós-escravidão para reproduzir o discurso da miscigenação sem, no entanto, compreender a marginalização dos negros e negras dentro do processo modernizador desse “novo” Brasil.

É também emblemático para compreender alguns desses pon-

tos, como as dimensões culturais, posteriormente trabalhadas por Buarque de Holanda (1995) em seu livro “Raízes do Brasil”, demonstram que a construção das características ibéricas pertencentes aos nossos colonizadores foram fundamentos importantes no caráter da suposta cordialidade presente na imagem nacional.

No entanto, esses pontos se concentram apenas como umas das refrações de um arco de dimensões que tem em suas raízes a perpetuação das classes hegemônicas no poder, onde se instituem mergulhadas nas transformações e adequações particulares, desenvolvendo o modo de produção capitalista e o ideário burguês de modo peculiar.

A cordialidade presente nas elites é elemento funcional para a reprodução da sua hegemonia política e econômica, no campo das classes populares, esse discurso de um povo ordeiro e pacífico, se alicerça não apenas no âmbito das “raízes culturais”, mas no autoritarismo, no binômio repressão-cooptação e nas diversas formas de violência com que foram enfrentadas as manifestações e levantes da população na luta por direitos civis, políticos e sociais.

O ideário imaturo da ideologia burguesa influenciada pelo iluminismo chega à sua parcela brasileira sob aspecto fragmentado e até caricatural. Os conchavos entre conservadores e liberais no Império é fato emblemático de como diferentes setores da elite moldaram o formato de disputa, consensos e negociações para a manutenção do poder e para amortecimento das lutas populares.

Esse processo esteve presente na tardia abolição da escravatura em 1888, configurada na marginalização do povo negro, na não integração no processo de industrialização, cabendo aos imigrantes europeus o protagonismo do novo operariado nos centros econômicos brasileiros, o que trouxe também novos formatos de mobilização de classe e possibilidades de organizações populares.

Seja na proclamação da república, em seus primeiros anos com a fase militar, na subsequente aliança “café com leite” de manutenção da hegemonia sudestina ou ainda pós “revolução” de 1930 e o estabeleci-

mento profascista do Estado Novo de Getúlio Vargas, o estabelecimento gradual de uma burguesia atrelada aos mecanismos internacionais, a formação política, econômica e cultural do país ofusca a luta dos povos indígenas ante seu processo de genocídio e etnocídio, a resistência dos negros escravizados até o século XIX e durante o século posterior, a pressão do novo operariado nas primeiras décadas do século XX, a luta das mulheres e a manutenção de um caráter opressor nos âmbitos privado e público e as dezenas de revoltas e organizações populares duramente reprimidas ou sorrateiramente cooptadas na organização da política formal, sob a face do estado na manutenção do *status quo*.

O processo de constituição burguesa no Brasil se revela particular, pois não lança mão de modo rigoroso de ideários idênticos ao que foi estabelecido na Europa em sua fase revolucionária. A estruturação da burguesia brasileira finca suas bases exatamente num elo de dependência econômica com essa burguesia internacional já madura e consolidada e se ratifica politicamente não a partir das transformações equivalentes e radicais no advento da modernidade, mas com o que Fernandes (2008) denomina de “revolução pelo alto”.

Essa característica é o que estabelece o processo de modernização conservadora. As táticas de alianças para arrefecer mudanças radicais e as pautas populares refletem o anacronismo nas transformações sócio-políticas do país, não como uma defasagem gestacional, ao contrário, como tática elementar e funcional à acumulação do capital internacional. Por isso, para se analisar os dilemas no plano da cultura e dos valores é preciso apreender essas relações que ligam o arcaico ao moderno.

Esses são fundamentos importantes para compreender que não se trata de um mero caráter atrasado no âmbito dos direitos civis e políticos no arco da emancipação política burguesa. Por outro lado, constatam que além de terem sido desnecessárias as reformas de base para o estabelecimento do capital no país, a manutenção e metamorfose das opressões foram e são funcionais para a ampliação e apropriação econômica e política das elites do país.

Para Fernandes (2008) essa revolução pelo alto, conciliação entre as antigas e novas classes dominantes, visando transformações econômicas que mantivessem certos privilégios, situa mediações entre as dimensões estruturais e o campo da cultura nessa peculiaridade da formação moderna do Brasil. Temos assim um processo de revolução passiva que fez concessões parciais e focalizadas mediante às pressões da classe trabalhadora e manteve privilégios, refundou seu conservadorismo, valores patriarcais e permitiu o aprofundamento das opressões, desigualdades e o processo de exploração. Em síntese:

A revolução brasileira no País nasce marcada com o selo do mundo rural, sendo a classe dos proprietários de terra um de seus protagonistas. Foi a agricultura que viabilizou historicamente a acumulação de capital de âmbito do comércio e das indústrias. Aos fazendeiros, juntaram-se os imigrantes que vinham cobrir as necessidades de suprimentos de mão-de-obra no campo e na cidade. Uma vez desfeitas as ilusões do enriquecimento rápido e do sonho de retorno às regiões de origem, os imigrantes deslocam-se do meio rural, mas levam consigo concepções rurais de organização da vida. Assim, as origens e o desenvolvimento da revolução burguesa explicam a persistência tenacidade de um horizonte que colide com as formas de concepção do mundo e organização de vida inerente à uma sociedade capitalista, verificando-se uma combinação entre a ordem tradicionalista e as concepções de cunho liberal que sustentam, no nível ideológico, o ordenamento competitivo da economia. A burguesia brasileira aceita o princípio da livre concorrência nas relações econômicas estratégicas, todavia, repele, na prática, a igualdade jurídico-política, tal como proclamada nas cartas constitucionais. Apega-se às formas tradicionais de mandonismo, recurso para preservar suas posições na estrutura de poder no nível nacional. Estabelece-se, pois, uma estranha articulação entre o forte conservadorismo no plano político – do qual o

mandonismo oligárquico é expressão – e a incorporação do ideário liberal e sua defesa no campo de seus interesses econômicos (IAMAMOTO, 2011, p. 136).

As cisões historicamente determinadas, que se evidenciaram na simbiose do latifúndio escravocrata patriarcal do Brasil Colônia, se misturam ao processo de metamorfose, sem rupturas essenciais de uma elite tradicional com as parcelas urbanas em ascensão, que almejam aceleração do crescimento urbano, da indústria e de sua participação política.

Com um diálogo restrito e sempre que possível distante das classes populares, o autoritarismo e o consenso das partes diferentes da elite nacional desenvolveram a modernização e perpetuaram características históricas do campo da cultura para a reprodução da dominação, num lastro de superexploração do trabalho das camadas historicamente oprimidas, como as mulheres, negros, indígenas, homossexuais e nordestinos. Invisibilizando esses e outros sujeitos, criminalizando seus valores culturais e marginalizando sua participação política e o acesso aos bens e serviços oriundos do campo estatal.

## **A formação sócio-histórica do Brasil e o discurso conservador: as raízes da defesa da “família tradicional”**

A reflexão sobre os preconceitos demanda necessariamente um aprofundamento analítico acurado sobre a dimensão ideológica e os valores que reproduzem as desigualdades sociais. Todos os âmbitos da vida social são imbricados nas determinações da estrutura social, num jogo de produção e reprodução de fundamentos que pressupõem desde as condições de trabalho das mais diferentes profissões, a lógica do estado e suas atribuições, a conservação ou enfretamento das díspares opressões e também as escolhas, costumes e valores individuais e coletivos.

O discurso reacionário e discriminatório contemporâneo vem recheado de curiosos elementos, a exemplo da emblemática força que tem os grupos religiosos nessa empreitada que envolve atos públicos, programas de televisão, manifestações virtuais, desembocando num forte aparato dentro da política formal, como as coalisões de representantes fundamentalistas dentro do poder legislativo, executivo e judiciário, nas diversas esferas.

Nesse âmbito tais grupos e outros setores buscam se contrapor à união civil de casais homoafetivos e a outros direitos, como a adoção de crianças, chegando ainda a barganhar questões como a não criminalização da homofobia, a pressão para que o Ministério da Educação não disponibilize para as escolas públicas um kit educativo de combate a homofobia, a defesa da possibilidade de profissionais da saúde buscarem a “cura gay”, chegando ainda a outros temas polêmicos de ataque ao estado laico. Dentro de todas essas polêmicas, com intensidades distintas, sempre aparece o modelo de família tradicional como algo que precisa ser protegido e resgatado.

Embora pareça um discurso antiquado, devido à ampliação dos mais plurais arranjos familiares e suas enormes transformações nas últimas décadas, esse tema ainda envolve as refrações históricas desse modelo. Esse é um processo retroalimentado pelas condições sociais, econômicas e culturais de toda a sociedade, não conseguindo ultrapassar, dentro dos mais diversos espaços, essa noção de “normalização” e “tradição”, seja nas legislações para adoção, para o casamento civil, para as políticas sociais, para os direitos trabalhistas, etc.

As peculiaridades da construção e dos entendimentos dos conceitos de família, embora pareçam dentro do senso comum, algo dado e referendado no âmbito privado e constituído de aspectos singulares, são, na verdade, dotadas de elementos capciosos, frutos e reprodutores de visões de mundo, condutas e valores distintos que sofrem influências dessa formação sócio-histórica do país.

Nesse sentido, o aprofundamento e a problematização dos conceitos de família e de seus desenvolvimentos históricos, bem como o

estudo sobre essa categoria são elementos mais que salutares para o seu entendimento aliado às questões sociais, econômicas e culturais e todo o bojo de elementos que se consubstanciam as complexas tessituras entre os aspectos universais e particulares, as dimensões objetivas e subjetivas, a produção e a reprodução social.

As palavras “tradição”, “família” e “propriedade”, embora tenham seus particulares significados, não raramente caminharam juntas quando evocadas por setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira. Não por acaso foi esse o nome do movimento católico tradicionalista que foi capitaneado por Plínio Correia de Oliveira e que no início dos anos 1960 foi grande incentivador e organizador da “marcha da Família com Deus pela Liberdade” contra as reformas de base do governo João Goulart, sendo umas das manifestações importantes para o fortalecimento dos setores que viriam logo arregimentar o golpe empresarial-militar que culminou em duas décadas de ditadura.

Recordando algumas décadas anteriores, outro Plínio (Plínio Salgado) foi líder do movimento integralista, entusiasta do viés totalitário, da luta anticomunista e da defesa da família e da propriedade, buscando sedimentar o lema “Deus, Pátria e Família” nos anos 1930, colaborando na atmosfera política dentro de outro regime ditatorial, o Estado Novo de Getúlio Vargas.

Os exemplos, na história política recente do país, são apenas alguns, de tantos outros casos, em que se pode notar o teor que o corriqueiro discurso “em defesa da família” foi e ainda é utilizado em questões que busquem a ratificação dos alicerces da sociedade atual.

Para perceber como se forma tal discurso, porque ele é tão forte e com grande poder de disseminação é preciso entender como se constrói historicamente determinados modelos familiares, que se tornaram hegemônicos a partir de determinações específicas que se fundamentam numa retroalimentação das bases estruturais e superestruturais dessa sociedade.

Como já abordamos, desde as transformações nas mais diversas esferas no advento da modernidade, os preconceitos e opressões aparecem com um viés peculiar, convivendo com uma defesa de uma igualdade formal e de uma liberdade de expressão defendidas pela burguesia e estruturada no estado moderno que não dá conta da superação das desigualdades, tornando-as ainda mais complexas e capilarizadas por meio de sustentáculos muito mais sofisticados.

Com a particularidade da formação econômica, sociopolítica e cultural do Brasil, o reforço de uma cultura patriarcal, tradicionalista aparece de maneira peremptória, arraigando um ranço colonial, rural e escravocrata tão emblemáticos na constituição histórica do país e influenciando esse modelo familiar. No período colonial a arquitetura e organização da casa foram determinadas pelas relações entre família e o ambiente social.

A família colonial hegemônica era caracterizada por uma relação não intimista, de isolamento da figura feminina e escasso desenvolvimento econômico e social, tinha sua residência de grandes dimensões, escura, úmida e sem ventilação, ausência de esgotos e água encanada, enfeitada com pequena quantidade de móveis e outros utensílios domésticos, os quais não se faziam necessários, pois o lugar de estar de uma casa grande era a varanda, construída na parte de trás da casa para proporcionar melhores condições de isolamento (COSTA, 1989).

A ordem da família se regulava pela distinção social do homem e da mulher e pela natureza das atividades domésticas. Costa (1989) relata que quando não estava no campo, o homem rural ficava lidando com armas, arreios, cavalos, afeiando as esporas de seus galos de briga, contando suas aventuras. O homem aproveitava maior parte de seu tempo ocioso nas ruas, enquanto a mulher ficava quase que totalmente restrita ao ambiente doméstico, confundindo seu ócio

às atividades caseiras. Assim, a famigerada “família tradicional<sup>3</sup>” tão conclamada a salvar a contemporaneidade se constituiu historicamente pelo:

O casamento de razão ou interesse; a inexistência de sentimento de amor entre os cônjuges; a inferioridade da raça ou espécie que lhe foi tributada, a dependência econômica para com o homem (pai, irmão, tio, tutor) e a rígida divisão do trabalho social compunham a moldura do confinamento da mulher. A permanência da mulher no interior da casa devia-se, antes de mais nada, à sua função econômica. Ela era o capitão-do-mato, o gerente e o caixeiro do marido (COSTA, 1989, p. 102).

A constância de hábitos rudimentares foi necessária à manutenção da ideologia que regulava a ética social da classe dominante. A relação de compadrio trazia seus subordinados a participarem do status do patriarcado, colocando-os como seus iguais. A simplicidade cotidiana encobria a exploração econômica e os preconceitos de casta e raça que separavam os senhores de seus agregados e subordinados.

No entanto, essa simplicidade niveladora só era mantida no universo da residência, pois quando exposta ao mundo, a “família dominante” sabia ostentar os sinais de seu poder. Os senhores não apresentavam nenhuma preocupação com o pudor diante de seus serviçais, sendo este outro motivo determinante no desleixo quanto ao modo de estar, pois “as barreiras de sangue eram tão fortes que nenhum tipo de proximidade, nenhuma conduta fazia com que os primeiros [senhores]

---

3 Caracterizada também como patriarcal, sendo [...] extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporaram parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracteriza por tais traços como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco como colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multifuncional (TERUYA, s.n.t).

corressem o risco de terem o prestígio ou posição social postos em risco pelos segundos [escravos]” (COSTA, 1989, p 93).

Neste período histórico, umas das formas de aquisição de riqueza e prestígio era a aliança entre famílias por meio do casamento. O patriarca escolhia os parceiros dos filhos entre as famílias que conhecia, considerando os benefícios econômicos e sociais do grupo familiar e comunicava a sua decisão aos interessados, os quais, geralmente, aceitavam a proposta (COSTA, 1989).

Como vem sendo explicitado, um dos traços fundamentais do padrão ideal da família patriarcal foi o poder ilimitado do pai, que era também o poder de proprietário. Na exaltação deste poder é que cabe ao senhor manter relações sexuais para além de seu casamento, constituindo uma dupla moral no casamento colonial.

Almeida (1987), citando Gilberto Freyre, explicita dois elementos que favorecem tal fenômeno e reproduziu determinada leitura da formação social do país: a crença na suposta ausência de preconceito racial, sendo a relação sexual uma expressão da relação harmoniosa entre senhor e escravos, da “democracia racial”; e a desvalorização do trabalho manual, concebendo ao senhor uma vida ociosa.

O exercício sexual no casamento deveria se restringir à procriação, sendo a mulher considerada como meio da satisfação masculina. As doutrinas religiosas determinavam a sexualidade, punindo suas transgressões. O catolicismo como religião oficial condenava a sexualidade autônoma, a sexualidade fora do casamento e a sexualidade excessiva, determinava como parâmetro de vida a recusa do prazer, apenas da condescendência com a figura masculina (COSTA, 1989; ALMEIDA, 1987). Dessa forma, a formação histórica da família tradicional colonial pode ser definida como:

Uma família patriarcal rural, [...] caracterizado pela produção para exportação, a devastação da terra e trabalho escravo. Portanto, além de rural, uma família patriarcal escravista [...]. E além disso, uma família poligâmica, em cuja ética está inscrito que para o homem branco todas as relações sexuais ativas são possíveis e desejáveis, enquanto que às mulheres brancas estão reservadas a castidade, e depois a fidelidade.[...] a família patriarcal de que estamos falando é uma espécie de matriz que permeia todas as esferas do social: a da política, através do clientelismo e do populismo; a das relações de trabalho e poder, onde o favor e a alternativa da violência preponderam nos contratos de trabalho e na formação dos feudos políticos [...]; e por fim nas próprias relações interpessoais em que a personalidade 'cordial' do brasileiro impõe pela intimidade e desrespeita a privacidade e a independência do indivíduo (ALMEIDA, 1987, p. 55-56).

Como já relatamos, o rígido quadro colonial que busca a conservação da estrutura política vigente, com o protagonismo do ambiente rural tradicionalista, tem paulatina alteração em meados do século XIX quando a modernização e a ideologia higiênica espalha no cotidiano social sustentando novas regras para o casamento, desarticulando-se dos motivos que influenciavam as uniões ulteriores<sup>4</sup>.

Como se pode notar a dinâmica de construção familiar não se concebe de modo mecânico, direto e instantâneo, apesar de incontestável protagonismo histórico em suas características e do perene diálogo com outros planos da vida social, a formação familiar muda e permanece, constrói e desconstrói em velhos e novos condicionantes e motivações.

A medicina higienista instituiu características distintas para homens e mulheres, exibindo-as como modos naturais de cada sexo. Essa maneira de concepção do amor contribuiu para a naturalização de comportamentos femininos e masculinos socialmente instituídos.

A mulher seria delicada, frágil e meiga, sua submissão era característica de seu sexo. Já o homem, tido como oposto da mulher, sinônimo de força e virilidade. Essas características diferenciava a maneira de amar, as mulheres estavam destinadas ao amor, a amar e serem amadas; os homens, menos tendentes ao amor, se fixavam no gozo sexual.

Tal distinção dos papéis masculinos e femininos, de acordo com Costa (1989), ocasiona uma dupla problemática: a aceitação dos “caprichos femininos” e em contrapartida do autoritarismo e frieza masculina. Resolvendo esse impasse, os higienistas assinalaram a conciliação entre os sexos a partir dos cuidados com a prole, sendo a paternidade e a maternidade objetivos primordiais do homem e da mulher. Dessa maneira:

O amor permitiu à higiene realizar sua manobra mais ambiciosa e, talvez, mais bem sucedida junto à família: converter quase completamente a figura sentimental do homem ao personagem do pai, e a da mulher ao personagem da mãe. Esta identificação entre masculinidade e paternidade e feminilidade e maternidade será o padrão regulador da existência social e emocional de homens e mulheres (COSTA, 1989, p. 239).

Concernente a essa lógica, os médicos higienistas regulamentaram os papéis paternos e maternos. A figura do pai, nessa época, se diferenciava do genitor colonial, pois no lugar de ser proprietário de terras, de escravos, de mulheres e filhos, passa agora a ser, trabalhador, funcionário da raça e do Estado, sendo o responsável pela manutenção material da esposa e dos filhos e tendo direitos ínfimos: o de trabalhar e fornicar.

Esse modelo de pai colocava a margem os considerados libertinos, os celibatários e os homossexuais. Os primeiros recebiam críticas dos higienistas por exporem as esposas à doenças venéreas, consequência da prática sexual inadequada, contaminando e gerando deforma-

ções na prole. Os higienistas consideravam os libertinos desonestos e que desprezavam a pontualidade no trabalho, praticando falsificações nas firmas em que trabalhavam e endividando-se, a fim de continuar na prática libertina. A crítica a essa libertinagem estimava afirmar a sexualidade masculina para a procriação no seio familiar, já que homem sadio sexualmente significava incompatibilidade com relacionamentos extraconjugais, sendo a família seu limite natural.

A oposição aos celibatários tinha duas razões: primeiramente desvirtuavam a instituição do casamento, quando em idade já avançada decidiam unir-se maritalmente com mulheres joviais, contrapondo o princípio higiênico de que todo homem moralmente integro necessariamente seria pai. Esse argumento cabia também aos homossexuais que negavam a funcionalidade paterna da natureza masculina.

De acordo com Costa (1989), a finalidade das críticas a essas três categorias era a demarcação do homem à paternidade e para exercer esse papel recebeu a autorização de ser macho, isto é “[...] o machismo foi-lhe oferecido por uma pífia compensação pela usurpação de seu tradicional poder.” ( p. 249)

A ideologia machista ratificada pelos médicos higienistas continuava a reproduzir o sistema de ideias e valores que subordinavam mulheres a homens, sendo estes donos das esposas e fiscais dos filhos, transmitindo a estes normas de condutas que reafirmavam a cultura machista. Como salienta Costa (1989, p 253-254):

[...] o machista tornava-se um ciumento guardião da moral higiênica. Estava sempre disposto a reprimir com violências físicas e morais todos aqueles que, por incompetência ou rebeldia, ousassem contestar os novos mandamentos da conduta masculina [...] o machismo foi utilizado como bastião da estabilidade e como agente auxiliar na redução da mulher ao papel de mãe.

Atinente aos papéis femininos, a figura da mãe higiênica que por um lado distanciou do ranço patriarcal tradicional e por outro

fora invadida pela ordem médica higiênica, passa a ter como atributo central a amamentação da prole, necessitando de condições físicas para tal ação. Dessa forma, os higienistas se opunham as uniões maritais de mulheres muito jovens, prática corriqueira na época colonial. Costa (1989, p 260) novamente destaca que:

Do ponto de vista higienista, a independência da mulher não podia extravasar as fronteiras da casa e do consumo de bens e ideias que reforçassem a imagem da mulher-mãe. Por isto, sua presença nas catedrais da ciência era intolerável. A mulher intelectual dava mau exemplo às outras mulheres. [...] Emancipada intelectualmente e profissionalmente, a mulher comprometia o pacto machista firmado entre a higiene e o homem.

Os preceitos higienistas estabeleceram uma perspectiva ajustadora da família, instituindo laços conjugais, atribuindo papéis masculinos e femininos, reafirmando o machismo. A ideologia médico-higienista legitimou a organização da família nuclear em detrimento de outros arranjos familiares, corroborando um projeto ideal culturalmente dominante que sinaliza seu pacto com o projeto societário burguês. A família “higienista” era tracejada por um recorte de raça/etnia, classe, gênero, perdurando o modelo conjugal na classe mais favorecida materialmente, colocando a margem outras expressões familiares.

Todo esse emaranhado de reflexões, dados e contribuições sobre os elementos que foram evidenciando a formação da concepção de família tornam incontestável a constituição de um modelo calcado no machismo e no patriarcado, complexificado e requalificado dentro da modernidade pelos valores da sociabilidade moderna e que vem atravessando as particularidades de cada lugar e conjuntura, servindo de base para perpetuação de papéis sociais e anacronismos que têm funções sociais nada ingênuas na ratificação de diversas opressões.

Dentro das transformações, reinvenções e incorporações no

interior da formação social do Brasil, a família se reproduz como uma instituição social, orbitando as dimensões da conjugalidade, da parentalidade, da divisão sócio-sexual do trabalho, cerne elementar que vai de encontro com diversas lutas de superação de desigualdades e modelos que permitem ofuscar outras formas de relação.

Tais reflexões revelam ainda como pode ser desordenado e variante o processo de mutação de um determinado bojo cultural, que vai se rearranjando, buscando o rompimento de paradigmas, mas ainda resistindo em considerável escala dentro da busca por garantia de lutas e avanços nos papéis sociais, a saber, da questão de gênero e da situação feminina que incidem indubitavelmente na organização familiar.

Nessa perspectiva, vemos como essas características vêm corroborando questões de diferentes planos da sociedade, ao passo que valores e costumes mudam numa relação direta com a realidade objetiva, buscando dar sentido a ela, mas também possibilitando modificá-la. O impacto entre um modelo tradicional, as mudanças consolidadas e a busca por novos avanços são dados que persistem e que necessitam de um largo entendimento de como se consolidou essa categoria e sua relação intrínseca com a formação sócio-histórica do país.

Esse entendimento precisa dar vazão às características da família moderna voltada para os indivíduos, seu aspecto relacional, sua marcha entre o público e o privado e as distintas significações de casamento, de amor, dos papéis de pais, mães e filhos e o evidente nó entre a permanência do passado e a possibilidade do novo surgindo nos grupos familiares.

A família é um espaço privilegiado da socialização dos indivíduos, sendo importante ambiente de construção, produção e reprodução de valores, visões de mundo e condutas. Como uma instituição construída socialmente e que tem significado e função social específica para determinadas sociedades, a família aparece como um lócus cheio de nuances que não pode ser subestimado, já que nela dar-se-á

formações, choques, encontros e desencontros dos indivíduos em sua pluralidade de gênero/sexo, geração, raça/etnia e suas singularidades, ora em choque, ora em consonância com o processo de reprodução de valores, dentro de seu próprio processo de subjetivação.

Na contemporaneidade, de um lado temos os movimentos sociais, por décadas buscando a garantia de direitos de grupos historicamente vilipendiados, inclusive pautando tabus sentimentais e sexuais; do outro lado, permanece sob formas mais sofisticadas, uma reação conservadora calcada nos planos coletivos e individuais em busca da cristalização das cisões existentes.

Elencar a família nesse debate sobre a formação sócio-histórica do Brasil é fundamental, posto que esta categoria foi um aspecto importante na construção do poder político e econômico do país, bem como, pela maneira que se constituiu e se institucionalizou elemento justificador de discriminações, opressões e preconceitos. Aprender os aspectos que rodeiam a categoria família é adentrar na história brasileira de seu passado e de seu presente.

## **Considerações Finais**

Os valores e costumes dominantes constituídos ao longo da história no Brasil se apresentam como derivações que são influenciados pelo modelo patriarcal, naturalizando a heterossexualidade como única forma de orientação sexual e a família nuclear como possibilidade exclusiva, cabendo ao homem exercer as atividades “instrumentais”, sujeito voltado ao trabalho profissional, enquanto que à mulher, mesmo com inúmeras conquistas no âmbito profissional, cabe prover o lar, designando o papel de dona-de-casa, esposa e mãe, estando inserida atualmente na dupla ou tripla jornada de trabalho.

Dentro das mudanças na composição familiar, na busca pela igualdade de gênero e por novos valores dentro da sociedade é de suma importância o reconhecimento das raízes culturais e socioeco-

nômicas da sociedade brasileira para definição de novos modelos (ou a supressão de modelos) de família, de sexualidade, de afeto, elementos que se construam com um sentido emancipatório e que estejam baseados na busca por plena igualdade social, política e econômica.

O reconhecimento da formação sócio-histórica do país e suas contradições refletem a necessidade de prover estratégias de visibilizar a cultura e o processo de resistência dos sujeitos historicamente oprimidos e explorados. É de suma importância ampliar as reflexões sobre as metamorfoses, conciliações e consensos que se processaram ao longo da história do país, mediatizando a reprodução da condição política contemporânea que ainda ratifica diferenças como sinônimos de desigualdades e mantém privilégios ao invés de direitos.

Esse processo perpassa pela maior ciência de nossa história, pela percepção da necessidade de organização política em defesa da diversidade, da ampliação dos direitos e da defesa daquilo que já foi historicamente conquistado. Referendando ainda um processo educativo com sentido democrático e emancipatório, que tenha em seu sentido pedagógico o aprofundamento do conhecimento das determinações sócio históricas e o combate a qualquer expressão discriminatória e reprodutora das características que se estabeleceram ao longo do tempo na formação brasileira.

## Referências

BEHRING, E. R. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos Sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 301-322.

CASTELO, R. **O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiché: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: O ornitorrinco**. Boitempo, São Paulo, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, J. F. S. **“Justiceiros” e violência urbana**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Sergio Gomes. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 1, Brasília, mar. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000100011&lng=es&nrm=is](http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100011&lng=es&nrm=is)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2013.

# CAPÍTULO 4

## A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA CONTRA DESIGUALDADES DE GÊNERO

Renata Gomes da Costa

### Introdução

O surgimento da categoria gênero como conceito científico está intrinsecamente ligado à história do movimento feminista, o qual vem pautando a condição da mulher nas sociedades ocidentais desde o século XIX. Em seus primórdios, as reivindicações estavam ligadas ao chamado sufrágismo na luta pelo voto feminino. Já em meados de 1960 as feministas passam a produzir livros e artigos, de forma mais contundente, sobre a situação de opressão da mulher.

No Brasil, apenas no final de 1980 as feministas brasileiras se apropriaram da discussão de gênero. A referida categoria foi bastante debatida entre as francesas e as norte-americanas, possuindo, com o passar dos debates e formulações teóricas, alguns direcionamentos em sua conceituação e utilização.

A compreensão das relações de gênero perpassa por várias definições e estudos, desde a construção de papéis masculinos e femininos, do aprendizado destes que formam a identidade dos sujeitos; da sexualidade; do enfoque na violência contra a mulher; das discussões sobre as masculinidades; das análises sobre o patriarcado, entre outros.

Os primeiros debates sobre as relações de gênero fincavam as análises entre o binarismo masculino e feminino, sob os polos dominantes e dominados, fortalecendo o sistema de sexo/gênero, restringindo-se, assim, a distinções apenas nas características biológicas. Ao conceituar rigidamente as relações de gênero tratava-se a temática de modo essencialista e fixa, desconsiderando as possíveis resistências às relações desiguais postas aos sujeitos.

Os estudos e investigações científicas sobre esses elementos fortaleceram as lutas contra as inúmeras desigualdades de gênero, tendo como um dos expoentes o movimento feminista que buscou historicamente desnaturalizar as relações sociais e superar algumas hierarquias, desigualdades e opressões.

A discussão a seguir traz elementos históricos da luta do movimento feminista e conceituais sobre as relações de gênero, enfocando posteriormente na violência contra a mulher como umas das expressões contundentes da desigualdade de gênero ainda presente na contemporaneidade.

## **O movimento feminista e a luta contra a desigualdade de gênero**

Os movimentos sociais são um dos espaços de luta e resistência que possibilitam a organização política dos sujeitos que buscam, em suas bandeiras de luta, o reconhecimento e legitimação de direitos. No caso da desigualdade de gênero, o movimento feminista foi um dos grandes expoentes a denunciar ainda em 1930, no Brasil, a situação das mulheres em relação aos direitos sociais, políticos, civis e econômicos.

De acordo com Osterne (2008), o feminismo brasileiro se originou em meados do século XIX, reivindicando principalmente a cidadania às mulheres, que, conforme a sociedade tradicional, deveriam permanecer confinadas à esfera privada e excluídas da esfera

pública, não tendo nem mesmo seus direitos políticos resguardados<sup>5</sup>.

Durante o século XX, surgem no cenário nacional três diferentes correntes do feminismo. A primeira sofreu influência de Bertha Lutz, que, durante a fase inicial do feminismo no Brasil, foi um nome de grande expressão, por centrar a luta na inclusão das mulheres como cidadãs. A segunda corrente, denominada *feminismo difuso*, era composta pelas mulheres pertencentes à ala considerada culta, com participação de feministas professoras, escritoras e jornalistas, que expressam suas manifestações através da imprensa, principalmente nos jornais feministas da época (OSTERNE, 2008).

Tais mulheres defendiam um leque mais amplo de direitos, como, por exemplo, o acesso à educação. Explicitavam temas até mesmo considerados polêmicos para a época, como o divórcio e a sexualidade. Essa vertente também sinalizava temáticas concernentes à dominação masculina. Já na terceira corrente, as mulheres advi-

---

5 É necessário destacar a posição de algumas feministas negras sobre o processo de luta e organização do movimento feminista no Brasil. Sueli Carneiro (2001, p. 05-06) traz em suas pesquisas e análises a diferença de organização e pautas reivindicativas entre os movimentos feministas negro e branco. Como afirma a autora: “Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas, nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. [...] Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades”.

nham do movimento anarquista e do Partido Comunista Brasileiro e tinham como principal luta a libertação da mulher e pautavam o fim da exploração do trabalho feminino.

Nos anos de 1930, os direitos políticos foram regulamentados, oportunizando acesso à profissionalização. Nesse período, a cidadania era reconhecida a partir da atividade produtiva desenvolvida, as mulheres que se dedicavam às atividades domésticas, por exemplo, não entravam nesse grupo, pois esse tipo de trabalho não era considerado produtivo. Os/as que não se encaixavam nessa condicionalidade eram tidos/as como pré-cidadãos.

Se não eram consideradas cidadãs, não poderiam exercer e gozar de todos os direitos civis e políticos. Votar e ser votada foi a principal bandeira de luta dessa época que teve como marco expressivo o Estado do Rio Grande do Norte, que, em 1927, na pessoa do então presidente, Juvenal Lamartine, por meio das articulações junto aos parlamentares estaduais, elaborou uma lei para que o referido Estado legitimasse o voto feminino. Com a lei sancionada, muitas mulheres recorreram à Justiça para que fosse legalizada na prática, porém, somente em 1932 o Código Eleitoral brasileiro incluiu-as como votantes e possíveis candidatas.

As mulheres organizadas no movimento feminista sofriam grandes rebatimentos da sociedade e do Estado, eram consideradas de má índole e prejudiciais a ordem e a família. Em 1937 a Ditadura Vargas tentava reprimir o movimento, porém, mesmo nesse cenário adverso, foi possível uma margem de resistência, tanto que em 1949 criaram o Conselho Nacional de Mulheres, que objetivou fortalecer a luta das mulheres (OTTO, 2004).

Com maior expressividade, o movimento feminista ressurgiu na cena pública no período da Ditadura Militar no Brasil, em que se insere na luta contra o regime e os valores tradicionais que subordinavam a mulher. Mesmo com as configurações do Estado brasileiro sob o comando do governo militar, caracterizado pela supressão dos

direitos políticos, censura, perseguições, desaparecimento e torturas de líderes e militantes de esquerda, o movimento feminista não sucumbe, surgindo novamente na cena pública, na década de 1970, na luta por legislações igualitárias, pela anistia, contra a discriminação e em prol da democratização do Estado (OSTERNE, 2008).

Esse feminismo, que se fortalecia no cenário brasileiro, recebeu influências das experiências feministas europeias e norte-americanas. Conforme Sarti (2004, p. 36), o feminismo brasileiro se configurava em diferenciadas manifestações, contudo.

Embora o feminismo comporte uma pluralidade de manifestações, ressaltar a particularidade da articulação da experiência feminista brasileira como momento histórico e político, no qual se desenvolveu é uma das formas de pensar o legado desse movimento social, que marcou uma época, diferenciou gerações de mulheres e modificou formas de pensar e viver. Causou impacto tanto no plano das instituições sociais e políticas, como nos costumes e hábitos cotidianos, ao ampliar definitivamente o espaço de atuação pública da mulher, com repercussões em toda sociedade brasileira.

Esse impacto nos hábitos e costumes da época remonta ao final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, período em que as mulheres estiveram na luta armada contra o regime ditatorial brasileiro. Tal expressão não se resumia à luta contra os anos de chumbo, mas significou o rompimento e a negação do papel que era designado à mulher, legitimado pelos valores e atributos tradicionais.

Existiram momentos importantes que fortaleceram as lutas das mulheres, como a definição de 1975, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional da Mulher. No Brasil, ocorreu um evento em comemoração ao referido ano, promovido pelo Centro de Informação da Organização das Nações Unidas (ONU). A temática era *O papel e o comportamento da mulher na realidade bra-*

*sileira*. Essas discussões e encaminhamentos impulsionaram a criação do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira.

De acordo com Sarti (2004), a legitimação do Ano Internacional da Mulher contribuiu para a eclosão do feminismo brasileiro na década de 1970. No Ano Internacional da Mulher, os movimentos que ainda atuavam na clandestinidade se fortaleceram e influenciaram a criação de outras organizações. Citando o exemplo de São Paulo, Sarti (2004) exemplifica o *Brasil Mulher, o Nós Mulheres e o Movimento Feminista pela Anistia*.

Outro momento similar aconteceu em 1978 com a produção das *Cartas às mulheres*, para serem entregues aos candidatos à eleição, que continham reivindicações mais gerais referentes à anistia ampla, geral e irrestrita, o fim da carestia e a realização de eleições livres e diretas, além de outras mais específicas concernentes à criação de creches nas empresas, áreas de lazer, igualdade salarial e condições mais dignas de trabalho.

Nesse período, o feminismo se expande como movimento social, organizando-se conjuntamente com as camadas populares, as organizações de bairro, a Igreja Católica e os partidos políticos. As organizações feministas se fortaleceram como segmento do trabalho pastoral baseado na Teologia da Libertação.

Conforme Sarti (2004), as articulações do feminismo com tais segmentos tinham como bandeira de luta comum a extinção do regime militar. As divergências no interior desses movimentos não se explicitavam publicamente. Questões relativas ao aborto, à sexualidade e ao planejamento familiar aconteciam no âmbito privado do movimento através de restritos *grupos de reflexão*. Corrêa (2001, p. 14) retrata esse período da seguinte maneira:

[...] várias das iniciativas mais organizadas do movimento estavam vinculadas à Igreja ou ao Partido – embora houvesse um permanente ponto de fricção nessa aliança com a Igreja, que era a defesa do aborto

feita pelas feministas. Também havia fricções com os militantes comunistas, mas por outras razões: no caso deles tratava-se de dar prioridade à “luta mais ampla” em detrimento das reivindicações feministas e o ataque à participação de lésbicas no movimento foi uma das táticas utilizadas para tentar impedir a realização de um congresso feminista [...].

Outro fator pertinente apontado por Sarti (2004) é a forma como os movimentos sociais no Brasil se instituíaem nessa época. Eles conseguiaem enraizar-se nos cotidianos das populações, pois tinham como fundamento as bases locais, alcançando os/as moradores/as das periferias que, através dessas organizações, questionavam suas condições e dirigiam suas demandas ao Estado.

No caso das mulheres, o formato dessas organizações proporcionou sua participação nos movimentos de bairro, propiciando outras experiências para além do espaço doméstico, fazendo-as participar de discussões que pautavam a condição da mulher e sua identidade de gênero.

Mesmo com as contradições do movimento feminista e a fragilização que sofreu no período do regime militar, ele conseguiu, especificamente no período de reabertura democrática, entre 1975 e 1985, pautar suas reivindicações junto à sociedade civil, incomodando o poder político estabelecido.

Com a reabertura política, alguns grupos de mulheres declararam-se feministas, tanto oportunizando reivindicações no âmbito das políticas públicas como desencadeando uma reflexão mais aprofundada da desigualdade de gênero e do lugar social da mulher, o que contribuiu para consolidar a noção de gênero como referência de análise da situação da mulher no cenário nacional.

Em 1979, ano de concessão da anistia aos exilados e exiladas políticas, as mulheres que estavam no exílio iniciam seu retorno ao Brasil. Traziam consigo a experiência política que passaram durante os anos de chumbo e também influências do movimento feminista

européu e da vivência em outros países de culturas diversas, em que presenciaram organizações familiares e privadas diferentes das tradicionais e patriarcais brasileiras.

Em 1980, surgiram nacionalmente várias organizações de apoio à mulher em situação de violência, cabendo o pioneirismo ao SOS Mulher de São Paulo, que oferecia um espaço de reflexão as que estavam vivenciando situações de violência.

Já entre 1980 e 1990, surgem as Organizações Não Governamentais (ONG) feministas que não necessariamente nasceram a partir da militância dos movimentos sociais. As organizações eram compostas por mulheres de condições variadas, mulheres rurais, prostitutas, negras, em situação de violência, acometidas com o vírus da AIDS.

O surgimento das ONGs compostas por grupos do movimento feminista acarretou o enfraquecimento da luta desse movimento, pois esses setores passaram a limitar suas pautas apenas na disputa por orçamentos governamentais para a efetivação de políticas para as mulheres. A institucionalização de uma parte significativa do movimento rebateu na organização deste, no seu caráter contestatório e de mobilização. Vale ressaltar que, no início do surgimento das ONGs, o movimento feminista faz desse espaço um locus de captação de recursos para a implementação de inúmeras ações e pautas do movimento.

As ONGs, na década de 1960, possuíam como prioridade o assessoramento aos movimentos sociais e, inclusive, angariavam recursos para os mesmos. São, nesse momento, grandes aliadas, na condição de fortalecedoras dos movimentos sociais. Essa perspectiva de atuação é radicalmente modificada nos anos 1980 e 1990, décadas nas quais essas instituições proliferam em dimensões gigantescas. É válido lembrar que o contexto histórico proporcionador da “onguização” é marcado pelo neoliberalismo, articulado ao enfraquecimento e à desmobilização dos movimentos sociais classistas (CISNE, 2013, p. 185).

Aliado a esse contexto, surgem às várias críticas ao movimento que se caracterizava por mulheres de classe média, brancas, intelectuais e heterossexuais, não incluindo em suas pautas as mulheres negras e de orientações sexuais diversas. O que passou a explicitar a heterogeneidade do movimento feminista.

Mesmo com algumas divergências teóricas e políticas o movimento feminista foi, e ainda é, um grande expoente na luta contra a desigualdade de gênero. Historicamente propiciou a discussão de elementos primordiais para se repensar a condição de vida e trabalho das mulheres na sociedade brasileira. Pautou questões referentes à distinção entre a esfera pública e a esfera privada, uma vez que esta última era designada âmbito natural da mulher; discutiu temas concernentes à família, à sexualidade feminina, à relação com o corpo, às condições do trabalho doméstico e à divisão sexual do trabalho.

O movimento feminista foi o grande impulsionador das políticas para as mulheres no Brasil. Suas reivindicações e bandeiras de lutas determinaram a criação dos serviços e instituições destinadas às mulheres, sendo inegável sua influência na criação e fortalecimento dessas políticas. Trouxe, também, uma considerável contribuição aos estudos de gênero, desnaturalizando as relações sociais, opressões e hierarquias. Gênero se torna uma categoria analítica e histórica influenciando as Ciências Humanas e Sociais. O tópico a seguir se destina a discussão conceitual das relações de gênero, compreendendo-as como um elemento chave para o entendimento das desigualdades de gênero, dentre elas a violência contra a mulher.

## **Breves notas conceituais sobre as relações de gênero**

No Brasil as análises e pesquisas sobre a categoria gênero cresceram exponencialmente em inúmeras áreas do saber nos anos 1990, período de adoção desses estudos, principalmente no âmbito

da ciência social. De acordo com Grossi (1998), o conceito de gênero chegou ao Brasil por meio das pesquisadoras norte-americanas que passaram a usar a categoria “gender” na compreensão das origens sociais das identidades de homens e mulheres, por considerarem que os comportamentos humanos não têm origem natural, nem biológica, mas partem das inúmeras regras sociais criadas.

De acordo com Souza (2010), os anos 1960 e 1970 caracterizam-se por um período de grande efervescência política e social, mediante várias mobilizações de estudantes, intelectuais, mulheres, negros/as e jovens, no âmbito internacional, que questionaram e problematizaram diversos aspectos da vida social. O momento predominante deu-se em 1968, tendo como um de seus desdobramentos o surgimento e fortalecimento de movimentos sociais centrados em causas específicas. É nessa ocasião que o movimento feminista se destaca por meio de sua forma organizativa, fortalecendo os estudos e produções sobre a situação da mulher, dando, segundo a referida autora, origem aos estudos sobre a mulher.

Em 1990 surge e legitima-se, sobretudo no meio acadêmico, os chamados estudos de gênero que realizou outras análises conceituais da condição da mulher, fazendo com que o movimento feminista de então repensasse questões primordiais na discussão da situação da mulher, principalmente aqueles referenciais que tratavam a temática feminista na perspectiva *biológico-sexual* (BENOIT, 2000).

As investigações passaram a considerar a cultura e o simbólico para entender as denominadas relações de gênero. Conforme Benoit (2000), as pesquisas acadêmicas sobre o assunto contribuíram para um avanço teórico dos temas trabalhados pelo movimento feminista. Passaram a utilizar teóricas como Joan Scott que trata a categoria gênero em seu aspecto relacional, considerando o caráter social das diferenças entre os sujeitos.

Scott (1990) considera que somente no final do século XX a categoria gênero emerge como uma preocupação teórica, ao encon-

trar-se ausente em grande parte das teorias sociais no século XVII até o começo do século XX.

No período em que a categoria gênero surge como um termo científico e é adotada pelas ciências sociais, Scott (1990) credita ser essa uma atitude empreendida por algumas feministas contemporâneas que consideravam as teorias existentes sobre as desigualdades de gênero insuficientes.

A referida autora apresenta sua definição de gênero em duas partes compostas de sub partes, sinalizando estas com a seguinte definição: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” (ibidem, p. 14)

A partir dessa definição, Scott (1990) elenca quatro elementos necessários para se entender a categoria gênero, a saber: os símbolos culturais que remetem a representações simbólicas, como as figuras religiosas de Eva e Maria; os conceitos normativos encontrados na religião, na política, na ciência e na educação, que oferecem conceituação do feminino e do masculino; uma visão ampla que não considere apenas os sistemas de parentesco para compreender o gênero, mas o mercado de trabalho, a educação e o sistema político; e a identidade subjetiva que deve ser compreendida na sua construção histórica e relacionada com as atividades, organizações e representações sociais.

Esses quatro elementos estão presentes nas análises da autora como sua primeira parte da definição de gênero. Scott (1990) ressalta que estes fatores se articulam, porém não agem ao mesmo tempo e nem são apenas reflexos um do outro.

A segunda parte de sua aceção refere-se ao conceito de gênero como primeiro modo de significar as relações de poder, pois gênero é:

[...] um primeiro campo no seio do qual ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia á significação do

poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. [...] O gênero é então um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando as(os) historiadoras(es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas(eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política. (ibidem, p. 16-17) .

Os estudos de gênero contribuem para se entender a história das relações sociais entre os sexos, dando suporte para se estudar e analisar outras áreas temáticas. São estudos que influenciaram os paradigmas das ciências sociais, buscando, em algumas abordagens, a articulação com as categorias classe e etnia (QUEIROZ, 2008).

Gênero é uma categoria que não trata da diferença sexual, mas sim de relação social entre mulheres e homens, entendendo como se constroem como sujeitos sociais. Não se caracteriza apenas como analítica e descritiva, é também histórica. A categoria gênero, tratada de maneira relacional, permite considerar a existência do outro, entendendo que tanto o processo de dominação como de emancipação ocorrerá entre mulheres e homens por meio de poder, conflitos e interações. O problema não é apenas das mulheres, mas de toda a sociedade que precisa se apropriar dessa discussão e inteirá-la na luta contra as desigualdades, sejam de raça/etnia, classe social ou orientação sexual.

[...] Esse conceito contribui para incorporar na agenda feminista a luta no plano da cultura e da ideologia, fornecendo um espaço para a subjetividade na construção e reprodução dos lugares e significados socialmente identificados com o masculino e feminino (SAFFIOTI, 1992, p. 69).

De acordo com Saffioti (1992), o sexo transforma os sujeitos em mulheres e homens – no entanto, são as relações de gênero que configuram o tornar-se homem e o tornar-se mulher, pois o sexo isolado não forma nem constitui os indivíduos. Os sujeitos e suas identidades de gênero perpassam processos sociais complexos, não podendo considerá-los como processos naturalizados, sendo o sexo socialmente moldado. Como define a autora,

[...] a origem do gênero não é temporalmente discreta precisamente porque o gênero não é subitamente originado num certo momento no tempo, depois do qual ele adquire uma forma fixa. [...] não se pode traçar o gênero até uma origem definível, porque ele é próprio é uma atividade criadora ocorrendo incessantemente [...] o gênero é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo de viver o corpo no mundo. [...] o gênero é uma maneira de existir do corpo e o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. O corpo de uma mulher é essencial para definir sua situação no mundo. Contudo, é insuficiente para defini-la como mulher. Esta definição só se processa através da atividade desta mulher na sociedade. Isto equivale dizer [...] que o gênero se constrói - expressa através das relações sociais (SAFFIOTI, 1992, p. 189).

As relações de gênero são dialéticas, refletindo contradições e concepções diferenciadas de gênero internalizadas por diferentes atores sociais de ambos os sexos. Essas relações constroem e estruturam funções do que é ser homem e do que é ser mulher em uma mesma sociedade. Historicamente, esses lugares diferenciados constituíram e fomentaram relações desiguais, quando se depositou valor numa suposta superioridade masculina e numa suposta inferioridade feminina, sobressaindo à violência contra a mulher, categoria problematizada no tópico a seguir.

## **A face da desigualdade de gênero no Brasil: uma discussão sobre a violência contra a mulher**

Ao compreender a conceituação das relações de gênero e como se configuram em nossa sociedade nos depararemos com o fenômeno da desigualdade de gênero. Essa desigualdade se expressa de inúmeras formas, como no caso do acesso e permanência no mercado de trabalho, nas relações familiares, nas relações afetivo-sexuais, entre outras.

No que se refere ao mercado de trabalho as condições ainda são desfavoráveis para as mulheres, como demonstrou a pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 8 de março de 2012, com o título *Mulher e mercado de trabalho*, ao afirmar que o salário das mulheres permaneceu nos últimos três anos 28% inferior ao dos homens.

Uma das faces mais cruéis dessa desigualdade é a violência contra a mulher, fenômeno social que ecoa historicamente em nossa sociedade e ainda apresenta números alarmantes. Conforme o Mapa da Violência 2012<sup>6</sup>, entre os anos 1980 e 2010 passou de 1.353 homicídios contra a mulher (feminicídio) para 4.297 casos, o que representa um aumento de 217,6% no quantitativo de mulheres vítimas de assassinato; e, nos 68,8% dos atendimentos a mulheres vítimas de violência, a agressão aconteceu na residência da vítima.

Ainda de acordo com a pesquisa, entre os anos de 2000 e 2010 cerca de 43,5 mil mulheres foram assassinadas no Brasil, a maioria na faixa etária entre 15 e 29 anos. O mapa também demonstrou que o Brasil ocupa o 7º lugar no ranking de homicídios de mulheres.

De acordo com a pesquisa realizada em fevereiro de 2009 pelo

---

6 O Mapa da Violência no Brasil usa como fonte básica para a análise o Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), do Ministério da Saúde, que, pela Lei nº 6.015, de 31/12/1973 (conforme as modificações a partir da Lei nº 6.216, de 30/06/1975), nenhum sepultamento pode ser feito sem a certidão de registro de óbito correspondente.

Ibope/Instituto Avon, com planejamento e apoio da Agência Patrícia Galvão<sup>7</sup>, intitulada “Percepções sobre violência doméstica contra a mulher no Brasil -2009”, entre os anos de 2006 e 2009 aumentaram de 51% para 55% o número de pessoas que afirmam conhecer pelo menos uma mulher que já foi vítima de violência praticada pelo companheiro.

O percentual de 56% da população entrevistada elegeu a violência contra a mulher o tema mais preocupante da atualidade. Questionados sobre os condicionantes que contribuem para a existência desse tipo de violência, 38% dos entrevistados (as) atrelaram tal violência ao uso de álcool; 36% consideraram que os homens sentem-se donos das mulheres, por isso consideraram-se no direito de agredi-las; e 15% acreditam que a mulher é a responsável por provocar as situações de violência.

A Fundação Perseu Abramo em parceria com SESC divulgou uma pesquisa intitulada “Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços públicos e privado”<sup>8</sup>, em que afirma: *A cada 2 minutos, 5 mulheres são espancadas no Brasil.*

A pesquisa aconteceu em agosto de 2010 com homens e mulheres a partir de 15 anos de idade, tendo como amostra 2.365 mulheres e 1.181 homens, de 25 estados do país, distribuídos em áreas urbanas e rurais. Os temas abordados versaram sobre: *percepção de ser mulher, machismo e feminismo; divisão sexual do trabalho e tempo livre; corpo, mídia e sexualidade; saúde reprodutiva; violência doméstica; democracia, mulher e política.*

Das conclusões que chegaram, *7,2 milhões de mulheres com mais de 15 anos já sofreram agressões - 1,3 milhão nos 12 meses que antecederam a pesquisa*, comparando esses dados entre 2001 e 2010 aconteceu uma relativa diminuição que pode ser atribuída à Lei Maria da Pe-

---

7 Dados retirados do endereço: <[http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24:ibope-avon-2009&catid=36:pesquisas](http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24:ibope-avon-2009&catid=36:pesquisas)>

8 A pesquisa encontra-se disponível no endereço <<http://www.sesc.com.br/mulheresbrasileiras/violencia.html>>.

nha, porém a violência continua e em grandes porcentagens.

Um dado alarmante, pelo seu conceito, refere-se a 2% dos homens considerarem *que tem mulher que só aprende apanhando bastante*, dos 14% que admitiram já ter cometido violência física consideram que agiram bem, e 15% bateria novamente. Além disso, 48% afirmaram que conhecem alguém que comete violência contra mulher e 25% declararam que possuem familiares que já cometerem esse crime.

Esses dados embasam e contribuem para se pensar como os homens que cometem violência contra as companheiras entendem o fato. A violência contra a mulher é determinada por aspectos sociais e culturais que definem e legitimam lugares, direitos, deveres e papéis diferenciados para mulheres e homens, embasando a desigualdade de gênero presente historicamente na sociedade. Desse modo, a discussão sobre as relações de gênero subsidiam e fundamentam o entendimento dos motivos que determinam a violência contra a mulher, ou seja, por que os homens se sentem autorizados a cometerem tal prática.

A violência contra a mulher perpassa não apenas as relações conjugais, revelando-se nas diversas relações sociais, estando atrelada às discussões atinentes às relações de gênero que sinalizam a existência de valores machistas, preconceitos sociais, discriminação, competições profissionais, relação de poder, submissão feminina, aos papéis impostos às mulheres e aos homens, dentre outros. (TELES; MELO, 2002)

Nessa perspectiva, é necessário sinalizar também os processos de socialização masculinas e femininas que constroem os significados do que é ser homem e do que é ser mulher, constituindo suas atitudes enquanto sujeitos sociais.

[...] Em geral, os homens são preparados, desde cedo, para responder a expectativas sociais, de modo proativo, experimentando e não evitando riscos e agressividades. As noções de virilidade masculina se desenvolvem nas brincadeiras infantis, segmentados por idade e sexo, nas ruas, escolas, famílias, associações, enfim no cotidiano das convivências. (OSTERNE, 2008, p. 67)

Conforme Hirigoyen (2006), na origem da violência contra a mulher encontram-se concomitantemente fatores sociais e psicológicos, ao entender que o perfil psicológico de um sujeito é construído pela educação e pelo ambiente social no qual esteve e/ou está inserido.

Dessa forma, a violência física e a violência psicológica estão interligadas, pois nenhum homem começa a espancar sua companheira sem iniciar a violência no âmbito psicológico com ofensas e difamações, salvo, como defende a autora, nos casos de crise de loucura momentânea.

A violência psicológica não é momentânea, mas se delinea na maneira que um cônjuge se relaciona com o outro, considerando este como seu objeto privativo. Dessa forma, alguns homens controlam e submetem emocionalmente as companheiras.

A estudiosa ressalta que os homens que cometem violência contra as mulheres praticam-na frequentemente no âmbito privado, pois primam por sua boa imagem publicamente, e quando são acusados de violentos justificam suas atitudes culpabilizando as companheiras. A autora constatou que o objetivo das práticas violentas é a manipulação da mulher, almejando atingir sua autoestima. Comprova essa afirmativa em um estudo realizado em Quebec:

[...] os homens agridem mais a mulher em seu papel de mãe, em sua capacidade como dona-de-casa e em suas qualidades como amante, correspondente aos estereótipos sociais da mulher. Os ataques das mulheres atingem, com a mesma lógica, os estereótipos masculinos, o papel social do homem. (HIRIGOYEN, 2006, p. 37)

A violência segue um roteiro, repetindo-se e reforçando-se com o passar do tempo. Inicia com o controle sistemático, passando para o assédio, as humilhações e a abjeção, culminando, por vezes, nas agressões físicas. Estas, como retrata Hirigoyen (2006), na maioria das vezes só ocorre quando a mulher resiste à violência psicológica,

pois o homem sente que não conseguiu controlá-la. Atinente à violência física, a autora evidencia as seguintes características:

A violência física inclui uma ampla gama de sevícias, que podem ir de um simples empurrão ao homicídio: beliscões, tapas, socos, pontapés, tentativas de estrangulamento, mordidas, queimaduras, braços torcidos, agressões com arma branca ou com arma de fogo. O seqüestro não deve ser excluído [...]. Bater no ventre com a mão espalmada, puxar os cabelos, empurrar, torcer os braços [...]. (ibidem, p.45).

Aprofundando-se na discussão referente aos homens que cometem violência contra a mulher, Hirigoyen (2006) desmitifica primeiramente a premissa que os homens que cometem esse tipo de violência sofrem de algum problema neurológico, procurando uma localização cerebral para justificar as posturas violentas.

Outra justificativa utilizada para compreender os motivos que acarretam a violência doméstica contra as mulheres, abaliza-se no fato dos homens violentos terem vivenciado durante a infância momentos traumáticos, desde violência psicologia até sexual.

Todavia, a autora contrapõe tal argumentação asseverando que não se pode explicar esse tipo de violência se fundamentado apenas nessas justificativas, uma vez que nem todos os homens que cometem violência contra a esposa sofreram traumas na infância. Quando isso é verdadeiro não se nega reconhecer as marcas e traumas deixados por uma infância violenta, porém não se pode isentá-los das responsabilidades dos atos violentos cometidos.

Outro argumento utilizado diz respeito ao uso de álcool e drogas como o causador único e central da violência. O uso dessas substâncias por homens autores de violência não podem ser concebidas como o eixo central causador da violência. Até podem liberar os impulsos violentos e potencializar as ações, mas possuem um papel coadjuvante na expressão da violência contra mulher.

Como bem sinaliza Furtado (2010), algumas instituições encaminham os homens para Centro de Atenção Psicossocial álcool e drogas (CAPS AD), Alcoólicos Anônimos (AA) e Narcóticos Anônimos (NA), para tratarem do problema.

Esses encaminhamentos são importantes, pois visam colaborar com o enfrentamento à violência, ofertando aos homens uma alternativa para a solução de seus problemas com álcool e drogas. No entanto, devemos nos atentar para que a manifestação da violência não tenha como causa única o uso dessas substâncias, e seu enfrentamento seja aferido ao simples encaminhamentos institucionais.

Outro ponto importante na discussão sobre violência contra a mulher refere-se às posições que defendem as mulheres como vítimas, sem possibilidade de resignificarem as relações de poder. Essa conceituação legitimaria uma visão essencialista em que gênero seria um destino e não relações passíveis de transformações. Na concepção da autora gênero é tido como categoria histórica, e não um “destino inexorável” (SAFFIOTI, 2001, p. 125).

[...] É lógico que o gênero traz em si um destino. Todavia, cada ser humano- homem ou mulher- desfruta de certa liberdade para escolher a trajetória a descrever. O gênero, assim, apresenta sim um caráter determinante, mas deixando sempre espaço para o imponderável, um grau variável de liberdade de opção, determinada margem de manobra. [...] não equivale afirmar que a mulher é responsável pela ordem patriarcal de gênero e por seus resultados, dentre os quais se situa a violência. [...] as mulheres têm oferecido muita resistência ao domínio masculino desde sua implementação, há cerca de 70006500 anos, ou, em outro sistema de datação, há 51002500 anos. (SAFFIOTI, 2001, p. 125).

Se as mulheres sempre se opuseram à ordem patriarcal de gênero; se o caráter primordial do gênero molda subjetividades; se o

gênero se situa aquém da consciência; se as mulheres desfrutam de parcelas irrisórias de poder face às detidas pelos homens; se as mulheres são portadoras de uma consciência de dominadas; torna-se difícil, se não impossível, pensar estas como cúmplices dos autores de violência (SAFFIOTI, 2001).

Essa concepção em que a mulher seria cúmplice, passiva ou até mesmo culpada da situação de violência, distorce os reais condicionantes que permeiam a violência contra mulher, não se conseguindo realizar uma leitura da totalidade social que condiciona a manifestação da violência.

Outro fator importante, conforme Saffioti (1999), na discussão sobre violência contra mulher, diz respeito à responsabilidade do Estado no atendimento e acompanhamento dos casos de violência, pois não é um problema privado que cabe aos cônjuges resolver, mas um fenômeno social que carece de intervenção estatal via programas, projetos, serviços e políticas sociais destinadas à promoção da igualdade de gênero.

Um marco legal para essa ação efetiva do Estado foi a aprovação e implementação da Lei Maria da Penha (LMP). Antes da lei o Brasil foi signatário de alguns tratados e convenções referente à eliminação da violência contra mulher. Em 1975 temos a Convenção sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher aprovada em 1979 pela ONU e assinada pelo Brasil em 1981, ratificada em sua completude em 1984 pelo Congresso Nacional. (LEITÃO, 2009)

Em 1994 a Organização dos Estados Americanos (OEA) adota a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra Mulher, ratificada pelo Brasil em 1995 que em setembro desse mesmo ano legitima a Lei 9.099/95 que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, legislação adotada para julgar os crimes de violência doméstica.

Mesmo com essas convenções internacionais, que versam sobre

a violência contra mulher, nosso país não detinha legislação específica sobre a questão. Somente em 2001 o Brasil é responsabilizado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA por negligência e omissão em relação à violência doméstica. (BASTOS, 2009)

A partir dessa condenação, realizada após denúncia feita por Maria da Penha Maia Fernandes, mulher vítima de tentativa de homicídio por parte de seu companheiro que necessitou recorrer às vias internacionais para que o autor da violência fosse responsabilizado, o Brasil em 2006 sanciona a Lei 11.340/2006 denominada popularmente de Lei Maria da Penha (LMP), referindo-se a mulher que recorrendo através de denúncia à Comissão de Direitos Humanos da OEA consegue responsabilizar a negligência de seu país de origem (BASTOS, 2009).

Conforme Bastos (2009), a sanção da LMP permitiu que a violência contra mulher fosse tratada como um problema social de ordem pública e não privada como se costumava afirmar. Acontecendo no âmbito privado só cabia ao casal resolver, por isso muitas mulheres permaneciam nas relações violentas buscando sempre a reconciliação.

A LMP preconiza em seus capítulos um arsenal de proteção à mulher. No título primeiro define a função da lei que seria: “criar mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra mulher.” (BRASIL, 2006, p. 9).

Os outros títulos e capítulos versam sobre: as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher; a assistência à mulher em situação de violência; as medidas de prevenção; o atendimento policial; as medidas protetivas; a atuação do Ministério Público (MP); a assistência judiciária; o atendimento por equipe multidisciplinar, dentre outras medidas.

Era necessário o Brasil sancionar uma lei específica para os casos de violência contra mulher, pois os crimes dessa natureza, tratados pela Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Lei 9.099/95), banalizavam as situações de violência sofrida por inúmeras mulheres,

não conseguindo coibir tal prática. Situação bem explanada pela seguinte autora:

Subtrair esse tipo de infração dos juizados especiais já era clamor social, por isso que agressores contumazes faziam tábula rasa da dignidade humana ao trocarem por cestas básicas os tapas no rosto e os bofetões nas esposas ou companheiras. Para os agressores tornaram-se rotina as decisões “pré-estabelecidas” constantes de formulários já prontos e de tabelas de cestas básicas quicá pelo número dos socos e lesões. [...] (KATO, 2008, p. 276)

Essa situação se modificou com a Lei Maria da Penha que condena esse tipo de procedimento, por entender os vários tipos de violência contra mulher como infração aos direitos humanos a que todos os cidadãos e cidadãs têm direito.

Dessa maneira, como bem salienta Bastos (2009, p.264), a LMP se fundamenta na premissa que existe a desigualdade de gênero na sociedade brasileira, necessitando garantir a igualdade proporcional prevista no artigo 5º da Constituição de 1988<sup>9</sup>. Nas palavras do autor:

O tratamento diferenciado que a lei confere à mulher funda-se no reconhecimento de que existe um papel social artificialmente atribuído à mulher, caracterizado pela subordinação familiar de ser responsável pelas atividades de casa e criação dos filhos, enquanto o homem é o responsável pelo sustento, de ser a responsável pela manutenção da unidade familiar, de lealdade ao “chefe do lar” mesmo nas dificuldades, de ausência de voz ativa na gestão da família, de aceitação da

---

9 Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição[...]. Retirada do endereço eletrônico: < <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>.

violência como um problema normal de casal e sua denúncia como atitude desleal.

Diante dessa afirmativa, entendemos que a necessidade de uma legislação específica que trata da violência contra mulher deve estar em consonância com as discussões sobre a categoria relações de gênero, que embasa teoricamente a desigualdade de gênero existente na sociedade brasileira, que, por vezes, culmina em relações afetivas violentas entre homens e mulheres.

Por isso, a necessidade de se articular as discussões sobre violência contra mulher e LMP com relações de gênero e feminismo, para assim, entender que a desigualdade entre homens e mulheres é real em nosso país, necessitando ser analisada e estudada em profundidade. Dessa maneira, partimos do seguinte pressuposto:

Assim, toda legislação deve ser interpretada de forma que se proporcione a máxima efetividade à proteção dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e, diante do reconhecimento da violência doméstica como um problema histórico de desigualdade nas relações de gênero a legislação deve ser interpretada de forma que maximize a prevenção à violência doméstica, evitando quaisquer práticas que respaldem a persistência e a tolerância da violência contra mulher. (BASTOS, 2009, p. 266)

A LMP trouxe algumas implicações jurídicas por alterar o Código Penal, o Código de Processo Penal e a Lei de Execução Penal (LEP). Em relação ao primeiro, houve o agravamento da pena nos casos de delito praticado com violência doméstica, modificando o tempo de detenção que era de seis meses a um ano, passando de três meses a três anos<sup>10</sup>. (VIEIRA; GIMENES, 2008)

---

10 Acrescentou na alínea f do II do art. 61: Art. 61 - São circunstâncias que sempre agravam a pena, quando não constituem ou qualificam o crime: [...] II - ter o agente cometido

Referente ao Código de Processo Penal acrescentou mais uma proposição. No artigo 313, no caso de prisão preventiva quando abranger violência doméstica e familiar contra mulher.<sup>11</sup> Já a LEP, em seu artigo 152, determina a obrigatoriedade dos autores de violência comparecerem a programas de recuperação e reeducação<sup>12</sup>.

A LMP introduziu novidades ao destacar as medidas protetivas de urgência, ao determinar a criação de Juizados de Violência Doméstica e familiar contra mulher e proibir a aplicação de penas alternativas como entrega de cestas básicas ou aplicação de multa no caso de violência contra mulher.<sup>13</sup> (ibidem)

Outra inovação foi o direito à proteção policial quando necessitar de abrigo ou encaminhamento às unidades hospitalares ou mesmo ao Instituto Médico Legal (IML), além de determinar a intervenção indispensável do Ministério Público (MP) em todas as causas que envolvam violência doméstica e familiar contra mulher.

---

o crime: [...]) f) com abuso de autoridade ou prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade, ou com violência contra a mulher na forma da lei específica [...]. Art. 129 [...] § 9º Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade: Pena - detenção, de 3 (três) meses a 3 (três) anos. Informações retiradas do endereço eletrônico: < [http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp\\_DL2848.pdf](http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp_DL2848.pdf)>

11 Art. 313. Em qualquer das circunstâncias, previstas no artigo anterior, será admitida a decretação da prisão preventiva nos crimes dolosos: [...] IV - se o crime envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos da lei específica, para garantir a execução das medidas protetivas de urgência. Informações retiradas do endereço eletrônico: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/De13689Compilado.htm>>

12 Art. 152. Poderão ser ministrados ao condenado, durante o tempo de permanência, cursos e palestras, ou atribuídas atividades educativas. Parágrafo único. Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação. Informações retiradas do endereço eletrônico: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>>.

13 No art. 17 da Lei Maria da Penha diz: É vedada a aplicação, nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, de penas de cesta básica ou outras de prestação pecuniária, bem como a substituição de pena que implique o pagamento isolado de multa. (BRASIL, 2006)

A LMP não criou um crime novo, tendo modificado, dentre outros elementos, o tempo de prisão e o caráter da ação penal. Como salienta Kato (2008, p. 274):

A Lei que dispõe sobre as diversas formas de violência (violência física, sexual, psicológica, moral e patrimonial) não cria nenhum tipo penal novo; apenas dá tratamento distinto das demais infrações penais existentes, com a necessária adequação processual penal.

Dessa maneira, os crimes de lesão corporal contra mulher passaram a ser de ação penal pública incondicionada, o que antes pela Lei 9.099/95 era privada pública condicionada. Sendo incondicionada qualquer pessoa, ou até mesmo MP, pode realizar a denúncia e transitar o processo. Quando seu caráter era privado condicionado apenas a vítima poderia registrar a denúncia e representar durante o processo, situação que persiste nos crimes de estupro. (BASTOS, 2009)

Sintetizando a diferença da natureza da pena lançamos a seguinte afirmativa:

Comprovada a materialidade de lesões ainda que de natureza leve, praticada por companheiro ou marido com relação à sua companheira ou mulher, bem como de lesões praticadas contra ascendente, descendente, irmão, etc., no âmbito doméstico (portanto estamos falando de violência doméstica), nas quais o agente se prevalece das relações domésticas, a ação penal é pública e incondicionada. Isso quer dizer que o Ministério Público e não a vítima tem a titularidade para propô-la e para formular a acusação a fim de que o agressor seja processado e ao final condenado ou absolvido de acordo com as provas dos autos. (KATO, 2008, p. 278-279)

O papel do MP se modifica com a LMP, pois na vigência da Lei 9.099/95 existiam acordos processuais ou a suspensão condicio-

nal do processo, ou seja, o réu era escutado e apresentava suas razões para a não continuidade do processo e poderia não cumprir a pena por ter bom comportamento ou ser réu primário. Situação que se modifica com a LMP.

Com a LMP, depois que a denúncia segue para o MP ele tem por obrigação dá continuidade ao processo independente da vontade da mulher em situação de violência. Essa só poderá interromper o processo perante o(a) juiz (a) antes da denúncia ter sido encaminhada ao MP. Premissa expressa no seguinte artigo da LMP:

Art. 16. Nas ações penais públicas condicionadas à representação da ofendida de que trata esta Lei, só será admitida a renúncia à representação perante o juiz, em audiência especialmente designada com tal finalidade, antes do recebimento da denúncia e ouvido o Ministério Público. (BRASIL, 2006)

O Brasil avançou consideravelmente concernente ao enfretamento e da prevenção à violência contra mulher, tendo como grande mecanismo legal que fortalece essa luta a Lei Maria da Penha. É inegável a necessidade dessa lei no cenário nacional visto as atrocidades cometidas contra mulheres.

Outro elemento primordial nesse processo foi a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) no âmbito do Governo Federal, o que possibilitou um aumento nos serviços e programas de atendimento à mulher tanto nas questões da violência como em outros eixos e temas prioritários<sup>14</sup>, como a autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho.

Além de fundamentar-se na LMP para implementar as políticas para as mulheres no Brasil, a SPM fará uso de outros marcos

---

14 No II Plano Nacional de Políticas para as mulheres, são expressos os 11 eixos e temas prioritários que norteiam as políticas para as mulheres no Brasil (BRASIL, 2011c).

legais criados como Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, a Política e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, as Diretrizes de Abrigamento das Mulheres em situação de Violência, as Diretrizes Nacionais de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta, a Norma Técnica do Centro de Atendimento à Mulher em Situação de Violência e a Norma Técnica das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. É inegável que as ações na área da violência contra a mulher foram ampliadas e serviços como Centro de Referência de Atendimento às Mulheres, Defensorias da Mulher, Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor, Promotorias Especializadas passaram a compor a rede de enfrentamento e atendimento às mulheres em situação de violência.

Um marco regulamentador das políticas para as mulheres no eixo da violência contra a mulher é o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, fruto das discussões da II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em agosto de 2007, que ampliou e criou novos eixos de intervenção. Ao avaliarem as ações, o I Plano Nacional, indicou algumas insuficiências, como: a inexistência de organismos de políticas para as mulheres nos governos municipais e estaduais; o orçamento insuficiente para as políticas; a criminalização do aborto; a escassa incorporação da transversalidade de gênero nas políticas públicas; o não compartilhamento das tarefas domésticas entre homens e mulheres; a fragilidade dos mecanismos institucionais de políticas para as mulheres (BRASIL, 2008).

Conforme a SPM, as prioridades na área da violência contra as mulheres são: ampliação e aperfeiçoamento da Rede de Prevenção e Atendimento às mulheres em situação de violência; a implementação da Lei Maria da Penha e das normas jurídicas nacionais e internacionais; a promoção de ações de prevenção; a atenção à saúde das mulheres em situação de violência; a sistematização dos dados de violência; e a promoção dos direitos humanos das mulheres (BRASIL, 2011a).

A rede de atendimento contemporânea é completamente diferente do que as feministas na década de 1980 dispunham para atender às mulheres em situação de violência. Geralmente esses atendimentos ficavam a cargo apenas das delegacias e posteriormente do SOS Mulher. O conceito de rede, além de responsabilizar o Estado na intervenção, traz à tona que a violência contra a mulher não é um problema privado, mas público e historicamente presente em nossa sociedade, alimentando desigualdades e violências, o que necessita de serviços e instituições especializadas.

Os principais serviços que compõem a rede na esfera governamental são: Centros de Referência de Atendimento à Mulher; Núcleos de Atendimento à Mulher – Casas-Abrigo; Casas de Acolhimento Provisório; Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (Deams); Núcleos ou Postos de Atendimento à Mulher; Delegacias Comuns da Polícia Civil e Militar; Instituto Médico Legal; Defensorias da Mulher; Juizados de Violência Doméstica e Familiar; Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180; Ouvidorias; Ouvidoria da Mulher da Secretaria de Políticas para as Mulheres; serviços de saúde voltados para o atendimento dos casos de violência sexual e doméstica; Posto de Atendimento Humanizado nos aeroportos; Núcleo da Mulher da Casa do Migrante (BRASIL, 2011b).

O fortalecimento das políticas para as mulheres proporcionou a criação de mais serviços e a ampliação dos já existentes, como as Delegacias de Defesa da Mulher e os abrigos, possibilitando a abertura para a atuação de diversos profissionais, e a ampliação do atendimento às mulheres. Contudo, esse contexto é perpassado por contradições e limites, visto os desmontes das políticas sociais nos tempos atuais, expressos nos poucos recursos, na insuficiente infraestrutura das instituições e dos recursos humanos, embates que precisam ser problematizados para que se traga estratégias de superação e resistência.

Mesmo diante desse contexto adverso é inegável os ganhos que tivemos com esse fortalecimento das políticas para as mulheres no

Brasil, bem como no debate realizado pelos movimentos sociais e as universidades, concernentes às relações de gênero que vêm ampliando direitos civis e políticos e questionando o status quo, seja na política, no mercado de trabalho, nas relações familiares, afetivas, dentre outras.

## Referências

BASTOS, Rafael Coelho. Lei Maria da Penha - implicações políticas, jurídicas e sociais. **Diálogo Jurídico**, 2009, n. 8, p. 257-275.

BRASIL. **Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2ª Reimpressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento a Violência contra a Mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011b.

BENOIT, Lelita Oliveira. Feminismo, gênero e revolução. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo: Boitempo, v. 1, n. 11, 2000, p. 76-88.

CISNE, Mirla. **Feminismo, Luta de Classes e Consciência Militante Feminista no Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, v. 16, 2001. p. 13-30.

FURTADO, Luísa Escher. **Passos e espaços: violência conjugal e ingestão de bebida alcoólica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998.

HIRIGOYEN, Marie-France. **A violência no casal: da coação psicológica à agressão física**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

KATO, Shelma Lombardi de. Lei Maria da Penha: uma lei constitucional para enfrentar a violência doméstica e construir a difícil igualdade de gênero. **Revista brasileira de ciências criminais**, v. 16, n. 71, p.266-296, mar/abr. 2008.

LEITÃO, Juliana Gonçalves. Lei 11.340/2006. **Lei Maria da Penha: a resposta ao clamor silencioso das vítimas da violência doméstica**. Fortaleza: DIN.CE Edições Técnicas, 2009.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina**. Fortaleza: EdUECE, 2008.

OTTO, Clarícia. O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 2, maio/ago. 2004.

QUEIROZ, Fernanda Marques. **Não se rima amor e dor**: cenas cotidianas de violência contra a mulher. Mossoró: Edições UERN, 2008.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 16, p. 115-135, 2001.

\_\_\_\_\_. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira (Org.). **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, 1999.

SESC. Mulheres brasileiras e gênero nos espaços públicos e privados, 2010. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mulheresbrasil/psquisa.html>>. Acesso em: 15 maio 2011.

SOUZA, Vanessa. **60 anos d'O Segundo Sexo**: A (in)visibilidade de Beauvoir no debate sobre as relações de gênero. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é Violência contra a Mulher**. São Paulo, Brasiliense, 2002.

# CAPÍTULO 5

## SEXUALIDADE: SUA DIMENSÃO CONCEITUAL E DIVERSA NO COTIDIANO ESCOLAR

Flávio Pereira Camargo  
Rubenilson Pereira Araújo

Estamos vivenciando na sociedade atual, um momento de transformações significativas e diversas em nossos paradigmas, sobretudo o que diz respeito ao paradigma educacional, levando a instituição escolar, professores e pais a reverem e reorganizarem o processo educacional para atender às novas demandas do século XXI.

No presente contexto político, a escola pública brasileira está vencendo o desafio de ofertar o acesso a uma educação para todos por meio de políticas públicas educacionais que possibilitam, “pela primeira vez na história brasileira, vagas para todas as crianças em idade de cursar as séries do Ensino Fundamental” (SEFFNER, 2009, p. 126). Entretanto, é importante perceber que “a diferença entre acesso e inclusão é enorme”, pois entre as estratégias de inclusão torna-se necessário programar “ações de acolhida e verdadeiro interesse em conhecer quem são os novos públicos de alunos que passaram a ter acesso à escola” (SEFFNER, 2009, p. 134).

O que verificamos é o ingresso de um público bastante heterogêneo na escola, justamente por se tratar de crianças e de jovens pertencentes a classes socioeconomicamente desfavorecidas, geralmente excluídas dos benefícios que a educação formal pode promover e, principalmente, tolhidas de exercerem plenamente sua cidadania. Este fato gera um forte desafio em todas as estruturas escolares:

Em particular, esse impacto é percebido quando da definição de temas e conteúdos a serem ensinados, de regras de conduta e convívio escolar a serem obedecidas [...]. [de tal modo que] a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os „diferentes,, (SEF-FNER, 2009, p. 126-128).

É justamente a possibilidade de vivenciar a alteridade, aceitar o outro, o “diferente”, um dos dilemas de nosso sistema educacional na atualidade. Para Tomaz Tadeu da Silva, “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (2000, p. 89), ou seja, ela é construída. É justamente por isso que é por meio e, através dos discursos, que produzimos e realimentamos certas diferenças de identidades de gênero, sexuais e étnico-raciais, entre outras, que podem gerar conflitos e desestabilizar certos paradigmas tradicionais cristalizados, pois “são os próprios valores da civilização ocidental [...] que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular” (SILVA, 2000, p. 92).

Em relação aos estudos de gênero, devemos muito aos estudos feministas que, durante muitos anos, lutaram bravamente para conseguir espaço e reconhecimento junto à academia e à sociedade: “a crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista [...] forçou as perspectivas críticas da educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2000, p. 94).

De acordo com Louro (2010), foi este movimento que deu voz e espaço àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizando áreas, temas e problemas que não existiam no espaço acadêmico, falando do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos femininos. Enfim, uma tentativa e uma possibilidade de apreensão e compreensão de um universo feminino que antes havia sido relegado ao segundo plano ou visto somente pela perspectiva masculina, marcada principalmente por um paradigma patriarcal e heteronormativo.

A inclusão de discussões sobre questões de gênero, diversidade sexual e identidade no ambiente escolar pode possibilitar às nossas alunas e alunos uma sensibilização sobre a necessidade em respeitarmos o outro, sobretudo, o que diz respeito à sexualidade, algo que é inerente ao ser humano. Para Louro (2007), a sexualidade não é uma questão apenas pessoal, mas social e política e nos remete ao que, de fato, somos enquanto ser subjetivo e social.

Afinal de contas, “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “*verdade*” de sujeito humano” e é no “seu sexo [que] está o segredo de sua verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 127; 152).

Há mais de uma década, o governo federal publicou os PCNs, em 1998, que propunham os temas transversais com o objetivo de que tais temáticas transversalizassem os conteúdos das disciplinas e contribuíssem significativamente na e para a formação de alunas e alunos, no que se refere ao preparo para o exercício cômico da cidadania.

Percebemos nas proposições introdutórias dos temas transversais, de 1998, que há um consenso de que a sociedade mudou e seria necessário interligar dimensões sociais e individuais na formação de nossos/as alunos/as.

De acordo com Antônio Carlos Egypto (2009, p. 342), um dos colaboradores da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, no tocante aos temas transversais de Orientação Sexual, trata-se de “uma discussão franca e aberta da sexualidade, tão absolutamente indispensável na contemporaneidade” no processo pedagógico de forma sistematizada. Para o autor, o tripé constituído pela intencionalidade, planejamento e sistematização é basilar no contexto escolar para uma “reflexão sobre a sexualidade, problematizando os temas polêmicos favorecendo ampla liberdade de expressão em ambiente acolhedor que visa promover o bem-estar sexual e vínculos mais significativos, ampliando a cidadania”.

Percebemos que a proposta dos PCNs é interessante e extremamente significativa para os estudos de gênero ao propor ações em uma perspectiva transdisciplinar, um trabalho contínuo que “deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio” (EGYPTO, 2009, p. 342-343), afinal “a sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, tão necessário quanto o ar que respiramos” (PRADO; MACHADO, 2008, p. 15).

No entanto, gostaríamos de ressaltar que o próprio Antônio Carlos Egypto considera como “temas polêmicos” o que diz respeito a uma discussão sobre gênero, identidade e sexualidade. Esta ressalva por parte do autor nos remete ao percurso da história da sexualidade traçado por Foucault em seus estudos, nos quais verifica que,

Na Antiguidade grega e romana, na qual a sexualidade era livre, se expressava sem dificuldades e efetivamente se desenvolvia, sustentava em todo caso um discurso na forma de arte erótica. Depois o cristianismo interveio, o cristianismo teria, pela primeira vez na história do Ocidente, colocado uma grande interdição à sexualidade, que teria dito não ao prazer e por aí mesmo ao sexo. Essa proibição teria levado a um silêncio sobre a sexualidade – baseado essencialmente em proibições morais (FOUCAULT, 2006, p. 62-63).

Trata-se, pois, de uma “interdição à sexualidade” e, conseqüentemente, aos seus discursos que têm como motor certos valores morais, sociais, culturais e históricos praticamente impostos por um fundamentalismo religioso. Neste sentido, a temática de gênero e sexualidade é considerada polêmica justamente porque em nossa sociedade ainda prevalecem valores socioculturais e morais que preconizam única e exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto, preferencialmente no matrimônio, discriminando aqueles que não se encaixam em determinadas regras morais e sociais convencionadas por uma cultura marcadamente heteronormativa, patriarcal e falocêntrica.

O que há, de fato, na sociedade, é uma produção de discursos e saberes sobre a sexualidade que “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 2010, p. 26). E estas “verdades” produzidas social e culturalmente podem mudar, pois elas são cambiantes, relativas, transitórias e efêmeras. Insistimos que questões diversas relacionadas ao gênero, à sexualidade e à identidade são basilares na formação de nossos alunos, pois “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010, p. 81) e “o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos” (BORGES; MEYER, 2008, p. 62).

Daí a necessidade de se discutir, problematizar e questionar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros na escola “porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (LOURO, 2010, p. 84, grifos da autora).

Verificarmos ainda certo distanciamento expressivo entre a teoria presente nos documentos oficiais e a prática pedagógica em nossas escolas. Aliás, esta ausência de discussão já foi apontada por Foucault em seu percurso sobre a história da sexualidade ao constatar que “[o] sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (1993, p. 230) e, conseqüentemente, tais construtos socioculturais fizeram a escola “funcionar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (2009, p. 142), de modo que houve uma produção de discursos sobre o sexo e a sexualidade humana, mas com o objetivo de vigiar, de punir, de levar os indivíduos a confessarem suas práticas sexuais não permitidas pela Igreja.

Dito isto, “a sexualidade foi o foco para onde se voltaram os

olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo” (LOURO, 2000, p. 38). O que podemos concluir destas considerações de Michel Foucault e de Guacira Lopes Louro é que sempre houve e ainda há em nossa sociedade mecanismos de poder que tentam controlar, vigiar, punir e governar os corpos e os desejos mais recônditos em uma tentativa vã de uniformização dos corpos e das identidades de gênero e sexuais.

A história oficial está permeada por “verdades” que são impostas como “absolutas” e “acabadas”, contribuindo para a manutenção de alguns tabus acerca da sexualidade humana, mas cabe ao educador contemporâneo, partindo de uma visão holística e crítico-questionadora, “duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena colocar em questão as formas como costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas” (LOURO, 2000, p. 86).

Somente assim podemos tentar romper com uma neutralidade que é imposta por um paradigma científico tradicional e também por um currículo escolar que funciona como um mecanismo de poder e de discriminação, de modo que “ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2000, p. 86).

Paradoxalmente, pensando na necessidade de efetivar a inclusão escolar e *educar para e na diversidade*<sup>15</sup>, levando em consideração as diferenças de gênero e sexuais, percebemos que “a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (LOURO, 2010, p. 85).

---

15 Compreendemos que “educar para e na diversidade” é um processo complexo e pedagogicamente necessário, visto a diversidade ser inerente ao ser humano. Assim, não é necessário haver negros ou índios em uma sala de aula para debater questões de diferenças e respeito étnico-raciais, bem como não é preciso existir gays e lésbicas no contexto escolar para se debater questões de identidade de gênero e sexualidades.

Dessa maneira, “a escola pública brasileira foi, e ainda é, largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania”, o que nos remete a uma contradição levando-nos a empreender esforços no sentido de tentar reverter esta situação e fazer com que a escola pública brasileira liberte-se “da sina de ser um local de exclusão” (SEFFNER, 2009, p. 128).

Esse rompimento de paradigmas e a desconstrução sociocultural de determinados valores é uma luta histórica, pois não se trata de algo relativamente simples, afinal “não é tarefa fácil, pois ela está marcada fortemente por este sinal” e “as proibições existem, são numerosas e fortes” (SEFFNER, 2009, p. 128).

Estas regulações estão arraigadas em nosso meio social e “fazem parte de uma economia complexa em que existem ao lado de incitações, de manifestações, de valorizações. São sempre interditos que são enfatizados” (FOUCAULT, 1993, p. 128). O que nos leva a empreender uma ampla discussão, densa, polêmica, mas principalmente necessária.

Para tanto, devemos compreender o espaço escolar também como um ambiente político de defesa por igualdade e isonomia de direitos civis, sobretudo o que se refere ao acesso à educação para todas e todos, uma vez que

[a]s instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2011, p. 175).

Apesar de haver discussões teóricas e críticas sobre a necessidade de revermos questões diversas relacionadas ao currículo e à

formação de professores, ainda nos deparamos com uma escola presa ao paradigma tradicional que tende fortemente a desconsiderar e a ignorar as sexualidades plurais e alternativas, como é o caso das homossexualidades, o que contribui para reforçar “as visões hegemônicas a respeito da masculinidade e feminilidade. Os meninos são estimulados a serem agressivos, enquanto as meninas devem ser mais delicadas. Aceitam-se como “naturais”, o que torna incompreensíveis aqueles que não corresponderem a tais expectativas” (FACCO, 2009, p. 119), rompendo com aquela falsa neutralidade da escola em relação à sexualidade e às questões de gênero e de identidade, pois estas formas sucintas de controle do corpo, dos gestos, dos movimentos, das práticas corporais como um todo, são, na verdade, mecanismos de poder que advêm das práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar.

Além disso, ainda é possível observarmos certo apagamento e silenciamento por parte da escola em não considerar a diversidade sexual presente em nossa sociedade, contrariando o que preconiza o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* ao afirmar que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2008, p. 31).

Nesta perspectiva, consideramos que no processo educacional esse silêncio por parte dos educadores parece significar e pode ser considerado como uma forma de exclusão do outro justamente porque lhe é negado o direito à voz.

Trata-se, na verdade, de uma prática pedagógica de silenciamento sobre determinadas questões que geram certos incômodos, uma vez que desestabilizam nossos alicerces socioculturais, pois mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, é importante perceber o não dito, os interditos ou aquilo que é silenciado.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia de silenciamento que

“é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas” (FONTES, 2008, p. 371), pois o currículo, nesta perspectiva, funciona como instrumento de dominação e de exclusão de determinados grupos marginalizados na e pela sociedade. Se considerarmos ainda que é através do currículo que a instituição escolar revela a sua forma de ver e pensar o mundo, e também uma das formas pelas quais o governo pode exercer o que Foucault (1993) denomina por biopoder<sup>16</sup> e governamentalidade, uma vez que demonstra as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano, de comportamentos e de relações inter e intrapessoais, verificamos que ainda permanece um paradigma tradicional que precisa ser contestado.

Ainda prevalece o currículo escolar tradicional que não proporciona, de fato, condições plenas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, valorizando as diversidades socioculturais, o que repercute e/ou interfere na formação dos estudantes inseridos na instituição educacional que, na maioria das vezes, apresenta configurações fragmentadas, conteudista, não levando em consideração as possibilidades de leitura das dimensões do todo, o que poderia ser realizado por meio de uma perspectiva inter ou transdisciplinar.

Ao discutir a problemática que envolve currículo e identidades sociais, Tomaz Tadeu da Silva aponta acertadamente a questão da representação e da produção de identidades e subjetividades no contexto escolar argumentando que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída” (2000, p. 94). Tal prerrogativa nos leva novamente a uma reflexão sobre as práticas discursivas de subjetivação no ambiente escolar e ao processo

---

16 Termo criado originalmente cunhado por Foucault para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de “uma explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações”. Foucault usou-o em seus cursos no *Collège de France*, mas ele apareceu pela primeira vez em *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da Sexualidade* (1988).

de disciplinarização dos corpos, uma vez que tanto as nossas identidades quanto os nossos corpos são fabricados, são produtos resultantes de discursos e/ou de mecanismos de poder que tentam controlar e domar as nossas subjetividades. E o discurso é, para Foucault, um mecanismo eficaz de poder.

Em muitas práticas pedagógicas e orientações curriculares, notamos explicitamente e implicitamente uma forma de *biopoder*, postulado também pelo pensador francês Foucault, onde o Estado assume uma forma de intervir diretamente na educação das crianças para formar corpos dóceis. Seria o investimento de mais uma área do conhecimento funcionando como “ciência educacional” com o objetivo de conhecer para melhor administrar a infância. Uma ação de “conhecer para governar”, pois “se é conhecível, se é calculável, é também governável” (SILVA, 2011, p. 186).

Neste processo, salta aos olhos o caso da paternidade de João W Nery - um transexual brasileiro que relata sua autobiografia no livro **Viagem Solitária - Memórias de transexual, trinta anos depois** (2011), considerado o primeiro homem transexual operado no Brasil, durante a ditadura militar em 1977, vinte anos antes das cirurgias serem legalizadas (submeteu-se a mamoplastia masculinizadora e a pan histerectomia). Aos 37 anos, assumiu a paternidade da gravidez de sua mulher e esta, quando o filho estava com 13 anos contou-lhe a história verdadeira sobre o sexo biológico de seu pai adotivo, o que, contrariamente ao que se esperava, os aproximou mais. Hoje, este jovem é bem sucedido, heterossexual, casado e graduado em Engenharia Mecânica.

No livro em questão, João W Nery afirma: “Quando minha ex mulher disse ao meu filho que o pai dele era um transexual ele disse “tá bom”, fugiu e veio para a minha casa<sup>17</sup>” (NERY, 2011, p. 277). Ainda em relação à liberdade concedida ao filho para construir sua própria subjetividade, ele acrescenta:

---

17 A naturalidade surpreendente em que o adolescente reage diante da notícia da transexualidade do pai demonstra que as crianças possuem estrutura psicológica o

Meu filho brincava com o que ele queria, quando criança. De bola, de carrinho, de boneca... Ele optou pela heterossexualidade, mas se fosse gay, se fosse trans, para mim, não faria a menor diferença. O importante é que ele seja feliz com sua escolha (João W Nery)<sup>18</sup>.

Em comum acordo com João W Nery, acreditamos que o fato de uma criança do sexo masculino brincar de boneca durante a sua infância possibilitará muito menos estranhamento do pai adulto compartilhar dos cuidados com os futuros prováveis filhos no exercício da paternidade, uma vez que devido a emancipação feminina estabeleceu, entre outros fatores, que a mulher se insira no mercado de trabalho. Além disso, tal fato pode contribuir para um pai mais presente, sensível e acolhedor, contribuído assim para uma geração social mais amorosa, menos machista e mais agregadora.

Perceber-se homossexual ou dissidente da heterossexualidade não é simplesmente ser pautado pelo interesse erótico por pessoas do mesmo sexo, trata-se de questões identitárias que envolvem desejos, performances e toda uma gama de ações e gestos que demandam uma personalidade. Nesse sentido, uma simples brincadeira de ser com brinquedos que a sociedade estabelece para o sexo oposto durante a infância não determinará ou definirá uma identidade transgênera ou orientação sexual de uma pessoa.

A incidência de injúrias e difamações sofridas por pessoas LGBT é muito alta no Brasil. Nosso país lidera rankings de assassinatos motivados por homofobia. Vale ressaltar que o bullying sofrido em virtude da orientação sexual e identidade de gênero possui espe-

---

suficiente para enfrentar os dilemas da vida, desde que sejam educadas no diálogo aberto e acolhimento mútuo.

18 Resumo de palestra proferida na Sociedade Semear, sediada em Aracaju/Sergipe. Disponível em <http://bangalocult.blogspot.com.br/2012/12/simplesmentejoao.html> Acesso em 22 de abril de 2015.

cificidades de manter uma ordem social de sigilo, é necessário preservar-se no segredo que não ousa dizer o nome para não publicizar a identidade e orientação que foge da norma heterossexual.

Stuart Hall (2006, p. 11-13), em suas reflexões sobre a identidade cultural na pós-modernidade, chama a atenção para o fato de que há três concepções de identidade que têm norteado as discussões teóricas e os debates entre os críticos que dela se ocupam: a) uma concepção essencialista ou fixa da identidade que advém do sujeito do Iluminismo; b) uma concepção “interativa” da identidade e do eu, própria do sujeito sociológico, na qual há uma relação do sujeito com outras pessoas ou mediações culturais, de tal modo que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (p. 11); c) uma concepção do sujeito pós-moderno que não teria uma identidade fixa, mas cambiante, móvel, flutuante, propiciando um questionamento sobre aquelas representações pautadas em concepções fixas de identidades.

Com base nestas três definições, faremos uma discussão sobre questões diversas relacionadas às identidades de gênero e sexuais.

As representações de identidades estão relacionadas aos sistemas simbólicos e culturais de uma dada sociedade. Ora, se tais representações têm como suporte uma concepção essencialista em relação às identidades sexuais, que “fundamenta suas afirmações tanto na história quanto na biologia” (WOODWARD, 2007, p. 15), haverá uma exclusão significativa daquelas identidades consideradas marginalizadas, justamente porque são diferentes, porque destoam dos padrões pre-estabelecidos. Para Woodward, “a identidade é *relacional*” e “marcada pela *diferença*” (2007, p. 09, grifos nossos), isto é, nossas identidades são constituídas e construídas em relação a outras identidades.

Neste processo, tanto o aspecto simbólico quanto o sociocultural devem ser levados em consideração, uma vez que constituem elementos expressivos para a marcação da diferença em relação a outras identidades com as quais não nos identificamos. Há, no percurso dessas identidades móveis, tanto uma inclusão quanto uma exclusão

que contribuem para a delimitação de territórios nos quais determinados sujeitos podem compartilhar suas subjetividades.

Para Tadeu Tomaz da Silva (2007, p. 82), esse processo de inclusão e exclusão expõe claramente os limites das fronteiras que nos remetem a algumas dicotomias: aceito/não aceito; dentro/fora; legítimo/ilegítimo; nós/eles; hetero/homossexual etc. Trata-se de uma demarcação de fronteiras que estabelece uma *separação* e uma *distinção* entre diferentes grupos e identidades contribuindo para “afirmar e reafirmar relações de poder” (SILVA, 2007, p. 82). Nessa hierarquização das identidades em oposições binárias, com base em relações de poder como, por exemplo, branco/negro, masculino/feminino, hetero/homossexual, há sempre uma valorização de um termo em detrimento de outro: positivo/negativo. Nesse caso, o primeiro termo é fixado como norma, como central, enquanto o segundo é representado como não pertencendo à norma, como excêntrico, como uma anti-norma.

Em relação a esse processo de hierarquização das identidades e das diferenças com base em uma norma preestabelecida, Tadeu Tomaz da Silva afirma que este procedimento de normalização trata-se de

um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (2007, p. 83, grifos do autor).

Podemos questionar como estes padrões de normalização da

identidade e da diferença são construídos socioculturalmente. Este questionamento implica necessariamente em uma crítica às formas de representações discursivas de identidades de gênero e sexuais, entre outras, e também aos seus suportes de sustentação em nossa cultura, que são pautados em estratégias de poder-saber disseminadas em práticas discursivas de subjetivação, uma vez que “o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos” (LOURO, 1997, p. 40).

Em relação a estas estratégias de poder-saber, Michel Foucault afirma que

o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. *O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder* (2006a, p. 253, grifos nossos).

Estas relações de poder, presentes nas práticas discursivas sobre as categorias das identidades sexuais, remetem constantemente a uma estrutura binária: homens x mulheres, resultado de uma heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2008). Nessas relações de gênero, baseadas em uma concepção estruturalista, há divisões e atribuições diferenciadas e distintas explicitando essas duas categorias que se excluem mutuamente: “só se pode pertencer a um gênero, nunca ao outro ou a ambos. O conteúdo real de ser homem ou mulher e a rigidez das próprias categorias são altamente variáveis de acordo com épocas e culturas” (FLAX, 1991, p. 228).

Jane Flax, em suas reflexões sobre as relações de gênero na teoria feminista, também considera que “o gênero, tanto como categoria analítica quanto como processo social, é *relacional*. Ou seja, as relações de gênero são processos complexos e instáveis (ou “totalidades” temporárias na linguagem da dialética) *constituídos por e através de*

*partes inter-relacionadas*” (1991, p. 228, grifos nossos). Mesmo que haja uma exclusão mútua entre uma categoria e outra, uma não existe sem a outra, pois ambas são constituídas e construídas justamente em decorrência de uma interrelação que expõe os valores socioculturais e históricos que estão envolvidos neste processo.

Nessas relações de gênero também há as de dominação “por um de seus aspectos inter-relacionados – o homem” (FLAX, 1991, p. 228). Esta dominação refere-se às relações sociais e culturais marcadas pela repressão e pela opressão da mulher e daqueles cujas identidades sexuais destoam de certo padrão de masculinidade: os homossexuais masculinos, por exemplo.

A **categoria sexo** refere-se às diferenças de ordem anatômicas e/ou biológicas entre macho e fêmea, homem e mulher. No entanto, gostaríamos de ressaltar que já contemplamos cirurgias para mudança de sexo. Já a **categoria de gênero** remete à compreensão dos significados socioculturais e históricos de “masculino” e “feminino” e as “consequências de ser atribuído a um ou outro gênero dentro de práticas sociais concretas” (FLAX, 1991, p. 230). Ainda em relação à compreensão dessa categoria como construída culturalmente, Butler afirma que

o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. *Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida* (2008, p. 20, grifos nossos).

Os discursos que se pautam na categoria do sexo, geralmente binários, procuram estabelecer uma relação entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, cuja baliza é a matriz heterossexual que defende a união afetiva e sexual apenas entre duas pessoas de sexos diferentes,

além de haver uma relação entre sexualidade, corpo e reprodução da espécie humana. Aqueles que não se enquadram nestes padrões são por ela excluídos e, por vezes, até mesmo demonizados, como é o caso dos homossexuais e das mulheres, filhas de Eva, tentadoras do homem, carne do diabo.

Para Judith Butler, devemos questionar “que tipos de continuidades se presumem entre sexo, gênero e desejo” e quais seriam os tipos de práticas culturais capazes de produzirem uma “*descontinuidade* e uma *dissonância subversiva* entre sexo, gênero e desejo, e questionar suas supostas relações” (2008, p. 10, grifos nossos). A autora chama a atenção para a construção sociocultural dos corpos e das categorias dos gêneros, com ênfase sobre o processo de descontinuidade entre os corpos sexuados e os gêneros construídos culturalmente: “supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2008, p. 24).

Trata-se de práticas discursivas reguladoras de *formação, divisão e distinção* entre os gêneros que constituem nossa identidade enquanto homens ou mulheres em corpos masculinos ou femininos. Por um lado, quando há uma continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, estes gêneros, que mantêm certas relações de coerência e continuidade, são considerados como gêneros “inteligíveis” que se encontram dentro das normas preestabelecidas. Por outro lado,

os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2008, p. 38).

As práticas discursivas sobre sexualidade e gênero pautam-se em uma matriz heterossexual que produz uma inteligibilidade cultural referente aos conceitos de identidade do sexo, resultado direto de uma relação contínua e coerente entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais. Esta “matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (BUTLER, 2008, p. 39).

Acontece que nem sempre ocorre essa continuidade, pois há uma proliferação de gêneros, desejos e práticas sexuais que não estabelecem uma relação de simetria com o sexo, que não se encaixam nos padrões de inteligibilidade cultural. Estes desejos e estas práticas sexuais, com as quais convivemos diariamente – a *priori* proibidos de existirem –, expõem as fraturas do projeto de cerceamento das identidades de gênero e sexuais, além de disseminar “matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2008, p. 39).

O que temos são práticas discursivas reguladoras das identidades de gênero e sexuais que se pautam em uma estrutura binária do gênero como resultado da instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada que têm como um de seus objetivos manter uma coerência entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, assim como excluir e subjugar aquelas práticas e desejos que destoem deste padrão preestabelecido. Esta exclusão dos gêneros e das práticas sexuais consideradas subversivas, que podem desestabilizar a aparente hegemonia heterossexual, e a restrição binária que pesa sobre os sexos, tem como finalidade a reprodução da espécie humana, que é um dos pilares da heterossexualidade compulsória.

A construção sociocultural das identidades de gênero e sexuais é regida por estratégias discursivas que explicitam processos de hierarquização e exclusão de determinadas identidades que subvertem as regras que governam a identidade inteligível, denunciando a norma como mera ficção reguladora:

quando a desorganização e desagregação do campo dos corpos rompe a ficção reguladora da coerência heterossexual, parece que o modelo expressivo perde sua força descritiva. *O ideal regulador é então denunciado como norma e ficção que se disfarça de lei do desenvolvimento a regular o campo sexual que se propõe descrever* (BUTLER, 2008, p. 194, grifos nossos).

Os binarismos hierárquicos têm como objetivo regular e fixar as identidades de gênero e sexuais: “as regras que governam a identidade inteligível, i.e., que facultam e restringem a afirmação inteligível de um ‘eu’, regras que são parcialmente estruturadas em conformidade com matrizes da hierarquia de gênero e da heterossexualidade compulsória, operam por *repetição*” (BUTLER, 2008, p. 209, grifos da autora). É por meio de repetições estilizadas de alguns atos que construímos, ao longo de um percurso espaço-temporal, determinadas identidades de gênero e sexuais.

É evidente que essa polaridade e/ou dicotomia dos gêneros “esconde a *pluralidade* existente em cada um dos polos” (LOURO, 1997, p. 48, grifos nossos). Esta pluralidade é constantemente vigiada, policiada, regulada, censurada com o intuito de tentar manter certa ordem em relação às práticas e aos desejos sexuais. Àqueles corpos e sujeitos que fogem a estas prescrições, expondo a ficção daquele ideal regulador e normativo, são atribuídos rótulos diversos, entre eles, o de corpos subversivos:

o sexo anal e oral entre homens estabelece claramente certos tipos de permeabilidade corporal não sancionados pela ordem hegemônica, a homossexualidade masculina constituiria, desse ponto de vista hegemônico, um lugar de perigo e poluição, anterior à presença cultural da AIDS e independente dela (BUTLER, 2008, p. 190).

No entanto, Judith Butler afirma que não devemos estabelecer uma relação imediata que classifica aqueles que não estão dentro da norma hegemônica como automaticamente inseridos em um “estado sórdido e desordenado da natureza. Paradoxalmente, a homossexualidade é quase sempre concebida, nos tempos da economia significativa homofóbica, tanto como incivilizada quanto como antinatural” (2008, p. 190, grifos da autora em itálico, grifos nossos em sublinhado).

As práticas sexuais dos homossexuais, particularmente o que diz respeito ao sexo anal, remetem a imagens escatológicas – o ânus é o canal destinado biológica e socioculturalmente exclusivamente à excreção das fezes – que não são admitidas pelas normas regulatórias que pressupõem relações sexuais “saudáveis”, “limpas”, entre homens e mulheres, preferencialmente no matrimônio.

Em decorrência dessas práticas sexuais, geralmente consideradas anormais, a homossexualidade é rotulada como “incivilizada” e/ou “antinatural” justamente porque os sujeitos que praticam tais atos estão, segundo os discursos dessas normas, indo contra as leis da natureza. Estas práticas são consideradas ilegítimas devendo ser reprimidas, pois “o que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio” (FOUCAULT, 2007a, p. 10).

De acordo com Guacira Lopes Louro, tanto os homossexuais masculinos quanto os femininos afastam-se, respectivamente, de padrões hegemônicos preestabelecidos de masculinidade e feminilidade, sendo “considerados *diferentes*, [...] representados como o *outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (1997, p. 48, grifos da autora).

Michel Foucault (2007a, p. 45), ao estudar a história da sexualidade, constatou que **poder, saber e sexualidade** sempre estiveram entrelaçados de tal modo que os discursos sobre o sexo eram produzidos segundo dispositivos discursivos diversos. É no discurso e através

do discurso que se articulam poder e saber sobre o sexo. O discurso, ao mesmo tempo em que produz e veicula poder, também nos possibilita expô-lo, debilitá-lo, questioná-lo.

Em relação a este dispositivo da sexualidade, Foucault afirma que não se trata somente de

um mecanismo negativo de exclusão ou rejeição, *trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes*; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: *todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer* (2007a, p. 82, grifos nossos).

Segundo o autor, até o final do século XVIII, as práticas sexuais eram regidas por três códigos: **o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil**. Estes códigos prescreviam e delimitavam as relações sexuais dos cônjuges, ou seja, tratava-se de procedimentos regulatórios das práticas sexuais estabelecendo as fronteiras entre o lícito e o ilícito, além de defender a monogamia heterossexual. Neste contexto, tanto a homossexualidade, considerada uma abominação e uma forma extrema contra as leis da natureza, quanto a bestialidade e o casamento sem consentimento dos pais eram julgados pelos tribunais.

Em suas pesquisas, Foucault (2007a) constatou dois procedimentos utilizados para a produção de verdades sobre/do sexo: a *ars erotica* e a *scientia sexualis*. A arte erótica, praticada geralmente nas sociedades orientais, como, por exemplo, China, Japão, Índia, mas também ocidentais, como por exemplo em Roma, dentre outras, busca uma verdade que seria

extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência [...] ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma. Melhor ainda: este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la como se fora de dentro e ampliar seus efeitos (FOUCAULT, 2007a, p. 65-66).

Trata-se de uma arte que tem como um de seus objetivos desvelar os segredos que podem propiciar maior prazer e intensidade durante o ato sexual. Este conhecimento sobre o prazer ou os modos de alcançá-lo é transmitido de geração a geração. A arte erótica consiste em um conjunto de conhecimentos sobre o corpo, os seus movimentos e as posições que podem gerar prazer.

Já a *scientia sexualis*, presente nas sociedades ocidentais, não tem como objetivo uma produção de conhecimentos sobre os prazeres do corpo e do ato sexual e sobre os procedimentos empregados para alcançá-los:

em outras palavras, *não se ensina a fazer amor, a obter o prazer, a dar prazer aos outros, a maximizar, a intensificar seu próprio prazer pelo prazer dos outros*. Nada disso é ensinado no Ocidente, e não há discurso ou iniciação outra a essa arte erótica senão a clandestina e puramente interindividual (FOUCAULT, 2006b, p. 61, grifos nossos).

Falar sobre os prazeres e os atos sexuais é, geralmente, proibido, reprimido, de tal modo que há uma interdição sobre os possíveis métodos – carinhos, posições, fetiches etc. – que poderiam levar a uma maximização dos prazeres do corpo no ato sexual.

O que temos presenciado nas sociedades ocidentais é o desenvolvimento de artifícios diversos ao longo dos séculos “*para dizer a verdade do sexo*, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial,

*em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão*” (FOUCAULT, 2007a, p. 66, grifos nossos). É a produção de verdades do sexo ou sobre a sexualidade com base principalmente na confissão, técnica desenvolvida desde a Idade Média pela Igreja Católica.

No entanto, Foucault faz a ressalva de que o papel do cristianismo na história da sexualidade não pode ser restringido apenas à interdição e à recusa, mas à “colocação em ação de um mecanismo de poder e de controle, que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios” (2006b, p. 72).

Trata-se de uma relação entre poder-saber-prazer, um tripé que está na base dos discursos sobre a sexualidade humana, principalmente no Ocidente. São produções discursivas sobre o sexo ou a sexualidade permeadas pelo poder que tentam regular tanto as práticas sexuais quanto as identidades de gênero. Esses discursos sobre o sexo e seus domínios proliferaram rapidamente, principalmente a partir do século XVIII, impulsionados por uma “incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado” (FOUCAULT, 2007a, p. 24).

No século XVII, a prática da confissão, compreendida como um exame da própria consciência e dos atos sexuais, tornou-se frequente. Trata-se de um exame de si, de uma prática confessional na qual se deve dizer tudo sobre o sexo: insinuações da carne, pensamentos, desejos, deleites, imaginações. Detalhes precisos e minuciosos precisam ser confessados para que sejam julgados, punidos, perdoados, consolados. Nesse processo da confissão dos pecados da carne há uma estreita relação entre poder e saber, pois aquele que confessa será julgado, punido ou perdoado por aquele que o ouve,

geralmente, um sacerdote da igreja.

Esses desejos e pecados da carne são tratados como excessos e/ou transgressão das normas de conduta social, sendo considerados como atos pecaminosos, uma vez que o “sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (FOUCAULT, 2007b, p. 230). Daí a necessidade da penitência para a purificação e a salvação dos pecadores.

Poderíamos pensar, em primeiro momento, que esta prática teria levado a uma censura sobre o sexo, mas o que ocorreu foi justamente o contrário, pois

focalizou-se o discurso no sexo, através de um dispositivo completo e de efeitos variados que não se pode esgotar na simples relação com uma lei de interdição. Censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia (FOUCAULT, 2007a, p. 29).

O que ocorreu foi uma produção de discursos sobre o sexo a partir da primeira técnica utilizada no Ocidente cristão para a produção de verdades sobre o sexo: a confissão.

A partir do século XVIII há uma proliferação de discursos sobre o sexo e a sexualidade humana em diversos campos do saber: biologia, medicina, demografia, psiquiatria, psicologia, a moral e a crítica política, nos quais percebemos o que Foucault denominou de “polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2007a, p. 31). Essa necessidade de regular e disciplinar os corpos e a sexualidade advém justamente em decorrência do crescimento populacional e de sua relação com a economia, do controle entre natalidade e mortalidade e também dos comportamentos e das práticas sexuais dos sujeitos.

O que percebemos é uma disseminação dos procedimentos de confissão ao longo dos séculos, sobretudo, no século XIX em que há uma produção de verdades e uma interpretação da e/ou sobre a sexualidade através da confissão.

No século XIX, também presenciamos a uma “medicalização dos efeitos da confissão” (FOUCAULT, 2007a, p. 76) que distinguia o que era normal do patológico. Nesse processo de medicalização, os homossexuais foram considerados como pessoas doentes que precisavam ser tratadas e curadas. Este pensamento errôneo sobre a homossexualidade, infelizmente, disseminou-se muito rápido deixando marcas profundas em nossa sociedade arraigada socioculturalmente em valores heterocêntricos, de tal modo que ainda hoje podemos presenciar alguns discursos nos quais a homossexualidade é vista como doença.

No entanto, Foucault ressalta que essa multiplicidade de discursos científicos que emergem no século XIX também possibilitou a proliferação discursiva sobre a homossexualidade, até então relegada ao silêncio:

o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e ‘hermafroditismo psíquico’ permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos contrastes sociais nessa região de ‘perversidade’; *mas, também, possibilitou a constituição de um discurso ‘de reação’: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua ‘naturalidade’ e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico* (2007a, p. 112, grifos nossos).

Segundo Foucault (2007a, p. 74), no século XIX há **duas modalidades de produção de verdades sobre o sexo**: as técnicas e os procedimentos da confissão e a proliferação de discursos científicos sobre a sexualidade, que se inscrevem em dois registros de saber

distintos: “uma biologia da reprodução desenvolvida segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas” (FOUCAULT, 2007a, p. 63). Nesse sentido, aquelas sexualidades que não se enquadram nos padrões preestabelecidos nos discursos da biologia da reprodução e da medicina do sexo são consideradas periféricas.

Foi no século XIX e XX que, de acordo com Foucault (2007a, p. 44), houve uma multiplicação das heterogeneidades sexuais que solaparam alguns dos pilares dos discursos pautados em concepções essencialistas em relação à identidade e à sexualidade, como, por exemplo, a noção de identidade fixa e imutável.

Em relação ao homossexual do século XIX, Foucault afirma que ele

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 insuficiente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre* (2007a, p. 50, grifos nossos).

Estas considerações podem e devem ser estendidas ao século XX e XXI, pois ainda hoje os dispositivos da sexualidade, em suas múltiplas faces, tentam regular e disciplinar tanto os corpos, os desejos e as práticas sexuais quanto as identidades de gênero e sexuais com discursos pautados no binarismo macho x fêmea, masculino x feminino. Estas esferas de pertencimento são distintas e atuam em nossas vidas desde a infância até a vida adulta, uma vez que

o dispositivo da sexualidade em ação utiliza *pedagogias corporais que criam diferenças e instituem o feminino e o masculino em sexos e corpos separados*, já que ‘diferentes’. Cria materialidades em torno dessas categorias orga-

nizadas de forma binária e hierárquica, pois, de fato, somos mulheres e homens no social, assim instituídos, assim assujeitados/os. Ou não (NAVARRO-SWAIN, 2008, p. 397, grifos nossos).

É justamente em decorrência desse poder disciplinar que temos presenciado as “pedagogias corporais”, que se apoiam em um discurso heteronormativo, que pressupõe uma hierarquização dos corpos, dos sexos e das identidades. Desde a infância nossos corpos são, com certa frequência, assujeitados a estes discursos que impõem constantemente modelos a serem seguidos, moldes aos quais nossos corpos e nossas identidades teriam que se ajustar. No entanto, há corpos e identidades de gênero e sexuais que não se dobram a estes padrões preestabelecidos, ousando ultrapassar as fronteiras de uma sociedade heteronormativa para constituir e construir as suas próprias identidades de gênero e sexuais.

## Referências

ALÓS, Anselmo Perez. **A letra, o corpo e o desejo**: uma leitura comparada de Puig, Abreu e Bayly. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, BR – RS, 2007, 229 fls.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais para o Ensino Fundamental. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

EGYPTO, Antonio Carlos. *Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. São Paulo: Summus, 2009.

FLAX, Jane. *Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

FONTES, Malu. *Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos*. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 363-378, 2008.

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

FOUCAUT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAUT, Michel. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAUT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

FOUCAUT, Michel. Não ao sexo rei. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b. p. 229-242.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Denílson. O entre-lugar das homoafetividades. **Ipotesi Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001.

LOPES, Denílson. Por uma nova invisibilidade. **Revista E-misférica**, New York City/New York, vol. 4.2, november 2007, p. 40-50. Disponível em: [http://www.hemi.nyu.edu/journal/4.2/eng/en42\\_pg\\_lopes.html](http://www.hemi.nyu.edu/journal/4.2/eng/en42_pg_lopes.html).

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 37-56.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Para além do sexo, uma estética da libertação. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 393-405.

NERY, João W. **Viagem Solitária: Memórias de um transexual 30 anos depois**, São Paulo: Leya, 2011.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PRADO, Marco Aurélio. MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTIAGO, Silviano. O homossexual astucioso. Primeiras – e necessariamente apressadas – anotações. In: \_\_\_\_\_. **O cosmopolitismo do pobre**. Crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004. P. 194-204.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Tradução Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, n. 28, janeiro-junho de 2007, p. 19-54.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.).

**Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SZASZ, Ivonne. El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades. In: CÁCERES, Carlos F. et al (Eds.). **Ciudadanía sexual en América Latina**: abriendo el debate. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2004. P. 65 – 75.

WITTIG, Monique. La categoría de sexo. In: \_\_\_\_\_. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Egales, 2006. p. 21 – 29.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 07-72.

# CAPÍTULO 6

## NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, ETNICIDADE E DESIGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Joílson Santana Marques

Aline Batista de Paula

Ao abordar a questão racial<sup>19</sup> e, por conseguinte, o racismo, não podemos deixar de pensar na maneira como gênero e sexualidade foram acionadas em conjunto com a dimensão racial no projeto de modernidade<sup>20</sup> capitalista. Mesmo que não seja possível nesse módulo colocar todas as dimensões e relações estabelecidas pela apropriação

---

19 Questão racial aqui é compreendida como sistema que produz hierarquizações, estratificações, alienação e superexploração, com base em critérios sociais, culturais e fenotípicos, envolvendo os aspectos relacionados ao imaginário social brasileiro e que deriva quase que automaticamente no racismo. (IANNI,2005).

20 Modernidade aqui é tomada a partir da ideia de Guimarães (2002) sobre a perspectiva de Ellis em que esta se situa como um conceito e uma construção do Ocidente, que se refere ao rompimento das tradições, principalmente em relação à Idade Média, o estabelecimento do Renascimento e a diferenciação entre as elites e as classes subalternizadas. Ainda segundo Guimarães: “Erigia se, assim, uma barreira simbólica e cultural entre a elite dominante e o povo, por um lado, e entre a Europa e os povos de outros continentes, recém-integrados econômica e politicamente à área de poder europeu. Assim foram os períodos renascentista e neoclássico” (p.1). Acrescento também uma diferença do ponto de vista material, visto a crescente desigualdade entre as classes.

das diversidades pela lógica de desigualdade/exploração, cabe-nos salientar essa inter-relação produtora de desigualdades e injustiças.

Até porque a desigualdade sociorracial se entrelaça de modo particular com a questão de sexo/gênero. E as respostas do Estado não poderiam caminhar no sentido da equidade sem considerar os nexos entre esses elementos.

Pretendemos compreender a categoria raça como elemento fundamental na apreensão do processo de formação sócio-histórica do Brasil. Além disso, para a análise deste processo tem de se levar em consideração a questão da introdução do negro no Brasil como um trabalhador escravizado, e as consequências que este fato acarretará no entendimento, posição e visão que se tem do negro na sociedade brasileira.

A discriminação racial se constituirá enquanto uma modalidade de exploração mais aprofundada da própria classe trabalhadora e uma máquina de fabricação de desigualdades que se reproduz em nossa sociedade desde o período escravagista, deixando marcas no seu modo de desenvolvimento e na sua cultura.

Por sua vez, é notório que o espaço escolar reproduz uma série de conceitos, ideias e práticas que contribuem efetivamente com a construção do mito da inferioridade do negro. A escola reproduz o racismo e o preconceito presentes na sociedade brasileira. Enquanto espaço privilegiado de socialização, a escola tanto pode contribuir para a transformação da sociedade quanto para manutenção das bases hierárquicas que possibilitam as desigualdades sociais.

Historicamente, a escola invisibiliza as questões étnicas, acirrando o processo de marginalização de toda uma população pela cor da pele. Nem sempre de forma explícita a escola reproduz preconceitos e práticas racistas caracterizadas principalmente por: descaso e desprezo com os alunos negros e com as expressões de sua cultura e modo de vida, omissão das contribuições do continente africano para a formação da cultura brasileira e da humanidade, reforço de certos estereótipos relacionados à raça/etnia.

Assim, iniciativas como a Lei 10639/03 emergem nesse debate coevo com a importância de ressaltar a contribuição real de todos os atores sociais para a construção da identidade nacional. Ao fazer a incorporação da História e Cultura Negra no currículo escolar o Estado está preenchendo as lacunas da História, ressaltando a importância e a contribuição dada pelos negros para a sociedade brasileira. A lei resgata as contribuições do povo negro nas áreas cultural, econômica e política, relacionados não somente à História do Brasil, mas na História da humanidade.

Nesse sentido, o módulo que ora você tem acesso pretende realizar a discussão de raça, racismo das desigualdades raciais dele derivado, dos marcadores de gênero na construção no sistema racial, bem como a importância da educação nesse debate, tanto pela persistência da discriminação no ambiente educacional, como pelo potencial transformador que pode representar a educação.

Esperamos que todos que tenham acesso possam contribuir com discussões, críticas e sugestões, enriquecendo esse debate complexo, porém especialmente necessário.

### **Raça, racismo, miscigenação e branqueamento: notas sobre a construção do *racismo à brasileira*.**

Nesse breve ensaio nossa preocupação estará direcionada a questão do negro, embora nem por isso desconsideremos que o racismo no caso brasileiro atingiu indígenas e, em nível mundial, a todos aqueles que não atendiam ao fenótipo branco europeu, o que propiciou a construção de um sistema que estabelece a divisão das riquezas produzidas no mundo tanto pela classe social de pertença dos sujeitos como pela racialização dessas mesmas classes. Assim é compreensível perceber a profunda desigualdade entre Europa e África, bem como da própria América Latina.

Para melhor entendimento escolhemos tópicos para a discussão a partir desses pontos de referência sócio-históricos. Certamente essas escolhas refletem nosso direcionamento e a necessidade de sintetizar em poucas laudas uma discussão altamente complexa e com varias vertentes. Portanto, é certo que deixamos alguns tópicos fora do texto e, com certeza, não conseguimos abarcar toda a complexidade desse tema. Contudo, os principais itens e principalmente o percurso da construção do “sofisticado” “racismo à brasileira” esperamos ter conseguido viabilizar.

Ao elencarmos as diretrizes do texto, provavelmente para alguns haverá um salto histórico, já que percorro o caminho da escravidão até a construção Freyriana e logo após trago fragmentos da atualidade do racismo. A questão é que esta seção específica do modulo traz mais a construção do racismo. Ao mesmo tempo sabemos que não abordamos a história de resistência e luta antirracistas, mais uma vez, não por ser menos importante mas, pelo foco do texto.

Procuramos abordar a escravidão racial como sistema de formação do racismo, mas também instrumento fundamental ao capitalismo, à política de branqueamento do Estado brasileiro que vinha em marcha desde fins do século XIX e, por fim, Freyre como síntese do processo iniciado com a escravidão em sua obra clássica “*Casa grande e senzala*”, que vai solidificar o modo de construção do “racismo à brasileira”.

Transversaliza este trabalho a discussão de como miscigenação e branqueamento se irmanaram e criaram uma “pseudo” escala de cor onde “mulata”, “parda”, morena”, “jambo”, estariam em posição superior aos considerados pretos. Na realidade, os dados concretos das condições de vida não diferem em praticamente nada a situação dos pretos e dos não brancos (OSÓRIO, 2004).

Abordamos também algumas expressões contemporâneas de racismo, pois essas representam o lugar de subalternização do negro na sociedade brasileira e a estrutura de privilégios estabelecida pelos *modos operantes (ou modus operandi)* do racismo nacional.

A divisão do texto em seções é didática, mas não significa fragmentação e linearidade dos acontecimentos, pensamentos e discussões, até porque o texto pretende uma lógica dialética evidenciando rupturas e permanências na construção de conceitos/noções como: raça, racismo, cor etc.

Outro aspecto do texto é a escolha do que posso nomear como cortes musicais, a ideia de interromper o fluxo textual com músicas certamente não é nova, mas considero um recurso, útil tanto por mexer com a forma e quebrar um pouco a rigidez do texto acadêmico, como pela sua importância no que se refere a como raça, racismo, cor estão introjetados na cultura brasileira e a música é uma das melhores maneiras de se perceber isto. Mas atente-se ao fato de que o texto não faz uma análise sociológica musical, nem tampouco vai dizer de forma pormenorizada os nexos entre música e texto, este é o exercício do leitor.

Por fim, lembramos que neste trabalho, salvo quando sinalizado em contrário, negro, afrodescendente e afro-brasileiro, serão conceitos usados como sinônimos, ainda que tenham significado e história distintos, por razões didáticas. Ao mesmo tempo, esses termos irão se referir ao somatório de pretos e pardos.

## **Escravidão mercantil africana e protoformas do racismo**

É importante iniciarmos situando o próprio “descobrimento do Brasil” na expansão ultramarina e como parte de um movimento maior a busca de expansão da produção de matérias primas para abastecimento da manufatura mercantil.

Embora aparentemente contraditório, o trabalho escravizado foi, sem dúvida, fundamental para a consolidação do capitalismo, que na sua forma primária mercantil prescindiu desse tipo de mão de obra.

Ao mesmo tempo, o capitalismo se caracteriza por coisificar e mercantilizar as relações e os próprios indivíduos. Assim, pode-se perceber que a escravidão cumpre este papel com exatidão ao tornar seres humanos mercadorias, ou como se dizia no período da própria escravidão “peças”, ou seja, o ser humano é reduzido a um instrumento de trabalho que pode ser adquirido e comercializado.

Simple mercadoria, os negros eram vendidos por metro e por tonelada. (...) a própria forma como se comercializavam os negros africanos era reflexo da sua desumanização: não se vendia um negro, dois negros, cinquenta negros – vendiam-se peças. (CHIAVENATO, 1987, p. 123).

Mas chama atenção um fato evidente porque a escravidão ganhou contornos fenotípicos. A questão é que do ponto de vista ideológico foi a reedição de um mito bíblico que justificou a escravidão, particularmente dos africanos: é no mito de Cam, o filho de Noé que teria desonrado o pai, que esta justificativa toma forma – a maldição seria de que Cam e seus descendentes deveriam ser escravos de seus outros irmãos Sem e Javé e seus descendentes, ocorre que os canaanitas seriam os africanos, os semitas judeus e os descendentes de Javé europeus. (BORGES et.al., 2002).

É importante colocar que mesmo antes da escravidão colonial, a demonização do continente africano já ocorria e o entendimento de que os africanos não possuíam alma também já existia, mas todos esses argumentos são utilizados no processo de escravização como meio para garantir o sequestro e a exploração do trabalho forçado de africanos e depois de seus descendentes nascidos no Brasil.

Outro aspecto considerável é o tráfico negreiro, que representou um empreendimento lucrativo que enriqueceu indivíduos e nações, é o comércio de seres humanos que traz um dos maiores lucros durante o período colonial, e no pós-independência (CHIAVENATO, 1987). Na esteira deste processo ocorre a concentração fundiária

e a formação de uma elite, a princípio colonial e mais tarde nacional, cuja escravidão se constitui como sua base.

Cabe lembrar que o Brasil é o último país a abolir a escravidão, e é fato que além dos próprios movimentos abolicionistas, havia uma pressão externa especialmente advinda da Inglaterra para o fim da escravidão, pois este modelo já não era mais interessante para o capital central, que pretendia a expansão do mercado de consumo para seus produtos. Constitui-se então a necessidade da figura do trabalhador assalariado para escoar sua produção, isto nos revela as determinantes impostas pelas relações do capital com a escravidão (ANDREWS,1998).

A escravidão, por sua vez, traz no seu bojo o preconceito e a ideologia da inferioridade da população negra, portanto tornando-a passível de ser explorada, ou mais propriamente escravizada.

A própria Igreja irá balizar este argumento ao alegar que a escravidão negra se justificava por este ser um povo sem alma, e, portanto não poderiam ser considerados seres humanos, deste modo, formaram-se dois princípios: o da inferioridade racial e da exploração baseada nesta inferioridade.

Isto se justifica inclusive pelo processo realizado pelo capital de expandir-se, mercantilizando as relações de produção e, por conseguinte, as relações sociais. Nesse âmbito a escravidão baseada na inferioridade racial nasce no capitalismo. Embora o modo de produção escravagista já tivesse existido, é nesse período que o fenótipo começará a ser utilizado como justificativa da escravidão em larga escala, ou seja, aquele que é inferior deve ser explorado pelos que são “naturalmente” superiores.

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
Que vai de graça pro presídio

E para debaixo do plástico  
Que vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Elza Soares: A Carne: <http://letras.mus.br/elza-soares/281242/>)

## **Racismo científico e consolidação da imagem inferiorizada do negro**

Uma cena que pode ilustrar o racismo científico é um clássico: o negro nas telenovelas, quase que invariavelmente representado como pouco inteligente e domesticado (sim, estamos usando essa palavra) ou criminoso e pouco amigável, podemos “agradecer” ao racismo científico a fixação dos estereótipos e da associação entre raças e comportamento. Isso ocorre porque, desde a metade do século XIX, o racismo científico que postulava a supremacia racial branca, já se fazia presente entre os intelectuais nacionais. No entanto, além das ideias europeias de origem nos interessa também a apropriação do racismo científico no Brasil.

No século XVII começou a ser esboçada a ideia de relacionar características físicas de um povo aos seus traços culturais e sociais. Ou seja, foi a partir desse século que começaram as primeiras proposições sobre raça<sup>21</sup>.

---

21 “O viajante Francês François Bernier foi um dos primeiros a adotar critérios como cor da pele e outras características somáticas para dividir o gênero humano em quatro ou cinco espécies ou raças humanas (...) Bernier não hesitava em usar termos depreciativos ; segundo ele, os asiáticos tinham - olhinhos de porco-, os negros, em vez de cabelos tinham – uma espécie de lã parecida com o pêlo das nossas lontras - , e os lapões eram –feios como animais. Evidentemente, os europeus eram poupados dessas comparações nada lisonjeiras” (BORGES et al, 2002:14). A publicação do artigo desse viajante em 1684 não pode ser considerada um trabalho científico, mas demonstra como esse pensamento foi se construindo na história até se tornar uma teoria científica.

Ao mesmo tempo em que o humanismo inaugurou a proposição de uma unidade racial baseada no princípio de que há uma igualdade entre todos os seres humanos, fundamentada principalmente nas teorias de Rousseau, alguns teóricos naturalistas como Lineu<sup>22</sup> e Buffon<sup>23</sup>, do mesmo período, começaram a classificar e hierarquizar os seres humanos baseando-se no princípio da supremacia europeia sobre os outros povos.

Em 1768, foi adicionada a esse *corpus* teórico a noção de degeneração. Isso ocorreu nas publicações do jurista Cornelius de Pauw, que deu novas nuances a esse conceito<sup>24</sup>, em princípio por aplicá-lo a seres humanos, e ao mesmo tempo por redefini-lo como um desvio patológico do modelo original (SCHWARCZ,1993). Sua visão associou à patologia as diferenças existentes entre os seres humanos e em consonância com uma profunda estratificação a partir do pensamento europeu. Dentro da lógica desse autor o tipo original era o europeu, e as demais “espécies” humanas eram tipos desviantes, enfraquecidos.

Ao olharmos para o século XVIII percebemos que a ideologia racista já permeava o pensamento científico, são essas as condições que fizeram consolidar as teorias racistas.

Com a publicação de *A origem das espécies*, em 1859, por Char-

---

22 “O Sueco Lineu, por exemplo, em sua obra *Systema Naturae*, dividia o gênero homo (...) distribuíam-se em quatro grupos: o homem europeu (*europaeus albus*), - engenhoso, inventivo, branco, sanguíneo, governado pelas leis -; o homem americano (*americanus rubescus*),- satisfeito com sua condição, gostando da liberdade, pardo irascível, governado pelos costumes - o homem asiático (*asiaticus luridus*), - avarento, amarelo, melancólico, governado pela opinião - e o homem africano (*afer niger*) - manhoso, preguiçoso, negligente, negro, fleumático, governado pela vontade arbitrária de seus amos -. (BORGES et al, 2002:15)

23 Buffon era um naturalista francês que, em 1734, publica *A infantilidade do continente*, obra que explicita toda sua concepção eurocêntrica, delineando o contorno da superioridade do europeu frente aos outros povos (SCHWARCZ, 1993)

24 “Até então chamavam-se degeneradas espécies consideradas inferiores, porque menos complexos em sua conformação orgânica”. (SCHWARCZ, 1993).

les Darwin, mais alguns elementos foram trazidos para a conceituação do termo “raça”<sup>25</sup>. A obra de Darwin era biológica e estava calcada no conceito de adaptação das espécies como forma de garantir a sobrevivência mediante as transformações ocorridas na natureza.

O que ocorreu após o lançamento dessa obra foi a transposição da teoria darwinista para a realidade dos seres humanos, somou-se a isso uma distorção dos conceitos utilizados em sua pesquisa e a partir daí as ideias de seleção natural, competição entre outras passaram a servir de análise para os seres humanos, inaugurando o “Darwinismo social”.<sup>26</sup> A partir desse momento, a teoria racial tomou um novo impulso, de tal maneira que todas as áreas de conhecimento foram influenciadas por esse tipo de interpretação (SCHWARCZ,1993).

Firmaram-se a partir de então os postulados da teoria racial: as raças são distintas por princípio e qualquer cruzamento entre elas levaria à degeneração<sup>27</sup>; haveria uma correlação entre o fenótipo e os valores, a cultura e a sociabilidade de um povo. Por fim, a ideia de que o meio determina os indivíduos tornou-se tão dominante e distorcida que o termo “raça” se transformou em sinônimo de meio, logo o ser humano foi reduzido ao fruto de sua suposta “raça”.

A miscigenação a partir dessas teorias passou a ser considerada nociva para todas as “raças humanas” com o estabelecimento da relação entre degeneração e mistura configurando a concepção de impureza e bestialidade<sup>28</sup>.

---

25 “O termo raça é introduzido na literatura mais especializada no início do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (STOCKING,1968, p. 29 apud SCHWARCZ,1993, p. 47).

26 O Darwinismo social era um determinismo racial, que pressupôs a ideia de que as características eram inatas as raças humanas “as raças constituiriam fenômenos finais fenômenos finais, resultados imutáveis” (SCHWARCZ, 1993)

27 Nota-se a integração do conceito de degeneração, lançada por Pauw, na teoria das raças.

28 “para os autores Darwinistas sociais, o progresso estaria restrito às sociedades puras, livres de um processo de miscigenação[...]”. (SCHWARCZ, 1993).

A hierarquização baseada no conceito de “raça” cristalizou o princípio de supremacia de uma raça sobre as outras, conceituou o mestiço como a pior de todas as degenerações, já que isto levaria a uma raça débil. (SCHWARCZ, 1993). Esse foi o trajeto tomado pela categoria “raça” e pela construção do racismo científico.

Quando você for convidado pra subir no adro  
Da fundação casa de Jorge Amado  
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos  
Dando porrada na nuca de malandros pretos  
De ladrões mulatos e outros quase brancos  
Tratados como pretos  
Só pra mostrar aos outros quase pretos  
(E são quase todos pretos)  
E aos quase brancos pobres como pretos  
Como é que pretos, pobres e mulatos  
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados  
E não importa se os olhos do mundo inteiro  
Possam estar por um momento voltados para o largo  
Onde os escravos eram castigados  
E hoje um batuque um batuque  
Com a pureza de meninos uniformizados de escola  
secundária  
Em dia de parada  
E a grandeza épica de um povo em formação  
Nos atrai, nos deslumbra e estimula  
Não importa nada:  
Nem o traço do sobrado  
Nem a lente do fantástico,  
Nem o disco de Paul Simon  
Ninguém, ninguém é cidadão  
(Caetano Veloso e Gilberto Gil: Haiti: <http://letras.mus.br/caetano-veloso/44730/>)

No caso brasileiro os pensadores recriaram essas teorias de modo que elas coubessem nos interesses do projeto de identidade nacional (SCHWARCZ, 1993). Nesse sentido é possível apreender

que desde a independência do Brasil foi sendo desenhado um projeto de branqueamento.<sup>29</sup> E no segundo império essa concepção tomou força e tornou-se um arcabouço teórico.

O Conde Goubineau, amigo e conselheiro de Dom Pedro II, que viveu no Brasil durante o ano de 1869, declarava a inferioridade racial negra e à degeneração que seria levada a termo com a mistura das raças no Brasil. (CHIAVENATO, 1987)

No transcorrer do século XIX, esse pensamento se torna hegemônico em tal medida, que mesmo a campanha abolicionista sofreu a influência desta ideologia<sup>30</sup>. Isso porque a abolição começou a ser vista como a possibilidade de libertar o Brasil dos negros, agora culpados pelo atraso da nação. Tal questão foi denominada de “problema do negro”.

“A questão é que no censo realizado em 1880 os negros<sup>31</sup> perfaziam 20% e mulatos 30 % da população brasileira” (CHIAVENATO, 1987:174), isso significa que 50% da nação eram pessoas consideradas inferiores e potencialmente perigosas<sup>32</sup>. E convém lembrar que a

---

29 Em 1823, o então ministro das relações exteriores José Bonifácio expressou em uma carta, destinada ao cônsul inglês lorde Chamberlain, qual o tipo racial que deveria formar a nação brasileira: “Bonifácio disse a Chamberlain que gostaria que os ingleses capturassem todo navio negreiro (...) - *não quero vê-los nunca mais, são a gangrena da nossa prosperidade. A população que queremos é branca* - (CHIAVENATO, 1987:89. Grifo do autor). Embora esta correspondência tivesse seu conteúdo mais direcionado ao tráfico de escravos, denota o quanto era indesejável para o Estado brasileiro a presença de africanos e seus descendentes.

30 “Em “*O abolicionista*” Joaquim Nabuco tem o cuidado de explicar o que se pretende ao abolir a escravidão: - *absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio* – que certamente embranqueceria o nosso povo” (CHIAVENATO 1987:173. Grifo do autor)

31 A categoria “negro” está sendo utilizada de acordo com o quesito classificatório da época e equivale a categoria preto, utilizada pelo IBGE hoje.

32 “[...] Então, quando esse povo, de maneira incomum, levantou-se para assegurar um papel para si mesmo no direcionamento da política nacional, pode realmente ter parecido ao jornalista acima citado que era a primeira vez em sua vida que ele havia visto - as pessoas comuns - [...] Mas foi de fato a primeira vez que ele as viu como participantes ativos, como participantes bem sucedidos, vitoriosos. Isto nunca havia acontecido antes na história brasileira, e os fazendeiros estavam determinados a que nunca acontecesse de novo” (ANDREWS, 1998: 76/77).

luta em torno da abolição havia demonstrado às elites o potencial de organização e combate de escravos e classes populares. Assim, a assimilação do racismo científico foi a resposta encontrada para resolver o “problema do negro”.

A ideologia do branqueamento é resultado desse processo e se consolida a partir de variados aspectos de ordem racial, política, econômica e social, dentre os quais destacamos: o mito da inferioridade racial do negro, a política de imigração europeia, a exclusão do negro do mercado de trabalho e sua associação à vadiagem, a incapacidade do negro pra se tornar um trabalhador livre, e por fim, mas não menos importante, a miscigenação como fator que conduziria o Brasil a uma nação branca, onde os traços africanos seriam eliminados.

Silvio Romero, da Faculdade de Direito de Recife, relata que:

[...] A vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá no porvir, ao branco; mas que esse, para essa mesma vitória atenta às agruras do clima, tem necessidade de aproveitar-se do que de útil as outras duas raças lhe podem fornecer, máxime a preta, com quem tem mais cruzado, pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuirão largamente para esse resultado: de um lado, a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a emigração europeia. (ROMERO, 1888 apud CHIAVENATO, 1987, p. 174).

A partir desse trecho podemos perceber as influências do evolucionismo, do Darwinismo social e da miscigenação como forma de aprimoramento genético, ao mesmo tempo em que são traçadas as ações que deveriam ser tomadas no sentido de garantir a melhoria racial pretendida.

Francisco José Oliveira Viana, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB, em 1920, escreveu o relatório “histórico” *Evolução do Povo Brasileiro*. O texto introdutório do censo de 1920, em um de seus trechos, dizia:

Neste trabalho de aryanização do nosso povo, há outros colaboradores mais enérgicos do que a imigração das raças brancas da Europa. Há seleções naturais e sociais, que aceleram extraordinariamente entre nós a rapidez do processo reductor dos elementos etnicamente inferiores.

[...] Para essa preponderância dos caracteres arianos nos tipos mestiços, as seleções sexuais concorrem também como acção inestimável. [...] Esta predilecção dos colonos brancos pelas mulatas e caboclas durante o período colonial e mesmo na actualidade, tem uma função superior na evolução da nossa raça, porque opera como um agente de aceleração do nosso tipo nacional. (RECENSEAMENTO do BRAZIL, 1920 apud REGUEIRA, 2004: 35).

Nas palavras de Hasenbalg,

A miscigenação aponta para a homogeneidade e inclusão e se contrapõe às normas de separação e pureza vigentes em outros sistemas raciais. Mas a mistura racial é também um passo no caminho ao branqueamento, resultado final esperado, que implicaria hierarquia e valorização negativa de negros e índios. (HASENBALG, 1996 apud REGUEIRA, 2004:33)

Um exemplo clássico é um antigo provérbio popular “o (a) fulano (a) vai se casar com um(a) branco(a) para limpar a família”. Assim como estes há outros vários “ditos” populares que dão a dimensão de como se enraizou em nossa cultura a necessidade de branquear, clarear a pele dos afro-brasileiros.

## **A miscigenação em Freyre e a construção do mito da igualdade racial**

Como já dito anteriormente mesmo antes da abolição já se desenhava o “problema do negro”, que para as nossas elites significava a composição racial brasileira como o grande obstáculo ao progresso nacional.

Tendo como direcionamento os valores civilizatórios europeus e a compreensão de progresso, completamente desarticulada de um mínimo de investimento em ações do Estado que visasse educação, regulação do trabalho entre outras medidas. Passamos a uma discussão de desenvolvimento nacional que articulava de maneira imediata supostas características raciais a progresso e desenvolvimento.

Isso contribui para explicar porque a discussão racial tomou larga dimensão e o Estado construiu políticas de investimento na imigração como solução do “problema negro” e ao mesmo tempo do progresso (CARVALHO, 2002; ANDREWS, 1998). E por fim a democracia racial de muitos modos substituiu a discussão da democracia política é como se pudesse ocorrer uma transposição, se existisse uma democracia racial existiria uma democracia política, talvez não seja admirável que a síntese dessa ideia se dê em meio a um período de suspensão dos direitos políticos no período Vargas (HANCHARD, 2001).

A propósito, a concepção de democracia racial esteve balizada pelo fato de existir miscigenação racial. Daí conclui-se que é este um empecilho natural ao racismo. De certo modo, assim como a democracia política foi vivida de modo quase esporádico ao longo da história brasileira, a democracia racial não passou de um idílio baseado em algumas exceções que mais confirmaram a regra das injustiças calcadas no racismo.

Em 1933, Freyre lança *Casa Grande e Senzala*, que trouxe em seu bojo uma nova forma de discutir a questão racial. A obra de Freyre

centra-se na formação social brasileira, seu maior feito provavelmente foi colocar as três raças como construtoras da sociedade brasileira, afirmando que cada uma delas contribui com sua cultura para a formação social brasileira, e nos seus trabalhos posteriores continuou a desenvolver tais teorias (FREYRE, 1998).

Outro mérito da obra é a retomada histórica do Brasil procurando ressignificar os aspectos antes tidos como depreciativos da nação brasileira. É uma revalorização da nacionalidade, procurando exaltar as características nacionais, principalmente a ideia de um país em que as raças conviviam de modo harmonioso e que, diferentemente dos Estados Unidos, não existia um violento conflito racial.

Ainda sobre a obra de Freyre, trata-se de um elogio ao mestiço – e a mestiçagem como estratégia – como o grande representante nacional, é ele o grande símbolo da democracia racial. É a fusão das três raças tanto em nível cultural quanto biológico que deu ao Brasil a sua nacionalidade. A questão é que mais uma vez tratou-se de uma armadilha, porque recai sobre a tese da miscigenação como resolução da questão racial nacional, e da questão do progresso nacional.

Ainda que de maneira diferenciada das teorias racistas adaptadas à realidade brasileira, Freyre também colocava a miscigenação como resolução da questão racial no Brasil. É como se ao criar a figura do mestiço o Brasil naturalmente resolvesse seu problema racial, pois as barreiras raciais não seriam rígidas no Brasil, e uma convivência harmônica se estabeleceria. De certo modo não deixa de ser uma solução biológica, pois é o intercurso físico que cria o tipo brasileiro e que nos leva ao status societário acima mencionando (SISS, 2003).

Assim como ocorre a mistura racial ocorre para Freyre (1998) a mistura cultural, o sincretismo cultural compõe a nacionalidade. As culturas se imbricaram de tal maneira que este cruzamento em si é a cultura nacional, mas ao fazer esta colocação o autor, novamente, coloca a questão racial como algo solucionado, pois reconhece a participação das três culturas fundantes do Brasil e afirma que elas se

fundiram para formar a cultura brasileira. É mais uma saída apologética para a situação real de discriminação racial no Brasil.

Assim a discussão Freyriana fez a proposição do intercuro sexual entre senhores de escravos e mulheres negras escravizadas como símbolo da não existência de racismo (no sentido de aversão) àqueles considerados negros. A questão que parece ficar fora da discussão tem relação com qual o lugar reservado à mulher negra nessa narrativa e que, ao final, a miscigenação tem um curso - e este curso é o branqueamento dos brasileiros.

Outro ponto nevrálgico parece estar localizado no que tange à escravidão e ao nível de autonomia de uma pessoa escravizada sobre seu corpo, e qual a possibilidade de consentimento para esse tipo de relação que, por definição, já era completamente assimétrica (SILVA, 2006).

Ainda é preciso considerar a “confusão” entre intercuro sexual e ausência de preconceito, Stolke (2006) citando Bastide, vai dizer que “sexo” sem casamento na ordem societária tanto no período escravocrata quanto no momento em que Freyre esta escrevendo significa apenas o uso e abuso do corpo feminino, que não possuía nenhuma legitimidade para exigir nada.

Logo, essa mulher tornada escrava (e mesmo aquelas libertas), não é mais que um instrumento da satisfação desse homem branco europeu detentor de posse, obviamente houve exceções, mas elas não mudam o modo de organização vigente e as profundas marcas que este deixou. (SILVA, 2006)

Nesse sentido a própria masculinidade desse homem é reificada através do abuso do corpo da mulher negra; é como se ao final fosse um atestado dessa masculinidade. Por outro lado, esse corpo é como o hospedeiro necessário à gênese de um novo ser: o “mulato” (SILVA, 2006).

Quanto ao “mulato”, “mestiço”, “pardo”, “moreninho” etc., seria, segundo o pensamento de Freyre (1998), o que com o tempo iria

tornar-se o branco dos trópicos, tanto pelos próprios processos de miscigenação que tornariam a população cada vez mais branca, como pela sua busca pelo status da branquidade.

Três meninas do Brasil, três corações democratas  
Tem moderna arquitetura ou simpatia mulata  
Como um cinco fosse um trio, como um traço um  
fino fio  
No espaço seresteiro da elétrica cultura  
Deus me faça brasileiro, criador e criatura  
Um documento da raça pela, graça da mistura  
Do meu corpo em movimento, as três graças do  
Brasil  
Têm a cor da formosura  
(...) Serenatas do Brasil, eu serei três serenatas  
Uma é o coração febril, a outra é o coração de lata  
A terceira é quando eu crio na canção um desafio  
Entre o abraço do parceiro e um pedaço de amargu-  
ra...  
(Moraes Moreira: meninas do Brasil <http://letras.mus.br/moraes-moreira/47517/>)

A despeito de ser um marco de reação às teorias biológicas de cunho racista, a perspectiva teórica de Freyre é um sistematizador do ideário da democracia racial, um modo de pensar que se instalou no imaginário nacional e que invisibilizou as desigualdades sociorraciais.

Por fim, gostaríamos de trazer um quadro síntese baseado no texto de Joel Rufino dos Santos (1984) onde o autor situa algumas das manifestações mais usuais de racismo no Brasil:

<i>“Racismo à brasileira”</i>
As classes populares no Brasil são de modo geral visto como animais (lembrando que no Brasil, pobres são em sua maioria negros, segundo o Atlas Racial Brasileiro [2005] 65% dos pobres e 70% dos indigentes são negros.)
Os Brancos são melhores que os demais grupos raciais.
Tudo que é negro tem valorização negativa (“vala negra”, “ovelha negra”, “peste negra”)
Apagamento da cor de referências negras, vide Machado de Assis, Dalva de Oliveira dentre outros.
A introjeção do racismo no corpo dos sujeitos negros e a ojeriza aos seus traços físicos, bem como a aversão por relações com aqueles que são “iguais”, muitas vezes é utilizada como o racismo do negro com o negro, sem considerar que a estética negra, jamais é vista como bela no máximo serve para uma “trepada exótica”.
A brancura e a branquidade representam sempre a pureza, a limpeza.
A relação direta entre fênótipo e características de comportamento ou sentimentos etc., (judeus são avaros, índios são preguiçosos, negros são marginais)
Ninguém é racista no Brasil (segundo pesquisa do instituto Datafolha 87% dos não brancos não viam problemas em frases de cunho racista, embora apenas 10% tenham se colocado como racistas [FERNANDES,1995, p.3])
É o povo - leia-se os não brancos pauperizados - os culpados pelo Brasil não ter o nível de “progresso” desejado pelas elites nacionais.

**Fonte:** Santos, 1984.

Essa breve síntese nos ajuda a situar algumas formas clássicas de manifestação do racismo, nos auxilia a compreender o racismo ambiental e institucional e como estes contribuem no ciclo de iniquidades impetradas contra a população negra.

## **Rupturas e continuidades no racismo hoje: o racismo institucional e ambiental como contribuintes do extermínio da população negra**

Racismo ambiental do ponto de vista conceitual é novo, porém, talvez pudéssemos localizar seus vestígios desde a implantação da empresa colonial, o modelo de exportação de larga escala de matéria prima das colônias, bem como a destruição dos territórios e da vida indígena. Dão provas disso no mesmo sentido a reforma Passos, ocorrida no início do século XX, no Rio de Janeiro, que expulsou moradores não brancos pauperizados do centro da cidade, empurrando-os para as favelas e subúrbios do Rio, bem como os anos 60 às remoções de favelas no período do governo Lacerda, do antigo Estado da Guanabara (atual município do Rio de Janeiro) demonstravam a limpeza étnica racial e de classe desejada para as partes consideradas nobres da cidade. Ao final, todos esses movimentos remontam a um processo injustiça racial e ambiental, pois os danos foram entrelaçados, já que meio ambiente e pessoas foram simultaneamente afetados por processos baseados na exploração e desvalorização de vidas humanas e meio ambiente, em nome da elitização e especulação imobiliária.

No entanto, o racismo ambiental como conceito é relativamente novo e tem sua origem nos Estados Unidos com a identificação, em fins da década de 70 e início de 80, de situações que envolviam um dano coletivo e ambiental localizado em territórios majoritariamente negros e de outros grupos étnico/raciais discriminados, uma dessas situações foi a identificação nos Estados Unidos de que a maior parte dos aterramentos sanitários tóxicos se localizavam em comunidades negras empobrecidas. Para fazer uma relação de fatos basta pensarmos nas décadas de existência do aterro sanitário em Duque de Caxias na Baixada Fluminense, território eminentemente negro e pobre, para onde durante anos foi destinado os dejetos do Rio de Janeiro. (HERCULANO, 2008).

No Brasil, o conceito é apreendido na década de 2000, os primórdios se dão na construção e na realização do Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, que ocorreu em 2001, nesse evento encontram-se algumas iniciativas de discussão do racismo ambiental (HERCULANO, 2008). Mas o marco inaugural da discussão é o I Seminário Nacional sobre Racismo Ambiental, realizado em 2005, quando foi explicitado como o racismo ambiental afetava a vida de diferentes territórios e comunidades brasileiras, desde os indígenas e quilombolas, passando por aqueles atingidos por barragens, até as novas modalidades de remoção e expulsão que vem atingindo os moradores de favelas e ocupações nas cidades.

Por sua vez, autores como Herculano (2006), Inocêncio (2013) defendem a pertinência deste conceito para a compreensão de um leque de iniquidades e injustiças socioambientais transversalizadas pelo racismo. No entender desses autores essa discussão pode aglutinar diferentes grupos e movimentos em nome de uma sociedade mais justa em todas as suas dimensões.

Acreditamos ser oportuno pensar sobre esta dimensão do racismo, pois com a atual perspectiva desenvolvimentista, somada ao acontecimento de megaeventos, tais como: Olimpíadas, Copa do Mundo dentre outros, as populações negras pauperizadas tanto das cidades-sede desses eventos como de outros Estados e regiões, têm sofrido direta e indiretamente as consequências do racismo ambiental.

Ainda segundo o Mapa de conflitos causados por racismo ambiental (2007), o Tocantins aparece com várias denúncias relacionadas à invasão de terras indígenas e conflitos derivados do desrespeito à demarcação de terras indígenas, tendo como violadores o Estado e os latifundiários locais. A construção de hidrelétricas vem atingindo populações indígenas e ribeirinhas, sendo o Estado e a empresa Vale do Rio Doce os principais violadores. Finalmente, a expansão do agronegócio vem prejudicando reservas indígenas sendo os empresários do agronegócios principais agressores.

O racismo institucional, outra forma dita atual de racismo, poderia ser exposto como uma expressão do racismo nas organizações de cunho público e/ou privado. É importante sinalizar que esta expressão está de muitas maneiras imbricada com o Estado e sua organização na prestação de serviços públicos, na distribuição de bens e serviços coletivos etc. Nesse sentido o racismo institucional não pode ser compreendido fora da lógica coletiva das instituições, ocorrendo de maneira difusa e interiorizada nas engrenagens das organizações (EURICO, 2013).

O conceito em si advém dos Estados Unidos e Inglaterra, onde foi empregado para qualificar a ineficiência ou precariedade dos serviços dispensados às populações negras e a outros grupos historicamente discriminados. No Brasil, ele começa a ser utilizado a partir da década de 90, principalmente para discutir o acesso da população negra e outros grupos discriminados à saúde, educação, trabalho, assistência social etc. (WERNECK, 2013; EURICO, 2013).

Werneck (2013) coloca que o racismo institucional é uma forma de gerar vulnerabilidade a partir das próprias organizações que, ao não viabilizar acesso ou atender de maneira precária a essas populações, contribui diretamente no aumento das desigualdades étnico-raciais. Essas duas formas assumidas pelo racismo constituem um desafio para pensar a superação das iniquidades protagonizadas modo hierarquizado das relações raciais.

## **Considerações Finais**

Esse breve passeio pela construção sócio histórica dos conceitos/ideias de raça, racismo, miscigenação, bem como as expressões do racismo atual como o racismo ambiental e institucional, nos mostram a maneira como raça foi acionada como mecanismo de privilégio, de estabelecimento de poder e aquisição da posse, inclusive sobre o outro. Infelizmente estamos longe de superarmos do ponto

de vista social, aquilo que a biologia ultrapassou a separação dos seres humanos através de critérios fenotípicos.

Podemos dizer que avanços têm ocorrido. O acontecimento da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, onde diversos países ratificaram um protocolo de medidas a serem adotadas de combate ao racismo, nos prova isso. Ao mesmo tempo, em diferentes partes da Europa há um questionamento, por parte principalmente da juventude, do seu direito a uma cidadania plena independente da cor de sua pele.

Ainda assim alguns fenômenos demonstram não só a persistência, mas a necessidade de uma luta antirracista, o crescimento dos partidos de extrema direita na Europa, a onda conservadora que vem atingindo o Brasil, o assassinato diário de jovens negros moradores da periferia, etc. Os persistentes índices de desigualdade entre negros e brancos no Brasil - e poderíamos certamente sinalizar no mundo - mostram que o racismo enquanto sistema é um dos princípios que hierarquiza as vidas humanas em todas as suas dimensões. Nesse sentido faz-se necessário enfrentá-lo, não só a partir de suas expressões mais individualizadas, mas como uma construção coletiva ou antes como uma máquina que leva destruição e espalha morte, enquanto constrói um abismo de desigualdade entre seres humanos.

Tudo começou quando a gente conversava  
naquela esquina ali  
de frente àquela praça  
veio os homens  
e nos pararam  
documento por favor  
então a gente apresentou  
mas eles não paravam  
qual é negão? Qual é negão?  
o que que tá pegando?  
qual é negão? Qual é negão?  
é mole de ver  
que em qualquer dura  
o tempo passa mais lento pro negão  
quem segurava com força a chibata  
agora usa farda  
engatilha a macaca  
escolhe sempre o primeiro  
negro pra passar na revista  
pra passar na revista  
todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
é mole de ver  
que para o negro  
mesmo a AIDS possui hierarquia  
na África a doença corre solta  
e a imprensa mundial  
dispensa poucas linhas  
comparado, comparado  
ao que faz com qualquer  
comparado, comparado  
figurinha do cinema  
comparado, comparado  
ao que faz com qualquer  
figurinha do cinema  
ou das colunas sociais  
todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
**(O Rappa, Todo camburão tem um pouco de navio  
negreiro).**

## Referências

ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra e militante: trajetórias de vida identidade e resistência no contexto das políticas de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.**

2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) Faculdade de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710348\\_2011](http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710348_2011). Acessado em: 18/08/2014.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).** São Paulo: EDUSC, 1998.

ASSIS, M. de P. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei nº10639/03. In: Gonçalves, M.A.R. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa:** contribuições para discussão da questão racial na escola. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

AZEVEDO, Bithiah Debora e RABAT, Márcio Nuno. **Palavra de mulher:** oito décadas do direito de voto. In: \_\_\_\_\_ (Org.) 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BRAGA, Amanda. Dispositivos de uma beleza negra no Brasil. In: XIII SIMPÓSIO DE LETRAS E LINGUÍSTICA (SILEL). **Anais...** Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <[http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_628.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_628.pdf) >; Acesso em: 10 ago. 2014.

BRAH, AVTAR and PHOENIX, ANN (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5, n. 3, p. 75-86. Disponível em: <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 10639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília, 2003.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil: Da senzala à Guerra do Paraguai**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote. In: FAZENDO GÊNERO 8, **Anais...** Florianópolis: 2008. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Janaina\\_Damasceno\\_69.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Janaina_Damasceno_69.pdf). Acessado em: 10 ago. 2014.

EURICO, M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n.114, p. 290-310 abr./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Questão Racial e Serviço Social: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social**. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

GIACOMINI, Sônia. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. In: XXVI REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.. Caxambu, outubro de 2002. Disponível em: <http://www.ffch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20e%20modernidade%20no%20Brasil.pdf>. Acessado em: 15/08/2014

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: LIV SOVK (Org.) **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Ed. UFMG; Brasília, 2003.

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos, SILVA, N. V. **Relações raciais no Brasil Contemporâneo**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** –São Paulo, v.3, n.1, jan./ abril 2008.

IANNI, O. et all. **O negro e o socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

INOCENCIO, Nelson. Racismo ambiental: derivação de um problema histórico. **ECO BRASILIA**, n. 1, Brasília, 2013.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In: THEODORO, M. (org.). **As Políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: ed. Autentica 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida n 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB, Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros: uma história**. 2001. Dissertação (Mestrado em História) Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: ed. DP&A, 2004. p 85 – 137.

PAIXÃO, M. Et All.(org.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil -2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PAIXÃO, M.J.P. **Crítica da Razão Culturalista: Relações Raciais e a Construção das Desigualdades Sociais no Brasil.** Tese (Doutorado em sociologia). Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

PEREIRA, Amauri; SILVA, Joselina. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: Gonçalves, M.A.R. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para discussão da questão racial na escola.** Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

PINHO, Osmundo Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação (cara, cor, corpo). **Cadernos PAGU**, Campinas v. 23, p. 55-89. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Atlas Racial Brasileiro.** CEDEPLAR, 2005. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

REGUEIRA, Aparecida Tereza Rodrigues. **As informações estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil:** contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

RIBEIRO, Tereza. **Mapa de conflitos causados por racismo ambiental no Brasil:** levantamento inicial junho de 2007. PACHECO, Tania (Coord.) cppnac, 2007. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/11/Mapa-do-Racismo-Ambiental-no-Brasil.pdf> Acesso em: 20 fev. 2015.

ROCHA, L.C. Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação:** a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Fernando. Pesquisa mostra como os brasileiros manifestam o seu “racismo cordial”. **Folha de São Paulo. Intolerância**. Domingo, 25 de junho de 1995. Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno\\_especial/1.html](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/1.html) . Acesso em: 15 mar. 2015

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. São Paulo: ed. Abril AS Cultural, 1984.

SANTOS, Renato Emerson. **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**, DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil**. Realização: REDEH/agentesefala. 2006. Disponível em: <http://www.redeh.org.br/biblioteca/publicacoes/mulheres-negras-do-brasil.pdf>. Acessado em: 22 ago. 2014.

SCHWARCZ, L. K. M. **O Espetáculo das Raças**. Cientistas, Instituições e Pensamento Racial No Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos. Ginga, a rainha quilombola de Matamba e Angola. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 136-141, 1996.

SILVA, Denise Ferreira da. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 14, n. 1, Abril. 2006 .

SILVA, M. J. L. Desvendando identidades não reveladas: dilemas da pedagogia multirracial na escola brasileira. IN: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

SILVA, Nilce da; FERREIRA, Cléa M. da Silva. Formação de Professores com base na Lei 10639/03. Cultura Africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. **Revista Millenium on line**, n. 34, abril de 2008. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/millenium34/default.htm>. Acessado em 03/11/2009 . Acesso em 20 ago. 2014.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativas: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SODRÉ, Jaime. **Negra e comunista**. Disponível em: <http://jeito-baiano.atarde.uol.com.br/?tag=jaim-sodre>. Acessado em: 21 ago. 2014.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão social equidade**. Com Ciência – Políticas Públicas, proteção e emancipação, Revista Digital. <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. 2002. Acessado em 23 ago. 2014.

STOLKE, Verena. O enigma das intersecções classe, raça, sexo, sexualidade: a formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.14, n. 1, jan./abr. 2006.

RACISMO INSTITUCIONAL: uma abordagem conceitual. Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS); Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA). Brasília: Trama Design. Disponível: < <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf> >. Acesso em 24 ago. 2015.

# **CAPÍTULO 7**

## **A DIMENSÃO INTERVENTIVA DO TRABALHO EDUCATIVO: ELEMENTOS, ETAPAS E PLANEJAMENTO DO PLANO DE AÇÃO E DA DOCUMENTAÇÃO<sup>33</sup>**

Josiley Carrijo Rafael

### **Introdução**

O tempo presente tem nos demonstrado o quão perversa tem sido as relações sociais sob a égide do capitalismo maduro. Inúmeros são os exemplos que podem ser discorridos e problematizados acerca das sequelas apresentadas na vida cotidiana, que cada vez mais esgarça a humanidade e a solidariedade do gênero humano.

Para os educadores e trabalhadores sociais em geral, que atuam em políticas que tentam amenizar tais sequelas, recai uma tarefa complexa que transcende os afazeres meramente convencionais do dia a dia. Sejam eles pedagogos, educadores das mais diversas formações, psicólogos, assistentes sociais e tantas outras áreas que compõem o escopo de profissionais que atuam no enfrentamento das mais variadas mazelas que se colocam como grande desafio nas esferas da vida pública e privada, e conseqüentemente nas instituições os quais fazem parte.

---

33 Este texto buscou orientar os projetos de intervenção, que foram desenvolvidos pelas/os cursistas do GDE/UFT.

É no desejo por mudanças, por transformações e superação do cotidiano oprimido e opressor que os profissionais se abastecem de indignação, se revestem de conhecimento e da atitude investigativa para propor medidas e intervenções com intuito de vislumbrar novas alternativas de trabalho nessa sociabilidade de profundas alterações.

O presente texto traz uma breve reflexão sobre nossa capacidade humana e social, que nos particulariza dos demais animais e nos habilita a entender e defender que a vida é um processo cíclico de avanços e recuos, ou seja, entendemos o desenvolvimento humano e nossas relações sociais numa perspectiva sócio histórica, revestida de contradições e lutas por interesses distintos, que hora nos une como classe social e em outros momentos nos isola através do fortalecimento do individualismo, da intolerância e do preconceito.

Numa tentativa de tornar a temática central em algo acessível e didático, mas sem perder o rigor acadêmico e crítico, o texto não traz somente um esquema/modelo de passos e etapas para elaborarmos nossos Planos de Ações e nossa Documentação, nossa intenção é provocar você leitor e possível agente de mudança e transformação. Assim, enfatizamos o conceito da práxis transformadora, e a emergente necessidade de nos comprometermos com a construção de outro cotidiano, livre de opressão e oposto à todo e qualquer tipo de barbárie. As seções abaixo são sugestões para otimizar o processo de planejamento e elaboração de estratégias para enfrentamento da realidade.

## **Conhecer para transformar a realidade: a particularidade humana na elaboração do trabalho e execução de tarefas**

A espécie humana diferentemente dos outros animais se distingue pelas suas habilidades no processo de realização do trabalho. Amparados por uma determinada perspectiva filosófica podemos considerar que o gênero humano ao se relacionar com a natureza na

busca de saciar suas necessidades, acaba transformando a natureza ao mesmo tempo que também se transforma, se transforma em ser social. São suas particularidades que possibilitarão essa distinção em relação às demais espécies do mundo animal.

Dentre essas particularidades, cabe nesse momento – para compreendermos o tema central do presente texto – a abordagem do significado da projeção para a condição e o trabalho humano. O ser social é dotado da capacidade de projetar finalidades à sua ação, e a objetiva na vida social.

Em outras palavras, podemos dizer que o trabalho realizado pelo ser social se concretiza através das projeções teleológicas, ou seja, para que possa desenvolver suas ações, o ser social estabelece finalidades que se propõe a realizar e para efetiva-las cria mecanismos e possibilidades de materializar suas projeções. Por isso, o ser social se particulariza, por suas incomparáveis capacidades de: “1.realizar atividades teleologicamente orientadas; 2.objetivar-se material e idealmente; 3.comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; 4.tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5.escolher entre alternativas concretas; 6.universalizar-se; 7.sociabilizar-se” (NETTO, BRAZ, 2006). Sua ação não é aleatória, mas sim planejada e elaborada em seu pensamento para depois concretiza-la, seja por meio de escolhas ou invenções decorrentes da sua habilidade criativa.

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2006, p. 2011).

A citação acima é um exemplo do que estamos abordando, ou

seja, o trabalho da aranha e da abelha é instintivo, se difere do trabalho do gênero humano, pois no segundo caso, o objeto idealizado começa a existir na mente, na cabeça dos indivíduos, e passa a tomar forma e assumir características materiais, concretas e reais a partir da sua ação que foi previamente projetada. É essa relação entre projeção e ação, que envolve o gênero humano e a natureza, que chamamos de trabalho. É a capacidade do indivíduo projetar em sua mente, elaborar e escolher finalidades e estratégias para construção e utilização de ferramentas e instrumentos que lhe possibilitarão atingir seus objetivos idealizados, que temos na ação humana um grande salto comparado ao trabalho dos outros animais. Exemplo: o machado que corta o coco para sua alimentação, a canoa que possibilita a pesca, os instrumentos que proporcionam a caça, o cerrote que alinha a madeira para a construção de sua moradia e etc.

O ser social é a síntese dessas determinações estruturais. Só ele é capaz de agir teleologicamente, só ele se propõe finalidades e antecipa metas – em suma, só ele dispõe da capacidade de projetar. Só ele cria produtos e artefatos, representações e símbolos que ganham objetividade na medida em que concretizam projetos e, assim, têm uma existência que transcende a(s) existência(s) singular(es) do(s) seu(s) criador(es). Todas essas atividades só são possíveis com o concurso da *linguagem articulada*, que comunica e expressa conhecimentos e relações obtidas mediante a reflexão e a auto-reflexão operadas pelo pensamento e constitutivas da consciência; a linguagem articulada tanto exterioriza o pensamento quanto o viabiliza – pela *consciência*, o ser social toma a sua atividade e se toma a si mesmo como objeto de reflexão; através dela, o ser social conhece a natureza e se conhece a si mesmo. Na sua ação e na sua atuação, o ser social sempre encontra alternativas e sempre pode escolher – e a escolha entre alternativas concretas configura o exercício da *liberdade*: ser livre é poder escolher entre elas; o ser social é

um ser capaz de liberdade. Pensar, conhecer, projetar, objetivar-se, escolher – tudo isso supõe a capacidade de se desprender do dado imediato, das singularidades dos fenômenos: supõe a capacidade de *universalizar*. E, enfim, para reproduzir-se como tal, ampliar-se e enriquecer-se – o que não pode fazer através de mecanismos meramente genéticos ou biológicos –, o ser social dispõe da capacidade de socialização, isto é, ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais) (NETTO, BRAZ, 2006, p.41-42).

Munidos dessa compreensão, podemos reforçar que é tal capacidade particular que somada a outras formas de interação humana como a linguagem, as várias formas de comunicação, os costumes, os símbolos, as representações e outros inúmeros elementos da cultura que vão dar as formas da vida em sociedade, que historicamente se transformaram e alteraram os rumos e passos da civilização e conseqüentemente das relações sociais.

Tais particularidades do gênero humano – chamaremos também de ser social – transcendem o universo do trabalho, por isso que os autores enfatizam os processos de interação social e educativos, é o que denominamos como **práxis**, que inclui todas as objetivações humanas – aqui enfatizaremos as formas voltadas para influir no comportamento e na ação do ser social – e trata também das formas como as relações sociais são construídas, programadas, estipuladas e valoradas, através de relações de sujeito a sujeito, ou seja, da práxis em que o ser social atua sobre si mesmo, e que são adjetivadas como práxis educativa, práxis política, práxis transformadora.

É sobre essa práxis que constitui-se o nosso objetivo central nesse texto, em outras palavras, sobre as nossas intenções e ações como educadores e trabalhadores sociais. Para melhor entendimento

sobre essa categoria, recorreremos a Vázquez quando o mesmo discorre sobre a relação entre teoria e prática como questões inerentes e fundantes da prática transformadora:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2007, p. 235-236).

O autor chama atenção para a necessidade de intervenções, estratégias, planos e ações intencionalmente elaborados, planejados, organizados e sistematizados tendo como fim a prática transformadora da realidade que se apresenta problemática, inóspita e passiva de mudanças. Isso deve ultrapassar as concepções maniqueístas, e não se resumir a nossa “boa vontade”, a caridade, voluntarismo e filantropia. A práxis é por essência a necessidade e reconhecimento de construção de uma outra ordem social, de relações humanizadas e humanizantes, livre de qualquer tipo de opressão e preconceito.

Para tanto, devemos nos apoiar em concepções filosóficas e visões de mundo que defendam a emancipação humana, tendo como horizonte a liberdade e a mais ampla expansão do ser social. Porém,

Observa-se que muitas vezes a perfeita sintonia entre o senso comum e a ação é captada como suficiente para atuação do profissional, principalmente se se

trata de situação(ões) que exige(m) solução(ões) rápida(s) ou imediata(s). Isso sanciona a pertinência das opiniões – do saber do senso comum alicerçando atividades – como respostas às demandas postas ao profissional. E aí o relativismo torna-se regra, já que o pensamento se curva aos ditames da necessidade imediata e a veracidade do conhecimento passa a ser variável da sua utilidade, da sua aplicação prática e da sua capacidade de produzir resultados desejados e/ou previstos (FORTI, GUERRA, 2010, p.8).

É contra esse engessamento das nossas práticas sociais/profissionais que nossas capacidades e habilidades devem se voltar, apoiados em rigorosas e fundamentadas posições progressistas e críticas, sob uso demasiado da nossa vasta criatividade e competência humana e profissional.

Apresentamos a seguir algumas sugestões para o processo de elaboração do Plano de Ação e da Documentação referente ao Diário de Campo. Defendemos que tais sugestões não devem ser interpretadas como modelos rígidos de elaboração do trabalho educativo e social, mas sim como elementos sugestivos para a vasta ampliação da qualidade dos serviços prestados à população alvo de tais ações.

## **Elaborando um Plano de Ação**

Qualquer tipo de intervenção exige conhecimento prévio, requer vivência e aprofundamento teórico-prático na realidade a ser passiva de vivenciar uma mudança. Os trabalhadores sociais (educadores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, militantes) que se propõem executar uma atividade interventiva precisam se munir não só de conhecimento específico e geral, mas também de um planejamento que possibilite pensar metodologicamente e didaticamente os caminhos e estratégias a serem utilizadas e percorridas para execução da intervenção.

Temos no Plano de Ação um esboço daquilo que melhor detalhado poderá se constituir num Projeto de Intervenção, ou seja, a forma qualificada de planejarmos nossas ações sociais numa dada realidade que exige mudança, alteração, reforma e até mesmo transformação. Longe de conotar uma questão meramente metódica, a elaboração de um Plano de Ação ou Projeto de Intervenção deve ser encarada como uma habilidade de planejarmos nossas ações interventivas de forma organizada, sistematizada, preparada, cronometrada e previamente orçada.

O que segue abaixo, não deve ser encarado como uma forma e modelo engessado de pensarmos nossa intervenção e nossos Planos de Ações, mas sim, como uma possibilidade de refletirmos e organizarmos previamente nossas ações futuras.

## A estrutura do Plano de Ação

### Elementos Pré-Textuais

1. Capa
2. Folha de Rosto
3. Identificação (Autores, Executores – Pessoas Físicas e Pessoas Jurídicas)
4. Sumário

### Elementos Textuais

1. Introdução
  - Introduzir o conteúdo do PLANO, contextualizando suas etapas e a temática abordada. Uma síntese do que está sendo proposto como ação interventiva.

## **2. Justificativa**

- O texto da justificativa deve apresentar as razões, os motivos, a relevância/importância da intervenção para a instituição ou para o público alvo do Plano de Ação. O processo de elaboração das justificativas de um Plano é muito semelhante à mesma etapa dos projetos de intervenção e de pesquisa, não tem mistério! A justificativa precisa ser fundamentada com base na experiência/vivência institucional (experiência e observações no cotidiano da instituição onde o Plano será executado, e nas observações sobre o comportamento do público alvo). É importante esclarecer os elementos que impulsionaram e motivaram para a escolha da proposta e do tema a ser trabalhado, e a relevância pode estar relacionada a várias dimensões: relevância pessoal, social, coletiva, institucional, acadêmica, teórica, ou seja, cabe a etapa da justificativa expor por que a intervenção proposta é importante para o proponente, para a instituição e para o público alvo do Plano de Ação.

## **3. Objetivos**

- Os objetivos devem ser definidos com clareza, precisão e sem ambiguidades a finalidade da atividade interventiva que o projeto está propondo, ou seja, o que se pretende alcançar com sua execução. Mirtes Alcoforado (2009) destaca que os objetivos que constituem um projeto de pesquisa “deve começar com um verbo expresso no infinitivo que indique uma ação passível de mensuração ou observação”, já nos Planos de Ações e Projetos de Intervenção o verbo não pode indicar uma mensuração, o verbo deve indicar uma ação, uma proposição. Tal diferenciação é importante de ser destacada porque os Planos apresentam naturezas e intencionalidades distintas, o projeto de pesquisa indi-

ca uma investigação, e o Plano de Ação indica uma intervenção direta na realidade, que já indica conhecimentos preliminares, tanto teórico, quanto acerca do cotidiano. Contudo, independente da natureza dos Planos, os objetivos são apresentados dentro de uma espécie de hierarquia, você precisa definir o objetivo geral, que dá conta da visão abrangente da finalidade da intervenção e relaciona-se diretamente a questão central da intervenção. Mas também precisa apontar os objetivos específicos, que se referem às questões secundárias “[...] têm uma função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 219).

#### **4. Metas**

- A definição das metas da intervenção qualifica e quantifica os objetivos, por isso, os Planos que apresentam metas tornam-se mais delimitados.

#### **5. Metodologia**

- Consiste na definição de “como” as atividades interventivas serão executadas, quais os caminhos a serem percorridos, as estratégias e ferramentas utilizadas. Em linhas gerais, cabe ao texto da metodologia responder como os objetivos e as metas serão atingidas.

#### **6. Recursos e Orçamento**

- Quais os recursos que serão utilizados na execução do Plano de Ação? Quais seus valores, custos, quantidades e tipo? O orçamento será custeado por quem?

- Essa etapa do Plano de Ação geralmente é apresentada em formato de quadros para melhor visualização do leitor/avaliador/examinador. Os recursos se dividem entre humanos (profissionais que irão participar do projeto e seus respectivos custos) e materiais (consumo e permanente).

## **7. Cronograma de Execução**

- Contextualização do período de execução do Plano de Ação. Com definição detalhada sobre o tempo para execução de cada atividade previamente definida.

## **8. Bibliografia**

- Quais os referenciais teóricos utilizados para elaboração do Plano de Ação e conseqüentemente para sua execução. Devem ser listado em ordem alfabética obedecendo as normas (ex: ABNT).

## **Documentação: o imprescindível papel do Diário de Campo**

Dentre as inúmeras atividades que constitui o exercício profissional de educadores e trabalhadores sociais, em especial aquelas relacionadas aos instrumentais técnicos que atravessam o cotidiano do trabalho, daremos ênfase ao papel da Documentação e particularmente do Diário de Campo.

É imprescindível destacar que tal instrumental não pode ser encarado como elemento neutro e livre das nossas concepções teórico-filosóficas, ou seja, da nossa visão de mundo, homem e sociedade. Nossos registros estão impregnados da nossa interpretação, do nosso olhar, da forma como qualificamos nossa escuta e nossa intervenção por meio da relação teoria e prática – já destacada anteriormente nesse texto.

A complexidade que reveste o exercício profissional de educadores e trabalhadores sociais acaba por exigir um requinte na forma de tratar e elaborar a Documentação da rotina de trabalho. Somente um trabalho com rigor crítico e bem organizado, registrado e sistematizado poderá culminar numa intervenção verdadeiramente propositiva e transformadora. Assim, cabe o registro detalhado das ações que constitui nosso cotidiano, através da descrição e análise de nossas aulas, palestras, reuniões pedagógicas e administrativas, encontros e reuniões com famílias e grupos, e demais atividades do dia a dia. Ou seja, independente do espaço e dos sujeitos que constituem nossa complexa atuação político-pedagógica, o processo de observação, anotação, descrição, análise e avaliação do cotidiano profissional deve atentar-se para a contraditória realidade social e o conjunto de fenômenos sociais que se expressam das mais variadas formas, buscando sempre compreender criticamente as diversas situações numa perspectiva de totalidade, para fazer dos nossos registros verdadeiros instrumentos de qualificação do nosso trabalho, e também de fonte para elaboração de outros documentos, com destaque para o Plano de Ação, destacado anteriormente (TRIVIÑOS, 1987; LIMA, MIOTO, PRÁ, 2007)

Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124) ao tratarem sobre o imprescindível papel da Documentação do dia a dia em forma de Diário de Campo, apontam que o exercício e sistematização de registros podem oportunizar uma reflexão madura e mais transparente sobre a ação profissional cotidiana e conseqüentemente possibilitar também uma auto avaliação sobre os limites e desafios profissionais. Para as autoras, o Diário de Campo é um documento que pode apresentar tanto um conteúdo “descritivo-analítico”, como também um conteúdo “investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, em outras palavras, o Diário de Campo traduz “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”,

que deve ser compreendido e adotado como exercício profissional corriqueiro, independente do cotidiano corrido, do excesso de trabalho e das atribuições que revestem todo espaço institucional – ou não – da atividade educadora.

O diário de campo registra a ação diária individual do profissional. No entanto, ele não pode ser apenas um registro da ação; ele deve conter, também, as impressões, a análise do trabalho do dia, as sugestões de mudança, as tarefas do dia seguinte etc. Esse é um recurso técnico geralmente pouco utilizado na prática profissional, porque o cotidiano nos absorve, deixando pouco espaço para sua elaboração. Contudo, como ele possibilita uma riqueza muito grande de informações do trabalho como um todo, é importante que vençamos as dificuldades para adquirirmos o hábito de priorizá-lo. Em pesquisas científicas, ele é um recurso técnico da maior relevância (MARCONSIN, 2010, p.73).

A autora chama atenção ainda para a importância da qualidade comunicativa e nosso protagonismo como receptores das mensagens que podem constituir-se em Documentação e registros em nossos Diários de Campo:

A transmissão de informações e/ou mensagens a que nos referimos pressupõe a existência de emissores e receptores. Esses dois polos se relacionam codificando e decodificando as mensagens em forma permanente. Contudo, para que essa relação se concretize, deve existir estímulo e interesse entre eles e o interesse só vai ocorrer, ou seja, uma mensagem só será recebida quando o receptor puder entendê-la de alguma forma, quando puder formar uma imagem dela (SARMENTO, 1994). Portanto, no momento de veicularmos e organizarmos a informação, por meio da documentação, devemos nos atentar para a impor-

tância do modo como o fazemos, porque, tradicionalmente, a documentação tem sido utilizada como um *filtro de informações* que costuma atender apenas aos interesses institucionais. Além de ter uma intencionalidade política, essa forma de utilização da documentação tem feito com que ela seja *empobrecida* no campo do trabalho. Não colabora para a construção teórica do real. De toda a maneira, devemos caminhar para a superação dessa situação (p.69-70).

Assim, ao decidirmos fazer da nossa intervenção profissional uma intervenção verdadeiramente educadora, com propostas de mudanças e superação da realidade indesejada, é preciso entendermos o rico papel que o Diário de Campo ocupa na nossa vida profissional e até mesmo pessoal. Nesse sentido, cabe destacarmos e defendermos que o Diário de Campo – assim como o Plano de Ação – não possui receituário e regras rígidas, sua redação e formato são determinados pela criatividade do seu elaborador.

Para finalizar, chamamos atenção mais uma vez para as armadilhas que o embrutecedor cotidiano promove em nossas vidas e principalmente nas nossas escolhas políticas no campo profissional. Por isso, a práxis transformadora exige profissionais comprometidos com a construção de uma outra sociabilidade, engajados com sua ética profissional e com um projeto de mundo que busque eliminar a barbárie e as variadas formas de opressão, somente “quem traz, na pele, esta marca possui a estranha mania de ter fé na vida”<sup>34</sup>, afinal “nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será...”<sup>35</sup>

---

34 Trecho da música “Maria, Maria”, letra de Milton Nascimento e Fernando Brant.

35 Trecho da música “Nunca pare de sonhar”, letra de Gonzaguinha.

## Referências

ALCOFORADO, Mirtes Guedes. Elaboração de Projetos de Pesquisa. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. Na prática a teoria é outra? In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2010.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; PRÁ, K. R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. In: **Revista Textos & Contextos**: coletâneas em Serviço Social. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 6. n. 1. jan./jun, 2007. p. 93-104.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONSIN, Cleier. Documentação em Serviço Social: Debatendo a Concepção Burocrática e Rotineira. FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social: Temas, Textos e Contextos**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, Vol. I. 24ª ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NETTO, José Paulo , BRAZ, Marcelo. **Economia Política – uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

---

## **PARTE III**

# **Práticas educativas e indicadores para o enfrentamento ao sexismo, racismo e homofobia**

---

# **CAPÍTULO 8**

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: DISCUTINDO CONCEITOS E ENCONTRANDO POSSIBILIDADES<sup>36</sup>**

Luciana Pereira de Souza

Rafael da Silva Noletto

### **Introdução**

O presente estudo se propõe a compreender o contexto da formação docente dos professores da rede estadual de ensino no que diz respeito às temáticas que envolvem a diversidade, sendo delimitada neste trabalho a compreensão do conceito de gênero, a partir das percepções do/as professores/as bem como de suas experiências vivenciadas dentro e fora da escola. O interesse pelo tema parte de nossa experiência docente e das inquietações que nos instigam a debater a formação e o fazer pedagógico.

---

36 Este texto é resultado de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. O artigo foi desenvolvido por Luciana Pereira de Sousa sob orientação do Prof. Dr. Rafael da Silva Noletto. Neste caso, o orientador revisou, reescreveu e adicionou discussões e autores pertinentes ao debate aqui estabelecido, respeitando o grau de formação da discente e a proposta inicial de discussão por ela estabelecida.

O ambiente escolar é considerado um dos principais lugares de construção dos saberes da criança, incluindo as construções das identidades e, conseqüentemente, das diferenças. Sobre a produção das diferenças no ambiente escolar, Guacira Lopes Louro é precisa ao destacar o papel produtor de diferenças protagonizado pela escola ao afirmar que

[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 58).

Diante de um modelo escolar tão consolidado de modo hierárquico, opressor e com uma perspectiva estruturalista de organização, como propiciar uma discussão para diminuir o preconceito entre os/as discentes, além de preparar as instituições de ensino para combater a discriminação racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero? Longe de querermos solucionar esta problemática, apontaremos aqui algumas discussões, baseadas em experiências docentes coletadas ao longo da pesquisa, que podem servir como parâmetros para repensarmos a escola e o nosso próprio modo de nos constituirmos como professores/as.

Nesse sentido buscamos compreender de que forma o processo formativo dos/as professores/as que estão em plena atuação se apresenta como uma possibilidade para (re)pensar estratégias de fortalecimento das políticas públicas, a partir das necessidades desses docentes. Buscar lacunas para serem preenchidas em um ambiente (a escola) opressor, que é inteiramente e constantemente constituído por relações de poder, é um desafio que passa pela formação humana e pedagógica de todo/a e qualquer docente.

Discutir gênero na escola é problematizar a existência da diversidade de identidades sociais e de sujeitos políticos que constituem o mundo contemporâneo. Promover o debate e o diálogo acerca do tema talvez seja um caminho rentável. E a escola pode contribuir fazendo com que alunos e alunas reflitam sobre seus sentimentos e emoções diante de conflitos interpessoais, desconstruindo preconceitos de gênero e contribuindo para a construção de novos modelos de relação entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça.

## **Aspectos metodológicos**

O caminho teórico-metodológico seguido para a construção deste texto é pautado em três recursos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise documental e, por fim, entrevistas com professores. Essa escolha metodológica permitiu a análise e problematização das questões de gênero presentes nos espaços escolares. Estas investigações foram feitas com a intenção de nos colocar como pesquisadores/as diante daquilo que já foi registrado ou produzido a respeito da temática. Nas palavras de Gil (2007, p. 64) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica é proporcionar ao pesquisador um olhar teórico aprofundado em relação ao objeto da pesquisa.

Ainda nesse sentido, recorreremos aos documentos legais que compõem a legislação vigente no que diz respeito ao contexto educacional, trazendo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). A pesquisa documental no entendimento de Gil (2007, p.45), “assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre elas está na natureza das fontes”, enquanto na pesquisa bibliográfica se utilizam diversas informações de diversos autores so-

bre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 38-39),

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]. Os documentos [...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Num segundo momento, o estudo ocorreu por meio de revisão da literatura sobre a temática a fim da obtenção de aporte teórico para fundamentar a investigação. Em primeiro lugar, procuramos compreender o contexto da formação docente. Trazemos alguns conceitos pautados pelas discussões empreendidas por Nóvoa (2009) e Freire (1999; 2003). Para reflexão acerca dos conceitos de gênero e diversidade, relacionando-as ao contexto escolar, reportamo-nos a Louro (1997), Candau (2010) e Butler (2003). Nesse sentido, entendemos que a pesquisa deve seguir um caminho no qual o olhar e a atitude do/a pesquisador/a precisa buscar desenvolver compreensões e não explicações. Ou seja, ao/à pesquisador/a não cabe responder a questões objetivas, mas direcionar possibilidades de debate que possam causar transformações no contexto empírico, sem a necessidade imediata de buscar relações de causalidade.

No terceiro momento, trazemos o estudo de caso conforme apresentado por André (2005), como uma forma particular de estudo apropriado para a compreensão e interpretação dos fenômenos educacionais diretamente ligados à educação, delimitados neste estudo,

aos sujeitos da pesquisa, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Palmas – TO.

A segunda etapa da pesquisa foi reservada para descrever as observações e entrevistas com os professores participantes. Os nomes atribuídos aos sujeitos são nomes fictícios, mantendo sigilo das identidades conforme termo de consentimento livre e esclarecido assinado. No decorrer do curso de especialização, todas as atividades integrantes e planos de intervenção foram realizados na unidade escolar participante, durante o planejamento coletivo dos/as professores/as da área de Ciências Humanas. Nesse sentido, houve demandas relacionadas a duas unidades temáticas que se evidenciaram nas fala dos professores durante os encontros: 1) Formação docente no contexto da diversidade e 2) Gênero e escola: Conhecendo o conceito e desmistificando preconceitos.

Este estudo é desenvolvido no intento de compreender teoricamente elementos conceituais que abordam estas temáticas buscando dialogar com o entendimento apresentado na fala dos sujeitos participantes.

## **Formação docente no contexto da diversidade**

Com a intenção de discutir o contexto da formação docente em ambiente escolar trazemos uma breve reflexão em relação aos aspectos que norteiam a formação de professores para as questões da diversidade e das relações de poder que perpassam esse espaço social.

No entendimento de Basei e Leães Filho (2008), a formação docente está diretamente relacionada à perspectiva intercultural, apontando nesse sentido para uma possibilidade de rompimento do ensino com a ideia inicial de hegemonia<sup>37</sup>. Nessa perspectiva, o ensi-

---

37 A temática da diversidade cultural e da interculturalidade é recorrente em diversos

no antes de tudo é o processo pedagógico que vislumbra inicialmente os aspectos culturais, as origens e as necessidades dos alunos, para posteriormente serem pensadas as estratégias de ensino de maneira a suprir as demandas de um espaço cheio de sentimentos, desejos e necessidades como a escola.

Candau (2010) explicita que a educação intercultural é constituída por diferentes olhares acerca das culturas e identidades, buscando transgredir conceitos engessados da nossa sociedade. A autora apresenta uma proposta resistente aos modelos “tradicionais” de educação e aposta em uma construção constante de identidade não linear, constituída por linhas históricas e influências culturais dos sujeitos presentes no ambiente educacional. Assim, refletir acerca da formação docente permite pensar nas complexidades que envolvem o ambiente educativo no cenário atual. A formação não se faz antes da mudança, mas sim durante o processo de formação, que depende dos professores e também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Para Nóvoa,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas da (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA,1995, p.25).

O autor destaca, ainda, que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições nas quais trabalham; a formação dos professores deve estar articulada com a escola e com seus projetos.

Portanto, os conhecimentos dos professores não são estáticos,

---

trabalhos no campo da educação e da antropologia. Para um aprofundamento do tema, sugerimos a leitura do texto “Os usos da diversidade”, do antropólogo Clifford Geertz (2001).

nem tampouco estagnados, mas se encontram em constantes modificações, dadas as exigências específicas das situações concretas do seu cotidiano profissional. É fundamental que o docente tenha consciência da sua importância para transformar a realidade, propiciando condições para que os alunos se constituam como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Freire (1999) destaca:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não pode ser omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper (FREIRE, 1999, p. 110).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não se restringe aos muros escolares, nem as instruções específicas do conteúdo. Ele acontece por meio das relações constituídas na sociedade e em seu processo histórico e cultural.

É nesse contexto, os desafios da formação docente atual tem um papel importante na configuração da escola como forma organizacional, relações interpessoais, estrutura e espaço pedagógico. Vale ressaltar que a diversidade na escola precisa ir além das datas comemorativas ou dias “D” como vem especificado no calendário escolar, é nesse espaço que a educação voltada para a diversidade e cidadania de forma plena é vivenciada ou silenciada com dias e horários para se tocar em determinados assuntos.

Assim, compartilhamos e corroboramos as reflexões elaboradas por Mary Garcia Castro, no que diz respeito à formação educativa para a cidadania. A autora nos ensina que

Há que se estimular os professores [e professoras] para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante anti-racista, anti-sexista, [anti-homofóbica] e de respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em ser, como em vir a ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo [...]. O racismo, o sexismo, [a homofobia], o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (CASTRO, 2005, p. 32).

Ainda nesse sentido, repensar, e discutir uma formação educativa com os sujeitos envolvidos nesse processo, os professores e professoras, se faz necessário e urgente, tendo em vista que o espaço escolar é o lugar onde crianças e adolescentes constroem e desconstróem suas identidades individuais e coletivas, a diversidade quando orientada com o respeito devido é um elemento potencializador de criticidade, libertação na construção do sujeito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 04 de maio de 2011, pelo Conselho Nacional da Educação/ MEC, também enfatizam a responsabilidade da escola em discutir as questões educativas para a cidadania e respeito à diversidade.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.

Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2011, p. 09).

A educação tem como dever, educar para os direitos humanos, como parte de um processo educativo de direito e democrático, sendo assim a formação educativa constituída nesse ambiente tem como objetivo não contribuir para o aumento ou reprodução de desigualdades seja ela de qual origem for. A educação escolar precisa ser trabalhada em uma perspectiva de diversidade humana, de classe, cultura, religião, orientação sexual.

[...] capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2011, p. 09).

É nesse sentido que direcionamos nosso estudo na próxima sessão, buscando a compreensão acerca do entendimento teórico e conceitual de gênero, dos fatores históricos que permeiam essas discussões e buscando entender como estes estudos podem contribuir na formação docente do professor que atua em sala de aula. Partindo do pressuposto de que a escola é (ou deveria ser) um território laico e uma importante fomentadora para eliminação de qualquer tipo de discriminação, por meio do diálogo, do ensino e da aprendizagem.

## **Gênero e escola: Conhecendo o conceito e desmistificando preconceitos**

Discutir o conceito de gênero, distanciando-o de uma abordagem essencialista e biologizante, é uma necessidade que se apresenta em constante crescimento para que se compreenda o contexto escolar e as complexidades que envolvem esse espaço. Buscando nesta seção refletir diante de tais conceitos, na perspectiva de transcender as questões biológicas, com a possibilidade de fomentar a desconstrução dos conceitos binários restritos aos sexos homem/mulher, pretendemos ampliar nossa compreensão para diferentes formas de compreender a diversidade que perpassa o universo masculino e feminino.

Nos estudos de Guacira Louro (1997), há uma constatação de que os estudos de gênero de certa forma ainda enfatizam as mulheres como tema principal da temática, porém um avanço significativo no que diz respeito também aos homens.

Pois na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aqueles/as que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 22-23).

Desse modo, as discussões sobre gênero no Brasil, tomam uma dimensão mais expressiva a partir do crescimento do movimento feminista articulado a outros movimentos sociais a partir da década de 1970, tornando-se também discussões mais frequentes nas universidades, bem como no âmbito das pesquisas voltadas para as ciências humanas e sociais.

No contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no país), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. Essa situação que nos remete a pensar a escola como Estado, e como tal, deve compreender a responsabilidade do processo educacional, diante das desigualdades sociais cometidas historicamente, dialogando de forma exaustiva na busca pelo entendimento e pela promoção de políticas públicas eficazes no combate a qualquer tipo de discriminação.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar. (RIBEIRO *apud* SILVA, 1996, p. 49).

A sociedade e a escola estão em constante movimento de constituição dos sujeitos, a partir das modificações, desejos e necessidades das gerações que se constroem ou desconstroem em uma velocidade globalizada e permeada de diferenças culturais que se aproximam dos continentes mais distantes. Nesse aspecto as políticas educacionais

não podem desconsiderar os debates acerca da função social da escola, no que diz respeito à construção desses sujeitos contraponto modelos heteronormativos<sup>38</sup>.

No entendimento de Butler,

As discussões em torno das relações de gênero não excluem e nem diminuem a importância das reflexões sobre a regulação social da sexualidade. Ao longo dos processos de construção dos gêneros e das relações que se estabelecem em função disso, são praticamente onipresentes as injunções da heteronormatividade, com seus mecanismos de controle policiamento e censurar referentes a gênero e sexualidade. Segundo uma ordem compulsória do sexo-gênero-sexualidade. (BUTLER, 2003, p. 26).

Para que se possa trabalhar o conceito de gênero na sala de aula, é necessário que primeiro haja o entendimento por parte dos professores e professoras que realizam a mediação desse processo. Conceito este que atualmente ultrapassa qualquer determinismo biológico, ampliando a questões comportamentais e culturais, tomando inclusive uma dimensão política em pautas que dizem respeito ao homem e a mulher. Com Braga (2007), compreendemos que o fator biológico é apenas o ponto de partida para uma discussão social e coletiva do conceito.

Nesse sentido, concordamos com Stuart Hall (2000), quando afirma que os conceitos precisam ser historicizados, de tal forma que a sociedade possa perceber como eles são contribuídos, modificados e imbuídos de relações de poder.

Para discutir o conceito de gênero, recorreremos a Joan Scott, autora incontornável nessa discussão, citada em livre tradução de Miriam Grossi.

---

38 Termo que se refere aos ditames 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 (BUTLER, 2003).

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT *apud* GROSSI, 1998, p. 15).

Refletir sobre gênero, é um caminho que possibilita repensar as questões sociais e culturais historicamente estabelecidas, possibilita o entendimento de que os sujeitos se constituem na e com as relações sociais em um constante processo de desenvolvimento de atividade humana. Nesse cenário de construção e constituição dos sujeitos a escola se apresenta como um importante espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas movidas de intencionalidades a partir no planejamento da atividade educativa de cada professor/professora.

Retomando o objetivo norteador do nosso estudo, que parte da compreensão acerca do conceito de gênero e qual o entendimento que os professores possuem sobre assunto, reservamos a próxima sessão para trazer algumas falas registradas nos encontros e observações realizados durante a pesquisa, na perspectiva de trazer alguns apontamentos que contribuam com a formação docente bem como com o fazer pedagógico.

## **Nas entrelinhas, o que dizem os/as professores/as?**

Trazer as vozes dos sujeitos investigados surge da necessidade de um ensaio ainda inicial no intento de compreender a percepção dos/as professores/as quanto ao seu processo formativo, bem como ao entendimento em relação as questões apontadas no decorrer do trabalho que foram direcionadas para a formação docente no âmbito da diversidade e dos entendimento acerca do conceito de gênero em tempos atuais.

### ***Em relação à Formação docente para a diversidade***

“Durante a formação docente, e as tantas formações continuadas que participamos, poucas são de fato voltadas para as questões de diversidade e a sua essência de prática de respeito e igualdade para além dos discursos”. (Profa. AMARILIS - anotações diário de campo jun-2015)

“É difícil, trabalhar a diversidade em um ambiente, onde hierarquicamente quem tem mais poder, tem voz. Normalmente algumas situações são silenciadas, e inviabilizadas para não sair dos muros da escola, parece que a escola ainda tem muito medo de lidar com as cobranças da sociedade que estão fora da escola”. (Prof. JUCA - anotações diário de campo jun-2015)

Entre o que acontece na formação, e o que acontece na prática, ainda é um caminho longo. Normalmente a diversidade é trabalhada em datas já estabelecidas no calendário escolar e ainda muito focada nas questões de raça e inclusão. Em relação aos temas sobre gênero ainda há um tabu em tocar nesse assunto na escola. (Profa. PEDRINA - anotações diário de campo jun-2015)

A fala dos/as professores/as corrobora com alguns apontamentos já explicitados no decorrer do texto, ressaltamos que neste estudo tratamos da formação continuada que acontece durante atuação docente. Analisando as falas, percebe-se certa insegurança dos professores em abordar tais questões, inseguranças que perpassam questões políticas, gestão escolar, calendário engessado, e própria definição de quem, quando e como estes assuntos devem ser abordados.

Notamos também como a escola, de certa forma, seleciona os trabalhos e as temáticas a serem contempladas de maneira que não contrariem alguns segmentos da sociedade. A formação continuada quando aborda as questões de diversidade, ainda caminham no sentido de desigualdade social, étnica e racial de maneira muito superficial no que tange o contexto educativo, como prática de emancipação e libertadora.

## **Quando questionados sobre o entendimento de gênero e sua abordagem na sala de aula**

Vale ressaltar que a conversa sobre o conceito de gênero, para saber qual entendimento os/as professores/as possuem sobre tal termo e como eles abordam essa temática no decorrer da atividade educativa, surgiu durante um planejamento coletivo, onde intencionalmente os/as professores/as assistiram o documentário “Amanda e Monique”.

“Para mim, isso é tão novo, sinceramente não sei se pedagogicamente faço da forma correta, quando estudei da graduação não se discutia sobre isso. Mas não podemos negar, essas situações estão presentes na escola, na rua, em nossa casa, precisamos aprender a trabalhar essas questões na perspectiva de construir uma sociedade melhor. (Profa. PEROLA anotações diário de campo – ago. 2015)

“Por momentos, me sinto culpada em não ter compreensão profunda desses termos, e é difícil desconstruir

uma bagagem histórica que trazemos na nossa trajetória cheia de conservadorismo. Busco leituras sobre o assunto, quando tem algum curso abordando a temática procuro fazer, são questões complexas, que envolve uma mudança social, cultural e comportamental. Ainda é uma busca solitária desse entendimento, não é uma ação coletiva da escola a compreender. (Profa. CATERINA- anotações diário de campo – ago. 2015)

A busca constante presente na fala destes professores e professoras em relação ao melhor entendimento de diversas situações vivenciadas no contexto escolar, passando pelo entendimento de gênero e pelas questões da diversidade, é um apontamento positivo de que, individualmente, esses sujeitos percebem, de alguma forma, um descompasso entre a maneira como a instituição escolar vem conduzindo determinadas situações e como de fato elas acontecem na escola e na sociedade.

Percebemos nesse aspecto a necessidade de reafirmar e fortalecer as políticas públicas voltadas para uma educação cidadã partindo do fomento a formação dos atores envolvidos diretamente nesse processo. Em nossa percepção, é uma necessidade ainda silenciada pelos gestores, imbuídos de intencionalidade de controle e poder.

## **Algumas considerações**

Discutir a formação de professores se apresenta como uma importante ferramenta pedagógica em um espaço apropriado para refletir inúmeras questões presentes nesse cenário, espaço onde o debate de ideias vai além dos conflitos e reflexões, é um fio condutor de mudanças de práticas sociais e de implementação de políticas educacionais abrangendo o contexto escolar, bem como a sociedade em geral, pois a escola é um instrumento político e social de emancipação cultural.

A partir das fala dos participantes, foi possível visualizar uma

desarticulação no que diz respeito ao currículo escolar, as orientações legais, as formações continuadas e o que de fato acontece na escola, na prática docente. Foi notório nos relatos dos/as professores/as suas angústias e inquietações diante de tantos desafios contemporâneos, somados ao trabalho docente.

Análises que reafirmam a necessidade da ampliação das políticas públicas voltadas para a formação de professores, especificamente abordando temáticas de gênero e diversidade de maneira democrática, laica, estendendo essas iniciativas às famílias e à sociedade de modo geral. Também foram percebidos indícios da necessidade da aproximação das universidades junto ao contexto escolar de maneira a contribuir na construção desses conhecimentos e saberes, vislumbrando uma transformação no cotidiano desses professores.

Com essa investigação foi possível vislumbrar a necessidade de articulação entre as pesquisas acadêmicas e a formação docente, apontando a escola como um caminho de possibilidades que pode contribuir fortemente para a construção de uma sociedade mais humana, justa, detentora de uma compreensão acerca das diversidades que envolvem as construções histórias e sociais de cada sujeito.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BASEI, A.P.; LEÃES FILHO, W. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n.17, ano 12, 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em 20 de ago. 2016.

BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (Orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Pr. EDUEM, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB Nº:5/2011.

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

CANDAU, V, M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V.M. (Org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 150-175.

CASTRO, M.G. Gênero e Raça: desafios à escola. In: SANTANA, M.O. (Org) **Lei 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental**. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da Silva. **A trajetória da pesquisa qualitativa**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: \_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zarah, 2001. p. 75-96.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em [http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935\\_identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf) (acesso 21 de ago.2016)

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 25-45.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga. **Socialização profissional de professores: as instituições formadoras**. Relatório Final de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC Rio de Janeiro, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RIBEIRO, M. D. Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no ensino médio. **Revista eletrônica: LEMPES PIBID /UEL**, Vol. 1, n. 2, jul-dez. 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Educao/MONICA%20-%20ORIENT%20%20ANGELA.pdf> >. Acesso em 22 de ago. 2016.

SILVA, Tomaz. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

# **CAPÍTULO 9 DESIGUALDADE DE GÊNERO E RACIAL: DIFICULDADE DE PERMANÊNCIA DE ALUNAS NEGRAS NO CAMPUS MIRACEMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS<sup>39</sup>**

Elrik da Silva Santos  
Joilson Santana Marques

## **Introdução**

Desde quando comecei a trabalhar na Universidade Federal do Tocantins, campus Miracema, em agosto do ano de 2005 comecei a observar que as mulheres eram maioria entre os acadêmicos. Isso ocorria entre outras razões por meu trabalho se desenvolver no campus onde ocorrem os cursos de Serviço Social e pedagogia, cursos esses atribuídos historicamente as mulheres.

Em um primeiro momento só existia o curso de pedagogia, e a presença das mulheres era quase que unanime essas alunas a partir da minha identificação de traços físicos também eram negras em sua maioria, e de modo geral pertenciam às classes populares.

---

<sup>39</sup> Este texto é fruto do trabalho de conclusão de curso de Elrik Santos, orientado pelo Prof. Joilson Marques a especialização GDE/UFT.

Percebi, ao longo do tempo, a evasão das discentes, sempre assistia as dificuldades sofridas pelas mulheres em permanecer estudando e conseguir se formar. Essa dificuldade ocorria, a meu ver, por dois motivos principais a desigualdade de gênero que sempre foi um problema para todas as mulheres por serem consideradas inferiores aos homens e a desigualdade racial, pois as alunas negras eram ao mesmo tempo alvo do machismo e do racismo.

Por outro lado quando da minha inserção, enquanto aluno, da especialização em gênero e diversidade na Universidade Federal do Tocantins (doravante denominada UFT), aprofundi meus conhecimentos sobre os temas de: diversidade, gênero, sexualidade, orientação sexual e raça/etnia. Contudo os módulos que trabalharam propriamente questão gênero e de raça/etnia, chamaram mais minha atenção, justamente por já observar essas discriminações há alguns anos no desenrolar da minha atividade profissional de vigilante terceirizado no campus.

Essas observações conciliadas com os estudos na área de gênero e étnico/racial auxiliaram minha compreensão de problemas como a tripla jornada de trabalho, a violência psicológica e mesmo física enfrentada cotidianamente pelas discentes na relação com seus companheiros, que muitas vezes não valorizavam e mesmo desconfiam da vida acadêmica de suas companheiras.

Em um vídeo postado no *youtube* pelo Canal Hidra Cabeças Pensantes na série Desigualdade de Gênero mostra que a visão negativa da mulher é algo cultural, histórico, e muito poderosa, sendo capaz ainda hoje de impactar a distribuição de poder e riquezas entre homens e mulheres na nossa sociedade, e isso é reflexo do patriarcado que é uma categoria criada para hierarquizar socialmente homens e mulheres e se constitui no predomínio da dominação masculina na estrutura social de forma naturalizada.

Segundo Costa et.al.(2012)

São inegáveis as desigualdades entre mulheres e homens, a exemplo no mercado de trabalho que ainda hoje apresenta salários diferenciados conforme o gênero, e as teóricas feministas trataram de desvendar esse processo desigual e denunciar através de suas reivindicações que as condições de vida e trabalho das mulheres são inferiores as dos homens. Todavia, o que desejamos problematizar é que mesmo em situações opostas e desiguais, homens e mulheres não podem ser identificados como dominadores e dominados, uma vez que gênero e poder são relações historicamente construídas, podem ser questionadas, mudadas e transformadas. (p. 228).

Assim optei por abordar nesse texto as minhas observações empíricas sobre o fenômeno das desigualdades de gênero e racial e alguns de seus possíveis rebatimentos na evasão de discentes negras, visto a minha experiência enquanto aluno e como membro do corpo de profissionais de segurança do campus, escolhi o período de minha graduação, justamente por ser um momento em que vivenciei intensamente o espaço universitário e ao mesmo tempo, fui introduzido, nas discussões sobre gênero e relações raciais. Ademais como minha graduação ocorreu entre os anos de 2007 e 2011, não há possibilidades de nenhuma identificação dos envolvidos, ainda que no texto não recorra a nenhum nome, bem como trato de observações acerca de fatos que ocorreram na esfera pública.

## **Desigualdade de gênero e racial: machismo, sexismo e racismo em dados**

O machismo é um dos principais responsáveis pelos altos índices de violência contra a mulher existente em nosso país. De acordo com Araújo (2008), a violência de gênero (que tem uma de suas principais expressões a violência contra a mulher) é produzida e repro-

duzida nas relações de poder. Onde as interseccionalidades classe e raça/etnia tem papel fundamental na divisão de poder entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo, constitui-se em um modo particular de violência globalizada pela disseminação da ordem patriarcal.

Saffioti (2001), por sua vez, coloca o modelo patriarcal como um fator hegemônico na produção da violência de gênero, visto que se encontra na base das representações de gênero que convalidam a desigualdade e dominação masculina incorporada por homens e mulheres. Elemento que corroborou para termos hoje uma quantidade alarmante de casos de Violência Doméstica contra as mulheres, inclusive com um número assustador de suicídio.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgados em março de 2010, 70% das mulheres brasileiras sofrem algum tipo de violência ao longo da vida e cerca de 300 mil são vítimas de violência doméstica por parte dos maridos ou companheiros.

Ainda segundo uma pesquisa realizada por Araújo e colaboradores (2004), o topo da lista das mulheres que mais sofrem violência é ocupado pelas jovens, casadas e sem atividade remunerada (62% delas têm entre 21 e 40 anos e 57% são casadas). Nota-se que a falta de um trabalho remunerado potencializa a marginalização da mulher dentro da relação conjugal e familiar. Porém, há muitos casos em que as mulheres ganham mais que seus cônjuges ou companheiros, sustentam a casa e, mesmo assim, são vítimas dos mais diferentes abusos físicos psicológicos e/ou sexuais, como apontado por Cortez e Souza (2008)

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2011), dois, importantes, pilares da desigualdade social no Brasil encontram-se na desigual de gênero e étnico/racial, com intensificação dessa desigualdade quando se trata do atravessamento gênero/racial, assim:

Em 1995, a taxa de escolarização líquida no ensino superior – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade – era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Neste

mesmo ano, esta taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%. As políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nesta área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros/as explicam a discrepância dos dados.

Em relação ao mercado de trabalho o mesmo instituto coloca que:

*A taxa de participação é o indicador que permite conhecer a quantidade de pessoas disponíveis para o mercado de trabalho. Ainda que de 1995 a 2009 tenha havido um progressivo aumento da participação das mulheres, sua magnitude não permitiu alterar os padrões de desigualdade. Em 2009, a taxa de participação das mulheres com mais de 16 anos era de 58,9%, enquanto a dos homens era de 81,6%. Além disso, a disponibilidade não se reverte automaticamente em empregos, sendo necessário conhecer a realidade do desemprego, captada pela taxa de desocupação.*

Já na distribuição por atividade:

Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça. As mulheres, especialmente as negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (cerca de 34% da mão de obra feminina), grupo que abarca os serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos). Já os homens, sobretudo os

negros, estão sobrerrepresentados na construção civil (em 2009, este setor empregava cerca de 13% dos homens e menos de 1% das mulheres). O setor agrícola apresentou queda generalizada na oferta de empregos, mas segue sendo atividade relevante, especialmente para os homens e na região Nordeste. Já o nível de emprego na indústria manteve-se relativamente estável (com leve aumento), sobretudo no Sul e Sudeste, seguindo empregando mais homens, sobretudo brancos.

Os dados deixam claro que as mulheres têm menos oportunidade de emprego que os homens apesar de ter havido um progressivo aumento na participação das mulheres no mercado de trabalho e quando se trata de mulheres negras, essa disparidade torna-se maior, pois essas mulheres quando encontram emprego se concentram no setor de serviços domésticos.

As mulheres sempre enfrentaram grandes dificuldades no mundo todo e nos países pobres esses problemas são ainda maiores, pois as situações de pobreza se aliam as desigualdades de gênero e racial e acabam afetando o acesso ao trabalho, estudo e a vida pública (CARRARA, 2009).

## **A busca das mulheres negras por sua independência e igualdade através do acesso a universidade**

A universidade é uma instituição que tem influencia e referencia na sociedade e, por isso, ela deve preparar melhor os indivíduos para um melhor desenvolvimento humano, social, político e econômico, com respeito à valores como democracia e diversidade (GAUCHE, 2012).

Contudo o acesso à universidade historicamente sempre foi elitizado, e sua produção de conhecimento pouco se relaciona com as diversidades presentes na vida cotidiana, só há pouco tempo isso vem mudando.

Segundo Ribeiro et. al. (2006, p. 14):

A política de gerenciamento do acesso à educação no Brasil assim construída ao longo da história nacional vem sendo conservada com poucas variações. O acesso é garantido a alguns, é pesadamente dificultado ou abertamente negado a outros. Só muito recentemente as grandes discussões nacionais têm dirigido seu foco para o tema educação, pautando-se nas demandas encaminhadas pelas especificidades subjetivas como gênero, raça e outras mobilizadoras de análises que levam em consideração a diversidade e as desigualdades sociais.

Essas mudanças se iniciaram nos anos 90, quando os movimentos negros se aglutinam em torno da pauta do acesso a universidade, particularmente, a universidade pública. (HENRIQUES, 2006).

Assim, a educação superior que fora historicamente negada para a população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras. (p. 70)

Contudo apenas em 2004 foi implantado o primeiro sistema de cotas raciais no ensino superior brasileiro na Universidade de Brasília e somente após dez anos da instauração das ações afirmativas e luta dos movimentos negros que o governo federal implantou oficialmente a política de cotas nas universidades federais através da Lei Nº 12.711/12 que determinou a reserva de 50% das vagas nas IFES e educação profissional e tecnológica para candidatos que tenham concluído o ensino médio integralmente em escola pública como também o ensino fundamental em escolas públicas ou obtenham a certificação de ensino médio através do ENEM. (IBIDEM, p. 72).

Ainda de acordo com Henriques (2006):

Contudo, a instituição da reserva de vagas pra negros e carentes na educação superior pública não dissolveu as desigualdades de classe e raça existentes nas relações acadêmicas, principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior, pois, para além da luta pelo acesso, se faz necessário lutar para a construção do lugar do negro na universidade pública brasileira. Desse modo, para que possamos enfrentar efetivamente as desigualdades de classe, gênero, geração, raça e etnia na educação superior, é preciso compreender como tais heterogeneidades se gestam e se perpetuam nas relações educacionais no Brasil. Portanto, a construção do acesso é uma etapa do processo de “lutas” instituídas pelas trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. Para além, estão na pauta do dia das IFES as questões relativas à permanência feminina negra na universidade, bem como as questões relativas ao “conflito” Trabalho, Educação e Vida Familiar. (p. 69).

Corroborando essa assertiva Ribeiro e colaboradores (2006) coloca que o acesso somente não configura o rompimento do ciclo de desvantagens a que esta submetida as mulheres negras e embora considere a articulação de classe, aponta como necessárias medidas como acompanhamento de alunas nos primeiros anos da vida acadêmica no intuito de fortalecer e corroborar com o enfrentamento ao racismo e outras discriminações.

Ademais existem dificuldades quanto à permanência das mulheres e particularmente de mulheres negras trabalhadoras, na universidade devido à tripla jornada de trabalho representada pelo tripé casa, filho e marido (não estamos contando a jornada dos estudos que obviamente corroboram com uma quadrupla jornada). Outra questão, ainda relacionada a esse tema é o abandono das mulheres de seus estudos e sonhos por terem de acompanhar seus maridos em virtude de trabalho, estudo ou sonhos destes. (GOIS,2008)

A fala de uma entrevistada (entrevistada 02) da pesquisa de Gauche et.all 2012 no XII Colóquio Internacional de Gestion Uni-

versitária, deixa claro essa questão:

*[...]não existe uma igualdade. Existe uma desigualdade. As pessoas do sexo masculino tem um desenvolvimento maior, e tem vantagens. O mundo ainda é machista. Muitos homens ainda não ajudam nos afazeres domésticos, com medo de serem diminuídos. Isto prejudica as mulheres. Elas conseguiram a liberdade, mas na verdade não conseguiram. Elas conseguiram cortar alguns laços, mas a carga aumentou.*

Já outra entrevista (entrevistada 04) complementa a desigualdade vivida pelas mulheres:

*[...]ela chega em casa, e tem que dar conta de muitas outras atividades, tem que ajudar filhos nos deveres, preparar alimentação, enquanto ele vai ler e pesquisar. Existe uma desigualdade injusta. Deveria inclusive ter uma escala entre os casais para os deveres do lar. Esta escala deveria ser feita naturalmente. ...eu vejo como desigual e prejudicial para a mulher por um lado e por outro lado, vejo que ela aproveita todo este esforço e acaba superando e produzindo mais que alguns homens. Ela se esforça e atinge a meta que tem que ser cumprida.*

Ao mesmo tempo mulheres negras são atingidas por questões que não se restringem a elas, mas que representam a organização sexista da sociedade, um exemplo claro desses fenômenos no ambiente universitário é quando observamos a disparidade entre presença feminina e masculina, nos cursos de ciências humanas e ciências exatas, pois ainda existe uma ideologia, que divide sexualmente o trabalho e atribui determinadas atividades ao feminino e outras ao masculino e isso se reflete nas escolhas de curso de nível superior e na permanência em cursos em desacordo com as normas de gênero estipuladas. (ÁVILA e PORTES,2009)

Ainda segundo Carrara(2009)

O ingresso das mulheres na escola tem crescido significativamente, hoje ultrapassando o contingente masculino. Tal interesse está certamente articulado à sua entrada maciça no mercado de trabalho e às chances de melhoria de sua qualificação profissional e dos salários percebidos. No entanto, os investimentos das mulheres na educação e na qualificação profissional ainda não se reverteram em igualdade salarial. Em alguns setores apenas se reduziu o nível de desigualdade. Quando consideramos as mulheres negras, os dados são ainda mais impressionantes. Quanto maior a escolarização, maior a diferença salarial entre estas e os homens, mas também entre as próprias mulheres, estando as mulheres brancas em posição de maior vantagem. Esta situação demonstra como a segregação social combina elementos étnico-raciais e de gênero.

## **Os dados da evasão no campus Miracema: um panorama inicial da situação das mulheres negras**

Minhas observações empíricas serviram de base para escrever esse texto, entretanto recorri aos dados de acesso e permanência de alunos nos referidos cursos de graduação, a fim de possibilitar uma aproximação maior com a temática aqui desenvolvida.

O acesso a esses dados foram gentilmente cedidos pela secretaria acadêmica da Universidade Federal do Tocantins, via correio eletrônico, Os dados referem-se aos seguintes questionamentos: Quantidade de alunos matriculados durante os anos de 2007/1 a 2011/2? Quantos dos acadêmicos desse período se declararam do sexo masculino e feminino? Quantos se declaram negros, pretos e ou pardos? Quantos desses alunos evadiram? Dos evadidos quantos eram do sexo feminino? Dos evadidos quantas eram declaradas negras/pardas/pretas?. A coleta desses dados corrobora assim com

minhas observações empíricas, contudo é preciso esclarecer que esses dados foram recebidos de forma bruta e que sua tabulação é de minha inteira responsabilidade.

Escolhi os anos de 2007/1 a 2011/2 para a solicitação dos supramencionados dados, por serem os anos em que eu estive na universidade como acadêmico. Para melhor compreensão dos dados estes serão apresentados via tabelas, que seguem abaixo:

Serviço Social	
Matriculas (2007 – 2011)	
Feminino	276
Masculino	95
Não declarado	00
<b>Total</b>	<b>371</b>
Pedagogia	
Matriculas (2007 – 2011)	
Feminino	207
Masculino	83
Não declarado	00
<b>Total</b>	<b>290</b>

**Fonte:** Pesquisa Direta.

Inicialmente pode-se perceber claramente o grande quantitativo de pessoas identificadas com o gênero feminino nesses cursos, isso ocorre possivelmente pela identificação deste como sendo profissões femininas, a divisão sexual do trabalho torna-se influente no que se refere inclusive as possibilidades de escolha profissional, muitas vezes limitando principalmente as mulheres ao acesso a cursos ditos masculinos.

Pedagogia		
	Masculino	Feminino
Negro/Preto/Pardo	37	76
Branco	04	20
Amarelo	00	04
Indígena	07	02
Não declarado	35	105
Serviço Social		
	Masculino	Feminino
Negro/Preto/Pardo	50	160
Branco	13	39
Amarelo	00	06
Indígena	06	02
Não declarado	26	69

Fonte: Pesquisa Direta

Chama atenção um significativo quantitativo de alunos que se declaram como pretos, pardos e negros, isso confirma as discussões de outros autores que colocam os cursos das áreas de humanas e sociais, bem como, de cursos tidos como de baixo prestígio social, como aqueles que englobam maior número de estudantes negros, mesmo com a instauração do sistema de cotas.

Ao mesmo tempo a **não declaração** de raça, cor também sinaliza a dificuldade de identificação étnico/racial, possivelmente corroborado pela dificuldade de positivação da identidade negra. “Infelizmente” o povo brasileiro tem dificuldade em se declarar como negro e valorizar sua identidade negra, isso tudo, pelo fato do negro

ser historicamente discriminado e marginalizado pela sociedade, que sempre tratou o negro como inferior ao branco. Essa construção da identidade negra é algo complexo, pois de acordo Gomes (2005):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). (p. 43).

A construção de uma identidade negra positiva é uma forma de combater a desigualdade racial, pois não bastam apenas leis que coíbam atitudes racistas. É preciso uma educação pautada no respeito à diversidade étnico racial existente no Brasil.

Serviço Social	
Evasão (2007 – 2011)	
Feminino	87
Masculino	52
Não declarado	00
<b>Total</b>	<b>139</b>
Pedagogia	
Evasão (2007 – 2011)	
Feminino	75
Masculino	51
Não declarado	00
<b>Total</b>	<b>126</b>

**Fonte:** Pesquisa Direta

Não foi possível cruzarmos os dados de evasão com raça/etnia, somente com gênero, entretanto nota-se a evasão feminina com números significativos, o que como já colocamos antes, pode estar diretamente relacionado as discriminações de gênero e racial e a combinação dessas.

Por outro lado, a evasão masculina *“saltou aos olhos”*, pois proporcionalmente é um índice de evasão extremamente alto, que pode estar associado ao machismo representado pela sua identificação como “homossexual”, pode estar ligado a adaptação com o curso ou até mesmo com o mercado de trabalho e o salário dos profissionais dos dois cursos, pois os homens da nossa sociedade ainda tem a concepção que devem ter emprego melhores e com melhores salários que as mulheres. Testemunhei muitos comentários preconceituosos, quanto aos alunos do sexo masculino. Ouvi várias vezes colegas de serviço e funcionários da própria instituição falar que no curso de serviço social não existia homem, que todos que entrassem no curso se não fossem homossexuais passariam a ser no decorrer do curso.

Há desigualdade de gênero que intensifica quando se refere a população negra de modo que as profissões obedecem a uma “perversa” lógica de gênero e racial, assim, cursos como: matemática, física, engenharia entre outros são para o público masculino enquanto enfermagem, pedagogia, serviço social entre outros são para o público feminino, hierarquizando as funções, atribuições e lugares diferentes para o “cuidar”, “servir”, e o “executar” e “dirigir”. (GOIS,2008)

Esse ponto nos mostra ainda como o machismo pode prejudicar inclusive os próprios, homens isso não significa não reconhecer sua estrutura de poder, mas perceber que qualquer aproximação com o feminino causara sanções aos homens representando no fim a base desse sistema que é a misoginia em todo o seu “horror” a mulher e ao que é atribuído ao feminino.

## **Uma visão empírica sobre o ingresso e permanência de alunas negras da UFT – Campus Miracema no Tocantins**

No ano de 2007 primeiro semestre passei no vestibular e comecei a estudar pedagogia e com isso, minhas observações acerca do machismo e do racismo tornaram-se mais aguçadas, tanto pelas discussões teóricas, quanto pela convivência com os demais estudantes. Nesse mesmo ano a UFT lançou o vestibular para Serviço Social, no campus de Miracema, aumentando assim a quantidade de mulheres entre os acadêmicos, pois era outro curso considerado pela sociedade para o público feminino. A partir desse momento eu tinha duas formas de observação como servidor terceirizado e como acadêmico. E pude ouvir e constatar muitas histórias que me indignaram pelo machismo e suas trágicas consequências.

Eu estudava no período matutino e acredito que o horário era mais um problema para as colegas, pois a maioria era casada e mãe. Eu ouvia muitas queixas que basicamente se referiam a cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos, além de ter que trabalhar pra poder ajudar nas despesas de casa. Outras não tinham se quer dinheiro para tirar as cópias dos textos. O que corrobora com as ideias de Gois(2008) ao colocar que:

Para os negros, por situarem-se entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso a esse nível de ensino é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade como também a necessidade de proximidade da escola em relação a casa, a possibilidade de obtenção de auxílios, a existência de certos serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento metódico da provável necessidade de articular estudo e trabalho. Para as mulheres, esta última necessidade é ainda complexificada porque tradicionalmente também cabe a elas o exercício de atividades no lar, o que faz

com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico. (p.749)

Minha turma começou com 40 alunos, sendo que aproximadamente 30 eram mulheres. No segundo semestre algumas pessoas já haviam desistido, e no decorrer do curso essas desistências eram constantes, não somente da minha turma, mas entre outras turmas e inclusive do curso de serviço social.

Um caso que chamou minha atenção foi o de uma colega que estudava comigo que muitas vezes me confessava que estava muito difícil para ela, pois morava numa cidade vizinha, e estava com muita dificuldade de locomoção entre outros problemas mais graves, ela tinha um namorado de muito tempo, ele era muito ciumento e agressivo com ela. Segundo ela, quando eles terminavam o namoro ele a espancava e ficava seguindo por onde ela fosse, ameaçando-a para voltar com ele, e quando isso acontecia ficava ainda mais difícil para ela ir para a universidade, pois sempre tinha que encontrar uma pessoa para fazer companhia pra ela, para que ele não a seguisse. Sem contar os dias de aula que ela perdia por vergonha de aparecer em público por causa dos hematomas sofridos durante as agressões. Só depois de alguns semestres ela conseguiu se livrar desse namorado, foi quando ela passou a se dedicar mais aos estudos, mas se formou depois de sua turma regular. Essa aluna foi um exemplo de superação, pois sofreu muito pra poder conseguir seu sonhado diploma.

No curso de serviço social a presença feminina era maior que no curso de pedagogia. Em relação á estas havia comentários do tipo se as mulheres já não fossem “infieis” passariam a ser, esses comentários às vezes eram feitos pelos próprios esposos de algumas alunas. Às vezes eu percebia que alguns esposos iam levar as esposas até a universidade e ficavam fazendo ronda constante nas ruas laterais do campus, para ficar observando se as esposas aprontavam algo de errado. Presenciei algumas vezes alunas sofrendo violência verbal em frente ao portão da universidade.

Dentre os muitos casos houve um que chamou particularmente minha atenção: O marido levava e trazia a esposa todos os dias, e certo dia estava tendo uma festa de recepção dos calouros no campus, ele ficou muito tempo na rua em frente à universidade esperando por ela, e depois de esperar bastante e tentar fazer ligações para ela, ele entrou no campus até o local da festa e ficou observando por alguns minutos a esposa dançando se divertindo com as colegas, então ele foi até ela chamou para ir embora, eles saíram discutindo e ele bem alterado agredindo ela com palavras, a chamando de vagabunda, vadia, irresponsável entre outros xingamentos. Depois desse dia ela não foi mais vista na universidade, e acredito que ela tenha sido impedida pelo marido de continuar estudando.

Nos casos acima citados nos parece que era justamente o desejo por autonomia e o empoderamento dessas mulheres que estava contribuindo com a situação de violência conjugal contra a mulher justamente por uma compreensão machista de dominação masculina em relação à mulher que ao estudar parece questionar implicitamente essa ordem, embora nosso estudo não possa aprofundar tais análises. (CORTEZ e SOUZA, 2008).

Além disso, a permanência de mulheres negras de classe Popular, enfrentam outros desafios para se formar principalmente a desigualdade racial, o racismo e o desrespeito quanto a sua história e sua cultura.

Sobre o racismo particularmente Silva ainda nos coloca que:

No espaço universitário muitas vezes o aluno negro é atacado sistematicamente via imposição de uma cultura eurocêntrica que o desvaloriza e o coloca como inferior o que muito contribui para a sua evasão desse espaço (SILVA, 2009).

Ainda assim percebi uma presença maciça de mulheres negras na universidade, no campus de Miracema, principalmente no curso de serviço social, a partir de minha identificação através do seu fenótipo (tons de pele, textura capilar) Isso nos mostra que as coisas estão mudando quanto ao ingresso de pessoas negras nas universidades. Mas

apenas a oportunidade de ingresso não é o suficiente para que essas mulheres consigam um tão sonhado diploma de um curso superior.

Os negros sempre tiveram essa dificuldade de ingresso nas universidades, mas depois de muitos anos de lutas de movimentos negros, essa realidade vem mudando, mas a partir do momento que foram conseguindo esse direito foram percebendo que existia outro problema ainda maior, a dificuldade de permanência no ensino superior, sabemos que a população negra sempre fez parte no geral das classes populares, ou seja, os negros fazem parte da classe social que sofre com a vulnerabilidade social e enfrentam tantos problemas sociais que ao chegar à universidade esses problemas acabam influenciando na sua permanência. (GOIS, 2008)

## **Considerações Finais**

A partir dessas reflexões percebe que o problema da desigualdade de gênero e racial está presente em toda a sociedade e grupos sociais e afeta principalmente, mas, não exclusivamente, mulheres negras que sofrem com o machismo, sexismo e o racismo. Conformando um ciclo de opressões ensejado pela desvalorização, o não acesso a educação, acesso precário ao trabalho, pouco ou quase nenhum suporte quando da sua inserção na instrução de nível superior num sistema que se retroalimenta através desses processos conformando uma ordem hierárquica que privilegia os homens em detrimento das mulheres.

Na UFT Campus de Miracema esse sempre foi um problema visível, pois é composta pelo público na sua maioria feminino e existem muitas evasões por parte de pessoas negras e principalmente das mulheres, que nesse breve estudo podemos apenas pressupor estão articuladas as questões de discriminação étnico/racial e de gênero, Visto que algumas das observações trazidas corroboram com as questões elencadas ao longo do texto no que se refere a relação intraconjugual e a

violência de gênero, a dificuldade de parceria com os homens e o fato de terem sido esses casos ocorridos com mulheres negras.

Contudo ressalta-se que essas mulheres inclusive, sem contar com um suporte mais efetivo e necessário no enfrentamento as questões já mencionadas, vêm lutando para alcançar não só um diploma mais a realização de um sonho, mas é imperativo que se construam novas políticas para o enfrentamento a essas questões.

## Referências

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação**. Psicologia para América Latina, México, n. 14, out. 2008.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 91-106, 2009.

CARRARA, Sérgio. Módulo II – Gênero. In: **Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in) subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 171-180, 2008.

COSTA, Renata Gomes da; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; SILVEIRA, Clara Maria Holanda. **Relações de Gênero e Poder: Tecendo Caminhos para a Desconstrução da Subordinação Feminina**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/viewFile/56/196>>.

GAUCHE, Susana; VERDINELLI, Miguel Angel; RAMEZANALI, Mehran. A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. 2012. Disponível em: <[https://1.facebook.com/1.php?u=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fgual%2Farticle%2Fview%2F19834535.2012v5n4p116%2F23683&h=VAQE\\_h9rP](https://1.facebook.com/1.php?u=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fgual%2Farticle%2Fview%2F19834535.2012v5n4p116%2F23683&h=VAQE_h9rP)>.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 43.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista de Estudos Feministas**, p. 743-768, 2008.

HENRIQUES, Cibele da Silva, Mulher, Universitária, Trabalhadora, Negra, Mãe: A luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil. **Universidade e Sociedade**, 58, 2016, ANDES. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/1>.

HIDRA, Cabeças Pensantes. **Desigualdade #4: Desigualdade De Gênero.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hWE9MMie-ewQ>. Acessado em 10 set. 2016.

PORTAL BRASIL, Cerca de 70% das mulheres sofrem algum tipo de violência ao longo de sua vida. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/06/cerca-de-70-das-mulheres-sofrem-algum-tipo-de-violencia-ao-longo-de-sua-vida>. Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: IPEA, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Cadernos pagu (16) 2001: pp.115-136.

SILVA, Martiniano J. 1936 – **Racismo a Brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a historia social do Brasil/** Martiniano J. Silva; [prefacio de Alex Ratts]. – 4. Ed. rev. Ampl. E atualizada. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. Pag. 335.

# CAPÍTULO 10

## “A IDEOLOGIA DE GÊNERO MANDA NOTÍCIAS” – A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO EM PALMAS/TO<sup>40</sup>

Ana Paula dos Santos  
Bruna Andrade Irineu

### Introdução

A discussão de gênero recebeu nos últimos anos muita repercussão na sociedade, sendo tema de discussões e alvo de disputas na esfera política, dos movimentos sociais e da academia. Os grupos de militantes e os movimentos sociais de gênero e diversidade sexual vêm ganhando visibilidade nos espaços públicos e na mídia, se fortalecendo como propulsores de discussões e no avanço mesmo que lento, das políticas públicas.

Houve algumas conquistas para as mulheres, garantidas na legislação brasileira, como o direito ao voto, a Lei Maria da Penha e a facilitação no divórcio. Porém, ainda há muito que discutir e avançar no campo de políticas para mulheres e também nas políticas para LGBT, que tiveram a passos lentos, algumas conquistas no âmbito jurídico e da saúde como a união homoafetiva e retirada da homossexualidade da lista internacional de doenças.

---

40 Este texto é produto do trabalho de conclusão de curso de Ana Paula Santos, sob orientação da Prof<sup>á</sup> Bruna Irineu, na especialização GDE/UFT.

No cenário atual os movimentos feministas e LGBT têm sido apresentados como inimigos da família tradicional brasileira e, nesse contexto, alguns grupos ligados à igreja evangélica e grupos conservadores ganharam destaque por trazer o discurso da garantia de salvação da família. No caso do poder legislativo brasileiro, a chamada bancada evangélica não é a única em busca de retrocessos nas conquistas sociais, mas recebe mais destaque, principalmente pela força com que a mídia enfatiza personalidades e seus discursos, e pelo espaço ocupado por eles nas redes sociais e imprensa em geral.

Na educação, a discussão de gênero ganhou destaque e força a partir de 2014, por ocasião da sanção da presidente Dilma Rousseff do Plano Nacional de Educação (PNE) e continuou no centro das discussões até hoje. Isso porque cidades e Estados tinham até 26 de junho de 2015 para implementar seus próprios planos. E o que se viu foi a reprodução do conservadorismo que fez com que, nesses âmbitos locais, os dois temas vetados no PNE também fossem excluídos: identidade de gênero e sexualidade nas escolas. A retirada foi resultado da pressão das bancadas religiosas, que alegaram que trazer o tema à tona deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família. Além disso, argumentaram que a discussão do assunto seria dever dos pais e não da escola.

Nesse contexto, surgiu a chamada “ideologia de gênero”, termo utilizado justamente por essas bancadas políticas religiosas alegando que ao introduzir os conceitos de gênero e diversidade no contexto e currículos escolares haveria prejuízo ao tradicional conceito e aos papéis de homem, mulher e de família. Este conflito político- ideológico retirou o termo “gênero” do PNE e transformou a erradicação da desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual dentro do contexto escolar em um objetivo genérico de erradicação de todas as formas de discriminação, dando aos Estados e municípios a liberdade de inserir suas metas. Cedendo à pressão de diversos setores conservadores, diversas câmaras municipais e assembleias legislativas

vetaram a inclusão do tema nos planos regionais. Ou seja, em âmbito nacional e local a discussão de ideologia de gênero tornou-se um problema social, político e acadêmico.

Na cidade de Palmas no estado do Tocantins, não foi diferente. Em janeiro de 2016, foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME), e assim como no PNE e em outros Planos Estaduais e Municipais de Educação, omitindo a palavra gênero. Em março de 2016, o poder executivo publicou uma medida provisória alterando o Plano Municipal de Educação e proibindo a discussão de gênero incluindo o seguinte texto: “vedada a discussão e a utilização de material didático e paradidático sobre a ideologia ou teoria de gênero, inclusive promoção e condutas, permissão de atos e comportamentos que induzam à referida temática, bem como os assuntos ligados à sexualidade e erotização”.<sup>41</sup>

A partir desse episódio, acentuou-se a discussão sobre gênero e educação envolvendo políticos como vereadores, deputados estaduais, organizações da sociedade civil, igrejas e grupos ligados à educação. O objeto de estudo deste artigo é perceber de que forma a imprensa local noticiou na internet acontecimentos, discussões e movimentos e qual o espaço que destinou para esses fatos.

## **Contextualização dos usos do conceito de gênero**

O termo gênero se popularizou na década de 1990, mas começou a ser utilizado pela teoria social na década de 1970, como forma de propor novas maneiras de pensar o masculino e o feminino para além das explicações biológicas e indicando que entre elas existem relações sociais e de poder. A partir desta perspectiva, a articulação restrita entre o gênero e o corpo biológico se torna insuficiente para uma análise mais aprofundada do conceito. Para Scott (2012) o re-

---

41 Medida Provisória nº 06/2016 – Diário Oficial do Município de Palmas/TO.

lacionamento entre biologia e socialização torna possível o que pode ser descrito como uma espécie de noção “porta-casacos” da identidade: o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento.

Ao compreender uma dimensão muito fortemente relacionada à cultura, para concepção das categorias masculino e feminino, foi possível perceber que gênero é um produto de contingências sociais e não apenas da natureza. De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016, p.26) um estudo realizado pela antropóloga Margaret Mead, na década de 30 em três diferentes regiões da Nova Guiné, ela percebeu que em diferentes contextos, homens e mulheres desempenhavam funções diversas no que dizia respeito às crianças, concluindo que em diferentes sociedades e culturas há várias formas de conceber os papéis e comportamentos de homens e mulheres. Esta concepção desmonta a ideia de uma diferenciação exclusivamente natural e essencialista do gênero.

Gênero é um dispositivo cultural constituído historicamente que classifica e posiciona os sujeitos a partir da relação entre o que se entende como feminino e o que se entende como masculino. É uma categoria que cria sentido para as diferenças percebidas nos corpos e articula identidades e práticas dentro de uma estrutura de poder hierarquizada. Gayle Rubin apresenta o primeiro uso do gênero nas ciências sociais, e define como o conjunto de disposições pelas quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e nos quais se satisfazem essas necessidades humanas transformadas (RUBIN; BUTLER, 2003).

Também é a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características físicas e biológicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo

que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer, que as marcas de gênero inscrevem-se nele. Pois se o gênero é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa.

Os marcadores sociais de gênero foram construídos e demarcados e reforçados ao longo do tempo. O que é coisa de menina ou mulher, não poderia ser usado ou atribuído aos meninos e homens, como por exemplo, cabelos compridos, brincos, maquiagem, quando se fala em atributos físicos, fragilidade ou sensibilidade no que diz respeito a atributos subjetivos ou de personalidade. Esses são exemplos que hoje já estão mais ou menos desmistificados, mas que permanecem presentes na subjetividade dos sujeitos. Este exemplo ajuda a pensar outra questão importante sobre os gêneros. O que é o masculino e o feminino?

Para Bourdieu (2010), o privilégio masculino reside no fato de que todo homem deve sempre afirmar sua virilidade. Assim, “a virilidade é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo” (BOURDIEU, 2010). Ele não falava exatamente de um feminismo ou fazia uma discussão do gênero, mas entendia uma relação hierárquica entre os sexos.

Ao entendermos que vamos aprendendo a ser homem e mulher através dos diversos discursos, códigos e símbolos que circulam nas diferentes instâncias sociais, não estamos desconsiderando as características biológicas dos sujeitos, mas sim reforçando que as diferenças entre homens e mulheres, não são produzidas apenas pela distinção entre seus sexos biológicos ou diferenças entre seus cérebros. Nesse sentido, o feminino e o masculino são constituídos por tudo que se fala, se representa, se pensa, se valoriza sobre essas características. Para Louro,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que se construiu sobre os sexos (LOURO, 2003, p. 21).

As preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX. Elas estão ausentes na maior parte das teorias sociais formuladas anteriormente. Mas os movimentos feministas surgem antes, no final do século XVIII no contexto da revolução francesa, tendo como pauta principal o direito ao voto, à propriedade e à liberdade profissional.

A partir daí surgem o que se chama de três ondas do feminismo. Como tentativa de contextualizar e entender melhor do que se trata o conceito de gênero e suas lutas, no contexto histórico podemos citar o contexto das suas discussões:

A primeira, entre o final do século XIX e início do século XX, também conhecida como sufragismo, enfatizava o direito ao voto, a propriedade, a educação e ao fim do casamento arranjado, a liberdade profissional e foi um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado.

A segunda tem início na década de 1960 e consolidação na década de 1970. Neste momento já haviam sido conquistados alguns avanços na igualdade de direitos, então o debate se ampliou inserindo as condições de vida e trabalho das mulheres, englobando as questões como os costumes, liberdade sexual, os papéis designados para elas (mãe, dona de casa) e a violência (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 38) Está situada em uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas, caracterizava-se por ser

combativo e engajado, propondo uma visão da vida pessoal como algo politizado e marcado por estruturas de poder injustas, sexistas e hierárquicas.

A terceira onda feminista teve início da década de 1990 e tem dado orientação para a análise proposta neste artigo. No seu uso recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres” (SCOTT, 1995), Mas aponta que como categoria de análise, apenas essa abordagem não abarca a complexa definição do termo:

[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Essa terceira onda feminista, é profundamente e fundamentalmente marcada e dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1995). O foco da atenção é nas maneiras pelas quais o gênero se cruza com outros tipos de desigualdades, incluindo raça, orientação sexual e classe. Há um entendimento que não existe, apenas uma forma de ser mulher, mas existem mulheres. A partir dessa compreensão de que existem mulheres da cidade e do campo, adultas e crianças, mulheres heterossexuais e lésbicas, cis e trans, percebe que mesmo com as especificidades de cada grupo, todas são atravessadas por desigualdades, mas articulação com outras hierarquias adiciona diferenças na forma de ser mulher no mundo.

Então, o feminismo tenta sair de um lugar majoritariamente branco, de classe média e intelectual, e passa a evidenciar a diferença entre as mulheres. Neste contexto ganha força a chamada teoria *queer*, que busca uma forma de contestar os processos de normalização do gênero, que são vistos como excludentes e restritivos. Para aqueles que não se enquadram nas expectativas criadas socialmente para o

masculino e o feminino, é colocada uma situação de vulnerabilidade e até exposição à violência. A teoria *queer* coloca a discussão sobre uma suposta linearidade entre sexo, gênero e desejo e identifica um padrão heteronormativo nas relações entre gênero e sexualidade.

Todas estas questões passaram a circular nas reflexões acadêmicas e dentro de uma reelaboração teórica do feminismo e na esteira dos estudos gays e lésbicos, surgem os estudos *queer* que em boa parte de suas análises evidenciam como os estudos de gênero não podem ser desenvolvidos com profundidade sem interseccioná-los com a dimensão da sexualidade.

Até então a ciência moderna, mesmo as ciências humanas (sociologia, psicanálise, política) tinham seu campo de investigação baseado na heteronormatividade, colocando a heterossexualidade como limite do que seria possível investigar. Os estudos pós-modernos nos dizem que a heterossexualidade não é natural e o seu domínio não é desprovido de relações de poder. Apontam para uma tentativa de desnaturalizar o gênero, criticando a diferenciação de sexo e gênero, usado na construção da teoria feminista. Usando a diferença como categoria de estudo, Judith Butler (2012) nos diz que tudo só existe em processo de diferenciação, assim a identidade não é algo, mas ela é efeito que se manifesta num regime de diferenças.

O questionamento sobre a normatividade do gênero, não é um debate apenas sobre sexualidade, mas também um debate político. Para Louro (2003, p. 76) quando passamos a dizer que não apenas o gênero, mas também o sexo é culturalmente construído colocamos em risco as noções que temos hoje de existência. Quando se questiona a normatividade do gênero e da sexualidade, estamos questionando também a lógica binária que define os sujeitos como macho ou fêmea, diz os gêneros são apenas dois, e que a sexualidade deve ser exercida com alguém do sexo/gênero oposto. Ela enfatiza:

Esse alinhamento (entre sexo, gênero e sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e reiteração compulsória da nor-

ma heterossexual. Supõe-se, dentro dessa lógica, que todas pessoas sejam heterossexuais. São esses sujeitos que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do estado. Os outros, que fogem à norma, poderão, na melhor das hipóteses, ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência) ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores), quando não são simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. A heteronormatividade só é reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é fabricado, produzido, reiterado e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade, especialmente aos estudos gays e lésbicos e à teoria queer (LOURO, 2003, p. 45).

A heteronormatividade que dá suporte a essa lógica e como todas as outras normas ela age silenciosa e sistematicamente. Se esse binarismo é colocado em questão, e dizemos que existe uma multiplicidade de gêneros e sexualidades então deve haver outras formas de constituição dos sujeitos.

Nessa perspectiva os estudos culturais definem e contribuem para a desnaturalização das normas. Esse é o potencial político em torno da normatividade de gênero: pensar na constituição do sujeito a partir da heteronormatividade é uma concepção. E pensá-lo de uma forma fora desta norma é desafiador, porém inevitável segundo os estudos culturais. Onde ficam os sujeitos que não ocupam nenhum dos dois lados dessa polaridade? Como se representa, o que se “faz” com os sujeitos bissexuais, transgêneros, travestis, com as *drags*? A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo. O gênero é uma produção social, ou seja, é um ato intencional construído ao longo dos anos (BUTLER, 2012). De fora para dentro e de

dentro para fora. Segundo ela, gênero não deve ser visto como um atributo fixo de uma pessoa, mas como uma variável fluída, apresentando diferentes configurações.

Nessa perspectiva, falar de gênero não significa simplesmente falar “de mulher”, mas de um conceito de gênero que na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais (HALL, 1997; BUTTLER, 2003; LOURO, 1997) define relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos. Significa visibilizar e problematizar os modos de significação dos corpos, dos jeitos de ser, de andar, de falar; questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência biológica dos comportamentos, assim como o modo como a própria ciência produz discursos normatizadores e reguladores da sexualidade e do gênero (FOUCAULT, 1977).

## **Gênero e educação – uma relação interdependente**

Os dispositivos legais que amparam e inter-relacionam a discussão de gênero na educação tem amparo na Constituição Federal<sup>42</sup> que em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

O Plano Nacional de Educação<sup>43</sup> aprovado em 25 de junho de 2014 define entre suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios

---

42 Constituição Da República Federativa do Brasil De 1988

43 PNE disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

De acordo com a Cartilha Disposições Legislativas Sobre Gênero Na Educação - Guia prático para escolas e educadoras/es, “os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só na escola, mas a partir da escola, o que traz implicações diretas ao currículo. Ignorar estes temas, ou pior, propositalmente restringir sua abordagem na escola constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e leis específicas.”

A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, foi instituído o prazo de um ano para que estados e municípios aprovassem documentos para sua educação nos próximos dez anos. Mesmo podendo contribuir com o combate à exclusão escolar e com a garantia do direito à educação para toda a população, o tema e a palavra gênero sofreu resistências de setores conservadores e, em alguns municípios e estados, foram retirados dos Planos de Educação. Hoje, todos os estados e o distrito federal já elaboraram seus planos estando 25 sancionados, com exceção do estado do Rio de Janeiro que apresenta apenas a elaboração do documento base e do estado de Minas Gerais que está com o projeto no legislativo. Em relação aos Planos Municipais de Educação, 5528 municípios estão com a lei sancionada,

4 municípios com lei aprovada, 6 municípios com documento-base elaborado, 2 municípios com consulta pública realizada, 7 municípios com projeto de lei elaborado e 23 municípios com projeto de lei enviado ao legislativo.

## **Narrativas jornalísticas sobre o processo de discussão do PME em Palmas**

Na cidade de Palmas no estado do Tocantins as discussões iniciaram em 2015 e a pesquisa para este artigo consiste em analisar a partir do que foi noticiado pela imprensa local, a trajetória da aprovação do Plano Nacional de Educação enfocando nas tensões provocadas pela discussão sobre a inclusão ou exclusão do termo gênero e seus desdobramentos. Com o objetivo de identificar de que forma foram utilizados os recursos discursivos nos sites de notícia locais, para mostrar aos leitores como as discussões vinham ocorrendo, quais ideias estavam em disputa, que grupos fizeram a parte deste processo.

Esse entendimento contribuiria para entender para compreensão dos efeitos gerados na opinião pública pelos modos como as notícias são narradas pelos veículos de comunicação informativos a respeito de um determinado tema, em um dado tempo e em uma dada sociedade. É importante ter em vista que a veiculação de qualquer notícia é precedida por uma série de etapas classificadas no campo jornalístico como rotinas produtivas. A fim de que um fato seja publicizado sob a forma de notícia, avalia-se se este contém valores-notícia o suficiente para atender aos critérios de noticiabilidade.

A pesquisa consistiu em buscar em sites na internet, preferencialmente locais de Palmas ou do Estado do Tocantins, o que foi noticiado nesta trajetória de discussão do PNE na cidade de Palmas de janeiro a junho de 2016. As buscas foram feitas a partir de palavras ou termos que pudessem indicar a relação com o tema a ser pesquisado. Foram utilizados os seguintes termos para realizar a busca: “dis-

cussão de gênero em Palmas”, “proibição da discussão de gênero em Palmas”, “ideologia de gênero Palmas” e “Medida Provisória proíbe discussão de Gênero em Palmas”.

Desta buscas resultaram 56 notícias que faziam referências à discussão de gênero em Palmas, sendo sites de notícias *online* nacionais com sucursais regionais, como o G1 Tocantins e Folha de São Paulo, sites de notícias *online* estaduais e regionais como o Conexão Tocantins, Cleber Toledo, T1 Notícias, Jornal do Tocantins e JM Notícia, além de matérias encontradas no site da Defensoria Pública do Estado do Tocantins e Ordem dos Advogados do Brasil do Tocantins, e em canais de comunicação ligadas à igreja como o CNN Tocantins.

Para realizar a contextualização história, é importante salientar que em 19 de janeiro de 2016 é publicada no Diário Oficial do Município de Palmas, a Lei nº 2.238, que institui o Plano Municipal de Educação de Palmas, seguindo mais ou menos o que vinha acontecendo em outros estados e municípios, sem referência a palavra gênero, com a seguinte redação na Meta 5:

5.24) garantir, na construção dos referenciais curriculares da educação básica, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas, a educação ambiental e direitos humanos, conforme as diretrizes nacionais e a legislação vigente, assegurando-se a implementação por meio de ações colaborativas com fóruns de educação, conselhos escolares, equipes pedagógicas e outros setores da sociedade civil;

5.25) garantir a oferta da educação do campo garantindo que ela se efetive considerando o desenvolvimento sustentável, a preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo e do espaço, a reestruturação e a aquisição de equipamentos, e o aten-

dimento na perspectiva inclusiva; (PALMAS, 2016).

Por ordem cronológica a primeira matéria encontrada com data de 03 de fevereiro de 2016, foi de um site de notícias chamado Atitude Tocantins que anuncia a vinda do pastor Marco Feliciano, também deputado federal, para um evento na Assembleia Legislativa do Estado onde ele discutiria o que chama de ideologia de gênero. Chama atenção o destaque da redação para a caracterização dele como contrário a ideologia de gênero e “um dos maiores defensores da família”.

No dia em que ele esteve em Palmas para o evento, em 18 de fevereiro de 2016 o portal de notícias G1 publicou uma matéria sobre a manifestação organizada por grupos LGBT, repudiando o evento. Apesar de trazer no título da matéria a expressão ideologia de gênero (Marco Feliciano é alvo de protestos em evento sobre ideologia de gênero) no corpo do texto, através da fala de manifestantes tenta trazer algum esclarecimento sobre o equívoco da expressão “ideologia de gênero”.

A Comissão de Direitos Humanos da Seccional de Palmas da Ordem dos Advogados do Brasil publicou em seu site uma nota de repúdio ao uso do termo ideologia de gênero, segundo a matéria por não possuir legitimidade epistêmica no campo das ciências humanas e sociais. Justificando que este termo foi cunhado e, posteriormente, divulgado por grupos de matriz religiosa cristã, especificamente na Espanha, com a finalidade de desqualificar os estudos sobre as mulheres, estudos de gêneros, estudos *queer*, dentre outros. A nota destaca que ao salientar que a expressão vem sendo usada para deslegitimar as políticas públicas afirmativas e de enfrentamento às discriminações contra mulheres, gays, lésbicas, travestis e transexuais. Destaca que, com a utilização da palavra “ideologia”, há uma tentativa de distorcer um conceito Constitucional e de compromissos internacionais adotados pelo Brasil.

Apenas nessas três notícias veiculadas em portais diferentes já é possível perceber uma diferença drástica no texto, onde o primeiro

expressa certa condescendência com a maneira de pensar do pastor, o segundo retrata o lado dos manifestantes contrários às doutrinas pregadas por ele e o terceiro traz informações mais teóricas sobre o tema. Fica evidente que a forma de redação da notícia, fala muito também da posição do jornalista e do próprio veículo de comunicação também. Sobre a produção da notícia, nos diz Oliveira “A produção da notícia é a produção de uma vidência, de uma forma de ver e narrar o mundo, de criar sentidos.” (OLIVEIRA, 2014, sp.).

Outro fato relevante retratado nessas notícias foi a distribuição de livros didáticos pelo Ministério da Educação para serem usados no ensino fundamental, ocorrido em fevereiro de 2016. Na câmara municipal de Palmas, em sessão conturbada no dia 23 de fevereiro de 2016, após pressão de setores conservadores da sociedade principalmente ligados à igreja, vereadores aprovam a suspensão da distribuição dos livros. Os sites gospel que noticiaram o tema, colocaram como uma vitória do setor conservador, evangélico e católico, e como sendo uma resposta da pressão popular pela defesa da família tradicional. Nessas reportagens, evidencia-se a noção de que a ideologia de gênero quer estragar as famílias, impondo uma ideia de que não existe mais feminino e masculino, e cada um pode ser o que quiser.

A discussão continuou acontecendo, fortalecida e instigada pelos setores conservadores, pressionando o poder executivo. Em muitas reportagens nesse período aparece a figura do prefeito, de certa forma se comprometendo com grupos religiosos, pela suspensão desses temas nas escolas municipais, já que no legislativo já estava vetado.

Em 15 de março de 2016, a Medida Provisória nº 6, alterou o texto da lei Lei nº 2.238, que institui o Plano Municipal de Educação de Palmas, que já não fazia referência uma política de inclusão relacionada à gênero, agora proibia a discussão nas escolas: O texto ficou assim:

5.24) garantir, na construção dos referenciais curriculares da educação básica, conteúdos sobre a história e

as culturas afro-brasileira e indígenas, a educação ambiental e direitos humanos, conforme as diretrizes nacionais e a legislação vigente, assegurando-se a implementação por meio de ações colaborativas com fóruns de educação, conselhos escolares, equipes pedagógicas e outros setores da sociedade civil, vedada a discussão e a utilização de material didático e paradidático sobre a ideologia ou teoria de gênero, inclusive promoção e condutas, permissão de atos e comportamentos que induzam à referida temática, bem como os assuntos ligados à sexualidade e erotização; (NR)

5.26) assegurar a oferta de formação continuada específica e a inclusão transversal, para que as formações considerem temáticas relativas à educação ambiental, à diversidade cultural, às relações étnico-raciais, além de direitos humanos e cidadania, vedada a discussão e a utilização de material didático e paradidático sobre a ideologia ou teoria de gênero, inclusive promoção e condutas, permissão de atos e comportamentos que induzam à referida temática, bem como os assuntos ligados à sexualidade e erotização; (NR)

A retirada foi resultado da pressão das bancadas religiosas, que alegaram que trazer o tema à tona deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família. Além disso, argumentaram que a discussão do assunto seria dever dos pais e não da escola.

Durante quase um mês foram veiculadas matérias, relatando o teor da medida provisória e que efeitos ela teria na educação palmenense. Em geral, pode-se dizer que as matérias retrataram a descrição dos fatos, como as discussões na sessão na câmara de vereadores, a pressão da bancada religiosa, os movimentos de resistência enfatizando a proibição da discussão imposta, especulando o que poderia acontecer caso fosse descumprida por algum professor.

A OAB do Tocantins, entendendo esse debate como fundamental na garantia dos direitos humanos, propõe uma audiência pú-

blica no mês de abril de 2016 e convida vários representantes do poder público municipal e estadual, além de professores, especialistas, estudiosos e integrantes de movimentos sociais LGBT para debater a medida provisória nº 06. Segundo o Portal JM Notícia, que noticiou a Audiência Pública, a Medida Provisória foi necessária para adequar o Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 13005/2014, aprovado em 2014, que teve retirados de seu texto cerca de 30 (trinta) expressões relacionadas à teoria de gênero. Assim, para que seja respeitado o princípio constitucional de hierarquia das normas, os planos estaduais e municipais de educação devem seguir os mesmos princípios nacionalmente elencados.

Nesta mesma matéria foi relatada as falas de alguns dos convidados para debater o tema. Fica claro, neste caso a preferência por algumas falas, por exemplo quando se referem à fala do Secretário Municipal de Educação “O Secretário Municipal da Educação também falou com muita propriedade em defesa da Medida Provisória.” E também do Procurador Federal que foi relatada assim :“Procurador Federal Dr. Eduardo Prado dos Santos fez uma exposição juridicamente relevante, ao ressaltar as normas legais, constitucionais e internacionais que amparam a Medida Provisória, que nem é ilegal nem inconstitucional”. Enquanto que em relação a fala da professora Bruna Irineu, o jornalista não manifestou opinião, descrevendo “Na ocasião, a doutora Bruna Irineu, se manifestou extremamente favorável à discussão de gênero nas escolas. Ela esclareceu que a religiosidade não pode jamais impedir que um determinado seguimento da sociedade seja privado de seus direitos. Falou sobre conceito de gênero, destacando que o estado democrático permite a discussão.”

Na análise dessas notícias fica evidente o caráter ideológico e político também da imprensa. A escolha do discurso para noticiar determinado acontecimento retrata a posição do jornalista ou do editorial do meio de comunicação. Malu Fontes, explica que:

Uma informação publicada em um veículo noticioso não é produto do trabalho de um único profissional de comunicação. Ela está inserida numa lógica de produção industrial e num contexto ideológico, de modo que, no campo jornalístico, existe o consenso de que a notícia é um produto à venda na indústria da informação e de que a neutralidade e a objetividade do jornalista, embora possam ser metas profissionais e éticas, não passam de um mito dificilmente alcançável. A objetividade e a neutralidade jornalística é um tema caro no embate entre jornalistas e pesquisadores do campo da comunicação; porém, prevalece a máxima de que os jornalistas não são meros observadores e narradores passivos da realidade, mas atores sociais do processo de construção da realidade social que narram (FONTES, 2014, p. 24).

A discussão sobre gênero nas políticas educacionais e precisamente nas discussões curriculares e dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, parte de uma falácia perversa: a de que gênero, sexualidade e identidade de gênero são invenções ideológicas. Em grande parte dos embates e disputas políticas que envolveram as aprovações dos planos, o que se observou foi uma desqualificação de determinadas visões de mundo como sendo ideológicas, ou seja, um ideário sem ancoragem na realidade ou em teorias.

De acordo com o Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras<sup>44</sup> publicado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o conceito de gênero é um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas

---

44 [http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto\\_Pela\\_Igualdade\\_de\\_Genero\\_na\\_Educacao\\_Final.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf)

consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escola. Segundo esse manifesto, ao contrário de ideologias sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo, é um conceito que identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino.

Quando se reivindica, então, a noção de “igualdade de gênero” na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades e em violência.

Da mesma forma como a violência de gênero se manifesta em vários espaços público ou privados como o espaço da família, ela também se manifesta no ambiente da escola. O índice das violências e assassinatos contra mulheres é muito alto e crescente. A escola, como espaço onde essa sociabilidade se forma e pode ser transformada, deve ficar alijada do debate de gênero e de como sua construção cultural contribui para o crescimento dessa violência?

Em relação à gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travesti, a violência pode ser ainda pior. Desde cedo, qualquer comportamento que fuja do que é considerado normal é tratado com desprezo, nojo, violência física e psicológica. Um gay é morto a cada 28 horas no país – foram 312 assassinatos de pessoas sexualmente diversas em 2013.<sup>45</sup> Ainda de acordo com o mesmo relatório:

---

45 Dados de 2013-2014 do Grupo Gay da Bahia (GGB)

O Brasil confirma sua posição de primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo o planeta. Nos Estados Unidos, com 100 milhões a mais de habitantes que nosso país, foram registrados 15 assassinatos de travestis em 2011, enquanto no Brasil, foram executadas 128 “trans”. O risco, portanto, de uma trans ser assassinada no Brasil é 1.280% maior do que nos Estados Unidos (2014)

O termo “ideologia de gênero” não está presente e não é usado no contexto das Teorias de Gênero. Essa expressão foi criada recentemente no interior de alguns discursos religiosos. E trata-se de uma interpretação equivocada e confusa que não reflete os estudos de gênero em nenhum dos campos científicos. O termo tem sido disseminado como se os estudos de gênero fossem uma ameaça à sociedade brasileira. A imprensa e a mídia nacional e também aqui no estado do Tocantins reforçou o uso desse termo, muitas vezes dando legitimidade a ele. Um termo que não tem base epistemológica e é usado para reforçar uma ideia conservadora e enfeitar os discursos de ódio.

É necessário termos Planos Municipais de Educação que enfrentem a discriminação e a evasão escolar, propiciando a permanência e sucesso escolar de LGBTs. A discussão de gênero na escola é para conscientizar o outro da diversidade que nos constitui.

A forma como os alunos são avaliados e percebidos pelos adultos impactam fortemente a percepção que têm de si. Embora diversos papéis de gênero sejam passados de geração em geração de maneira explícita, existem preconceitos invisíveis, currículos ocultos da educação. Um deles fomenta a ideia de que os meninos são mais talentosos para exatas e serão melhores cientistas, engenheiros e técnicos de informática. Mas a desigualdade de gênero também impacta os meninos. Estudos mostram que o fracasso escolar e a evasão de jovens estão ligados a referenciais de masculinidades difundidos

socialmente. “Uma identidade masculina baseada na agressividade e na indisciplina tem cada vez mais afastado os meninos dos bancos escolares<sup>46</sup>, negando-lhes seu direito à educação e reproduzindo uma cultura da violência.

Ainda há uma outra realidade gritante, que se manifesta cruelmente na discussão de gênero e diversidades: a relação com a religião. Muitas organizações religiosas tem se colocado de forma conservadora, preconceituosa, sexista e machista nessas discussões. Fazendo relações absurdas relacionado ao que é certo e errado, de acordo com a sua doutrina e apenas aumentando o abismo das hierarquias e desigualdades, e incentivando a violência.

Entender gênero enquanto categoria de análise implica compreender melhor as relações sociais e culturais entre os sexos, uma vez que as relações entre os sexos são construídas socialmente, mas é preciso explicar como essas relações são construídas e por que são construídas desigualmente privilegiando o sujeito de sexo masculino. [...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 13). Scott vai além das propostas que pensam gênero como construção social, bem como os conceitos que o apontam apenas como relações de poder assentado no domínio masculino, argumentando que há necessidade articular a noção de construção social com a noção de poder.

Por que querem banir do marco legal uma categoria de análise? Qual é o problema com “gênero”? Porque temos que negociar direitos?

---

46 37,9% deles, segundo dados do IBGE em 2011.

## Referências

- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.
- DINIZ, Débora; OLIVEIRA, Rosana. **Notícias de homofobia no Brasil.** Brasília: Letras Livres, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- LINS, Beatriz Accioli; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola.** São Paulo: Reviravolta, 2016.
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia e educação: Um desafio ao silêncio.** Brasília: Letras Livres, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 1979.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias.** Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2009. N.21 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf> > Acesso em 22 fev. 2017.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro De. **As novas guerras sexuais**: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-183, Apr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2005000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31 de ago. 2016.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual: entrevista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332003000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 de ago. 2016.

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

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, dez. 2012, p. 327-351.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **Bruna Andrade Irineu**

Professora Adjunto do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde maio/2018. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) entre os anos de 2009 e 2018. Atuou como Coordenadora da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola na UFT entre os anos de 2013 e 2016. Email: [brunairineu@gmail.com](mailto:brunairineu@gmail.com)

### **Marcos Felipe Gonçalves Maia**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Educação e Direitos Humanos (UnB) e em Filosofia e Ensino de Filosofia (Centro Universitário Claretiano de Batatais, SP). Graduado em Biblioteconomia (UnB). Bibliotecário na UFT, Campus de Palmas e Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus de Miracema. Coordena o Programa de Extensão Biblioteca Viva. Atuou como Supervisor de Curso na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal do Tocantins (GDE/UFT) entre os anos de 2015 e 2016. E-mail: [mfelipemaia@uol.com.br](mailto:mfelipemaia@uol.com.br)

## **SOBRE AS AUTORAS E AUTORES**

### **Aline Batista de Paula**

Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Pesquisadora Associada ao Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afroamericanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proafro/UERJ). Atuou como Professora Conteudista na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFT). E-mail: [alinebpaula@gmail.com](mailto:alinebpaula@gmail.com)

### **Ana Paula dos Santos**

Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí/RS). E-mail: [anaunijui@yahoo.com.br](mailto:anaunijui@yahoo.com.br)

### **Brendhon Andrade Oliveira**

Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Estagiário do Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE entre os anos de 2013 e 2016. E-mail: [andradebrendhon@gmail.com](mailto:andradebrendhon@gmail.com)

### **Elrik da Silva Santos**

Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema do Tocantins. Atualmente é Coordenador da Merenda Escolar na Prefeitura Municipal de Miracema do Tocantins. E-mail: [elrik2008@hotmail.com](mailto:elrik2008@hotmail.com)

### **Flávio Pereira Camargo**

Pós-doutor em Estudos Literários pela UFG. Doutor em Literatura pela UNB. Doutor e Mestre em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela UFG. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Atuou como Professor Conteudista na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E-mail: camargolitera@gmail.com

### **Jean Bezerra da Silva**

Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Gestão Pública Municipal e Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Assistente Social da Defensoria Pública Estadual do Tocantins (DPE-TO). Atuou como Professor Formador na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E-mail: jean.seso@gmail.com

### **Joilson Santana Marques**

Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciências pelo Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ. Graduado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador Associado ao Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afroamericanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proafro/UERJ). Atuou como Professor Conteudista na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E-mail: joutromundo2000@gmail.com

### **Josiley Carrijo Rafael**

Professor Adjunto no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mes-

trado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atuou como Professor Conteudista na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E-mail: [josileyrafael@yahoo.com.br](mailto:josileyrafael@yahoo.com.br)

### **Luciana Pereira de Souza**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Históricos-Culturais em Educação Matemática e em Ciências (UFMG). Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. E-mail: [lucianaworm@gmail.com](mailto:lucianaworm@gmail.com)

### **Mariana Meriqui Rodrigues**

Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Atuou como Supervisora de Curso no Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no ano de 2013 e como Professora Formadora na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) entre os anos de 2015 e 2016. E-mail: [meriqui.mariana@gmail.com](mailto:meriqui.mariana@gmail.com)

### **Milena Carlos de Lacerda**

Mestra em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos (UFT). Atuou como Professora Formadora na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFT). Email: [milenalacerda@hotmail.com](mailto:milenalacerda@hotmail.com)

### **Paulo Wescley Maia Pinheiro**

Doutorando em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atuou como Professor Conteudista na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFT). E-mail: paulowescley@gmail.com

### **Rafael da Silva Noletto**

Professor do Departamento de Ciências Musicais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Antropologia Social (PPGAS/USP). Mestre em Antropologia (PPGA/UFPA). Graduado em Licenciatura Plena em Música (UEPA). É pesquisador do NUNMAS/USP (Núcleo dos Marcadores Sociais da Diferença) da Universidade de São Paulo/USP. Atuou como Professor Formador na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFT). E-mail: rafaelnoletto@uft.edu.br

### **Renata Gomes da Costa**

Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutoranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuou como Professora Conteudista na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E-mail: renatagomesdc@gmail.com

### **Rubenilson Pereira Araújo**

Doutor e Mestre em Letras – Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em letras da UFT. Atualmente, é professor da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, no curso de graduação e pós-graduação em Letras. Atuou como Professor Conteudista e Professor Formador na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).  
E-mail: rubenilsonpereira@gmail.com

APOIO:

