



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E SOCIEDADE**

DENISE BASTOS DE ARAUJO

**OLHARES E VOZES DA ESCOLA:
ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
O RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

Salvador
2016

DENISE BASTOS DE ARAUJO

**OLHARES E VOZES DA ESCOLA:
ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
O RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Colling

Salvador
2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Araújo, Denise Bastos de.

Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero / Denise Bastos de Araújo. - 2016.
194 f.

Inclui apêndices e anexos.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Colling.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2016.

1. Educação. 2. Política pública. 3. Identidade de gênero. 4. Teoria Queer. 5. Feminismo.
I. Colling, Leandro. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 370
CDU - 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
IHAC- INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E
CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA & SOCIEDADE

Ata da Reunião da Defesa Oral da Tese de **DENISE BASTOS DE ARAÚJO**

Intitulada: **“OLHARES E VOZES DA ESCOLA: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual de gênero”**.

Aos 04 (quatro) dias do mês de abril dois mil e dezesseis, no IHAC - Instituto de Humanidades Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia - foi instalada a Banca Examinadora da Defesa da tese intitulada: **“OLHARES E VOZES DA ESCOLA: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual de gênero”**. Após a abertura da sessão, foi composta a Banca Examinadora formada pelos professores Drs.: **Prof. Dr. Leandro Colling** – Orientador, pelos examinadores externos: **Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho**, **Profa. Dra. Cláudia Andrade Vieira** e o **Prof. Dr. Edvaldo Couto** e internos do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade: **Prof. Dr. Djalma Thürler**. Conforme o Regimento Interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, foi dado o prazo de trinta minutos para que a doutoranda fizesse a exposição do seu trabalho e trinta minutos para que os membros da Banca realizassem a arguição. Primeiro falou a: **Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho**, em seguida a **Profa. Dra. Cláudia Andrade Vieira** e o **Prof. Dr. Edvaldo Couto**, avaliadores externos. Após o examinador externo, fez sua arguição o **Prof. Dr. Djalma Thürler**, avaliadores internos. Depois que os membros da Banca falaram, foi dado um prazo de trinta minutos para que a doutoranda fizesse sua réplica. Concluída a exposição, arguição e réplica, a Banca Examinadora se reuniu e considerou a tese de **DENISE BASTOS DE ARAÚJO** como APROVADA. Nada mais havendo a tratar, eu, **Prof. Dr. Leandro Colling**, orientador, lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelos demais membros da Banca e pela doutoranda. Salvador, 04 de abril de 2016.

Prof. Dr. Leandro Colling

Prof. Dr. Edvaldo Couto

Profa. Dra. Cláudia Andrade Vieira

Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho

Prof. Dr. Djalma Thürler

Doutoranda **DENISE BASTOS DE ARAÚJO**

A todas as pessoas que lidam com educação, especificamente aquelas que percebem as sutilezas do poder, de como ele funciona para classificar uma e outra criança e, por entenderem o quanto isso é peçonhento e enjoa, tentam mudar.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a algumas pessoas que me incentivaram e, antes de qualquer coisa, acreditaram ser possível. São amores, colegas, pares de percurso da vida: Carlos Alberto, Eliana Silva, Ilka Bichara, Lago Junior, Margarida França, Ricardo Silva, Rosangela Silva, Suzana Nazaré, Telma Cruz, Vera Carvalho.

Às minhas colaboradoras, que organizaram as seções de exibição de vídeos nas escolas para a aplicação dos questionários: professoras Ana Cláudia Martins da Silva, Janeide Borges, Ana Tavares, Ivani Teles e Lígia Vargas.

Às parceiras de trabalho Beth Sousa e Raphaella Oliveira, que se alternaram e me acompanharam nas visitas às escolas.

À Dal Bezerra, por sua valiosa revisão.

À Renatha, por todas as vezes que me socorreu nas dificuldades que tive na informática.

À Kelly Cristina, por seu empenho em me orientar com os dados referentes aos Diálogos Formativos, seminário realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

À equipe da AESOS, que me apoiou sempre que precisei.

Ao grupo de pesquisa Cultura e Sexualidade, por todas as leituras, encontros, viagens, enfim, pelo crescimento durante esses últimos quatro anos.

Ao grupo de pesquisas Miradas Femininas, do qual permaneci ganhando alento, em especial de Linda Rubim.

Às quatro pesquisadoras que, com suas valiosas contribuições, me ajudaram a delinear as necessárias políticas públicas para a escola pública baiana, professoras Amanaiara Conceição de Santana Miranda, Elisete Santana da Cruz França, Izaura Santiago da Cruz e Maria da Conceição Carvalho Dantas.

A Djalma Thürler e Edvaldo Couto, pelas contribuições em minha banca de qualificação.

Agradeço, em especial, as 72 pessoas que responderam aos questionários, sem elas eu não teria muito a dizer.

Ao querido Leandro Colling, que me deixou fortalecida e animada a cada encontro de orientação.

À minha família, irmãs, irmãos, filhos e filha, netos e neta, que nunca entenderam muito bem as minhas ausências.

A todos os meus bem querereres, obrigada.

RESUMO

Esta tese apresenta uma série de propostas para o desenvolvimento de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar. Para fazer isso, a investigação contou com uma ampla revisão bibliográfica e com uma pesquisa em quatro comunidades escolares localizadas na Bahia. Considerando que a escola é um lugar de fabricação de preconceito e de discriminação, conforme apontam algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional, a atividade, desenvolvida em momento único em cada uma das escolas, iniciou com a exibição dos vídeos *Sonho impossível*; *Reacciona Ecuador, el machismo es violencia*; *Amanda e Monick*; um comercial irlandês e *Torpedo*, que permitiram um olhar sobre as heterossexualidades, transexualidades, homossexualidades masculina e feminina. Após as exposições, 72 pessoas que participaram dos encontros preencheram questionários. O grupo era composto de docentes, estudantes, pessoal de apoio ao estudante e gestão, com o intuito de colher impressões a respeito das relações de gênero e das sexualidades. As análises dos questionários foram realizadas com o propósito de problematizar o sistema heteronormativo, em uma tentativa de fazer fluir suas tensões e permanências, limites e possibilidades das múltiplas sexualidades, no sentido de rever machismos e sexismos que promovem as transfobias, bifobias, lesbofobias e homofobias. Ao final da atividade, foi aplicado um último questionário, com a intenção de avaliar o evento. Os resultados compilados foram analisados sob a luz do aporte teórico e metodológico de teorias feministas, em especial dos estudos *queer*.

Palavras-chave: Diversidade Sexual e de Gênero. Educação. Feminismos. Políticas Públicas. Estudos Queer.

ABSTRACT

This thesis presents a series of proposals for the development of public policy to the respect of sexual and gender diversity in school. In order to do that, the investigation relied on a bibliographic review of literature and on a research in four school communities of Bahia. Considering that the school is a place of manufacture of prejudice and discrimination, as pointed out by some researches carried out at the national level, the activity developed in a single moment in each of the schools, started with the exhibition of the videos *Impossible Dreams*; *Reacciona Ecuador, el machismo es violencia*; *Amanda and Monick*; an Irish trade and *Torpedo*, that allow views over the male and female heterosexuality, transsexuality, male and female homosexuality. After the exhibitions, 72 persons that participated of the encounters filled in the questionnaires. The group consisted of teachers, students, personnel to support students and management, with the intention to get impressions about gender relations and the sexualities. The analyses of the questionnaires intended to problematize the hetero standard system as an attempt at making flow their tensions and permanencies, limits and possibilities to the multiple sexualities, to review chauvinisms and sexismes that promote the transphobias, biphobias, lesbophobias and homophobias. At the end of the activity, a last questionnaire was applied intending to evaluate the activity. The results collected were analyzed under theoretical methodological contribution of the Feminist Theories and Queer Theory.

Keywords: Sexual Diversity and Gender. Education. Feminism. Public Policies. Queer Studies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 QUEM PERDE E QUEM GANHA?	9
1.2 MEU MERGULHAR	13
1.3 SOBRE DO QUE VOU TRATAR.....	16
1.4 E O QUE DIZER DA MINHA EMOÇÃO?	22
2 FALAS DE GÊNEROS E DE SEXUALIDADES	24
2.1 ACENOS INICIAIS	24
2.2 ENTRE MOVIMENTOS E CONCEITOS, ENFIM <i>QUEER</i>	25
2.2.1 A primeira onda do feminismo: o movimento sufragista	25
2.2.2 As mulheres socialistas	27
2.2.3 O feminismo da segunda onda	31
2.2.4 O caminhar dos estudos <i>queer</i>	35
2.3 ENTRE CONCEITOS	40
2.4 A AÇÃO DOS DISCURSOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS DESIGUALDADES	45
3 O ESTADO DA BAHIA	51
3.1 AS QUATRO PESQUISAS NACIONAIS	51
3.2 O KIT ANTI-HOMOFOBIA	53
3.3 OS SABERES DA ACADEMIA: QUATRO PESQUISAS BAIANAS	56
3.4 POR QUE NÃO FALAMOS SOBRE ISSO NA ESCOLA?.....	68
3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA	71
3.6 NOVAMENTE A FORMAÇÃO IMPLORA	76
3.7 BONS VENTOS: NOTÍCIAS DE RESISTÊNCIAS PARA A CIDADANIA.....	80
4 OS RESULTADOS DAS ANÁLISES DE OLHARES E VOZES DA ESCOLA	82
4.1. MINHAS PRIMEIRAS PINCELADAS: A EXPERIÊNCIA-PILOTO	82
4.2 O CONTEXTO DA ESCOLHA DA AMOSTRA	85
4.3 SOBRE OS QUESTIONÁRIOS	90
4.4 O MÉTODO PARA RECONHECER O OLHAR DA ESCOLA.....	90
4.5 DA IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	96
4.6 SONHO IMPOSSÍVEL.....	97
4.6.1 O olhar da escola sobre <i>Sonho impossível</i>	97
4.6.2 O instrumento I	98
4.6.3 A voz da escola em <i>Sonho impossível</i>	99
4.7 REACCIONA ECUADOR, EL MACHISMO ES VIOLENCIA	110
4.7.1 O olhar sobre <i>Reacciona Ecuador, el machismo es violencia</i>	110

4.7.2 O instrumento II	111
4.7.3 A voz da escola em <i>Reacciona Ecuador, el machismo es violencia</i>	113
4.7.4 O perfil das meninas	114
4.7.5 O perfil dos meninos	115
4.8 AMANDA E MONICK	122
4.8.1 O olhar sobre <i>Amanda e Monick</i>	122
4.8.2 O instrumento III	123
4.8.3 A voz da escola em <i>Amanda e Monick</i>	124
4.9 COMERCIAL IRLANDÊS	135
4.9.1 O olhar sobre o <i>comercial irlandês</i>	135
4.9.2 O instrumento IV	136
4.9.3 A voz da escola no <i>comercial irlandês</i>	137
4.10 TORPEDO	141
4.10.1 O olhar da escola sobre <i>Torpedo</i>	141
4.10.2 O instrumento V	141
4.10.3 A voz da escola em <i>Torpedo</i>	142
4.11 A VOZ DA ESCOLA SOBRE A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA	146
5 DOS ALERTAS PARA AS ORIENTAÇÕES	160
5.1 A ESCOLHA DA DIREÇÃO DO CAMINHAR	160
5.2 OS ALERTAS DO CAPÍTULO 4	161
5.2.1 Alertas e sugestões voltados para as formações	161
5.2.2 Alertas para as escolas	163
5.2.3 Alertas voltados principalmente para as séries iniciais	165
5.2.4 Alertas voltados para a adequação do espaço escolar	165
5.3 A RIQUEZA DAS OUTRAS CONTRIBUIÇÕES	166
5.3.1 As contribuições de estudantes	166
5.3.2 Observações de Miranda (2014)	167
5.3.3 Observações de Cruz (2008)	167
5.3.4 Observações de Dantas (2014)	168
5.3.5 Observações de França (2011)	168
5.3.6 Contribuições da docência do Estado	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A – Orientações enviadas para a escola	182
APÊNDICE B – Questionário 1	184
APÊNDICE C – Questionário 2	185
APÊNDICE D – Questionário 3	186
APÊNDICE E – Questionário 4	187

APÊNDICE F – Questionário 5	188
APÊNDICE G – Questionário 6	189
ANEXO A – Inclusão do nome social	190
ANEXO B - Convite	192
ANEXO C – Autorização de pesquisa	193

1 INTRODUÇÃO

Esta tese foi construída e ancorada pelo tripé da educação, das relações de gênero e das sexualidades. Ela teve como suporte uma das tecnologias mais encantadoras, especificamente os cinco vídeos utilizados na pesquisa de campo. *Olhares e Vozes da Escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero* tem esse título justamente porque se dedicou a escutar as vozes da escola a partir de seus olhares sobre produtos culturais que dialogam com as práticas sociais hegemônicas e também dissidentes.

As questões de gênero e sexualidade vivem na escola desde sempre. Embora, em geral, ausentes do currículo oficial, a maioria das pessoas aprendeu (muitas vezes equivocadamente) sobre sexo, gênero e sexualidade nos intervalos das aulas, especificamente no recreio, por meio dos cochichos, troca de desenhos. Na minha experiência, nas décadas de 1950/60, esses assuntos eram realmente proibidos e sua socialização se dava nos intervalos das aulas ou na própria aula quando a professora estava escrevendo no quadro negro, afinal a televisão ainda não tinha a atuação de hoje.

Considero a necessidade de fazer esse investimento em função da minha vivência de mais de 35 anos lidando com os diversos processos educacionais, e ainda tentando contribuir com a educação pública. Debruço-me sobre esse campo escorregadio e capcioso das sexualidades e dos gêneros com a intenção de fazer um movimento de estranhar a escola, as relações sociais, as injúrias, as injustiças, as violências, porque nada precisa ser dessa forma, mesmo que sempre tenha sido assim.

Se a escola é um lugar que tem a potencialidade de transformar, que ela exista para fazer um mundo melhor, porque infinitas vezes assistimos, com perplexidade, às ações protagonizadas justamente por quem frequentou a escola. Às vezes, frequentou a escola por muitos anos para utilizar justamente a relação de poder a partir do seu saber. O mundo em que estamos vivendo, a forma como ele se encaminha, seja qualquer aspecto que queiramos considerar, veio da escola, sem dúvida.

1.1 QUEM PERDE E QUEM GANHA?

Então, é essa escola, lugar da construção e produção do saber que é o espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões. No entanto, sendo também o espaço de

reprodução das normas hegemônicas, a escola se retrai e ignora determinadas temáticas possíveis para um diálogo frente à diversidade. Silencia como se não existissem implicações em silenciar. Gêneros e sexualidades são construções sociais cujos arranjos permeiam toda a sociedade, inclusive dentro da comunidade escolar. Com o advento dos Estudos Culturais, dos movimentos feministas e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – e dadas determinadas circunstâncias históricas, foram criadas condições de promoção do debate sobre as sexualidades e gêneros com o intuito de introduzir esses temas nos espaços escolares.

Considerando o acesso às tecnologias, conseqüentemente à informação e às imagens pelxs jovens, é necessário que a escola se constitua como o lugar capaz de discutir amplamente essas e demais questões. Portanto, é necessário construir uma efetiva política de educação que atenda à diversidade e às especificidades dos diferentes espaços e sujeitxs. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia estabeleceu dez compromissos¹ do Programa *Todos pela Escola* para nortear suas ações para melhorar o desempenho dxs estudantes das redes estadual e municipais. Esses compromissos só podem ser de fato efetivados com a superação das desigualdades e com a garantia dos Direitos Humanos das pessoas que lá estudam. Em especial o compromisso 2, que aponta para o direito a uma educação inclusiva. Dessa forma, o Estado poderá garantir o direito à educação, de modo a oportunizar seu acesso, permanência e sucesso.

Na medida em que a escola se orienta, cada vez mais pelos princípios da inclusão, são inconcebíveis os resultados apontados pelas pesquisas sociais que tomam como foco a comunidade escolar e apontam indicadores críticos de abandono, evasão, infrequência, baixo rendimento, que são também definidores do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

A chegada dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, foi um marco para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar. Foi exatamente através dos temas transversais, em especial “Orientação sexual”, que aponta “reconhecer como construções culturais as características atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra as discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1998, p. 311), que foi possível

¹ 1. Alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar; 2. Fortalecer a inclusão educacional; 3. Ampliar o acesso à educação integral; 4. Combater a repetência e o abandono escolar; 5. Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; 6. Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação; 7. Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino; 8. Inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura; 9. Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar; 10. Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho

iniciar um olhar mais acurado para essa questão. Foram os PCNs que, nas duas últimas décadas, legitimaram, se não todas, a maioria das pesquisas sobre sexualidades e gêneros que tiveram como foco a escola. Em 2016 estamos em outro momento, com a Base Nacional Curricular² – BNC, o novo documento unificador proposto pelo Ministério da Educação – MEC, que esteve em fase de consulta pública até meados de dezembro de 2015. Nele, duas questões saltam aos olhos: a primeira é a ausência da Orientação Sexual, sem um termo equivalente que o substitua; e o outro é Ensino Religioso como disciplina curricular, embora não obrigatória.

Por outro lado, Orientação Sexual, mesmo sendo um documento com proposta incipiente, buscou responder ao contexto da época de sua criação, na medida em que não se referiu aos estudos de gênero como uma ação política que enseja a transformação social. Sua proposta apontou para uma escola que, ao identificar as diferenças entre os sexos e gêneros, respeite essas diferenças para uma convivência pacífica, reafirmando as posições já demarcadas do feminino e do masculino. Considero incipiente por reforçar o modelo binário, oponente, hierarquizado, que não se estabeleceu como uma proposta transformadora e não sugeriu mudanças para o lugar social que a mulher sempre ocupou e, mais ainda, o documento não se posiciona sobre as demais sexualidades. Mesmo assim, serviu-nos como subsídio para as pesquisas relacionadas à escola, quando interseccionada com as relações de gênero e sexualidade.

A Base Nacional Curricular vem nos confrontar com novos impasses relacionados com a menor facilidade de introduzir os estudos de gênero e sexualidade na escola. O novo documento exclui a orientação sexual enquanto um dos temas transversais, apesar de manter os demais temas transversais com novas roupagens, mas com os mesmos propósitos. No entanto, apesar de essa tese não ter possibilidade de conhecer o resultado final da aprovação da BNC, reconheço que o fato de esse documento estar disponível para consulta pública, e se, de fato, houver credibilidade da população para participar, podem acontecer alterações significativas no sentido de mudar as atuais configurações e, quiçá, as contribuições de todo o Brasil conduzam para uma BNC voltada também para a diversidade sexual.

² A Base Nacional Comum Curricular (BNC) propõe um conjunto de conhecimentos essenciais para todos os estudantes brasileiros, a partir do seu ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. A Base vai ajudar a orientar a construção do currículo das escolas de todo o país, apontando para os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento, respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos. A Base é uma conquista social e entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos. Ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>

Essas preocupações nascem por conta das idas e vindas do processo educativo brasileiro, a que assisti ao longo dos meus 35 anos de trabalho junto à educação. Portanto, desde sempre, este trabalho tem sido gestado sem que eu tenha percebido, porque, no curso efêmero de uma vida, se vai, passo a passo, buscando saber para que se veio e como lidar com essa imbrincada rede de afetos, diferenças, cuidados, delicadezas e também de violências e exclusões que as escolas da nossa vida vão construindo. Depois que terminei minha graduação em Ciências Biológicas, fui morar em um interior da Bahia já com um filho recém-nascido, e durante quase 20 anos lá permaneci trabalhando como professora da Secretaria da Educação do Estado, tendo a possibilidade de experienciar a docência, além de formas de gestão, seja na direção da escola de ensino fundamental, seja enquanto secretária da educação daquele município.

Na oportunidade, percebia que as professoras nunca atingiam os assuntos referentes à quarta unidade da sétima série, que tratavam da reprodução humana. Em paralelo, eu percebia também o grande número de adolescentes que engravidavam na cidade. Dialoguei com as professoras de Ciências e solicitei que aqueles conteúdos fossem antecipados, já que todos os anos eles deixavam de ser trabalhados. Para minha surpresa, as professoras me disseram que não se sentiam confortáveis para falar sobre aqueles assuntos, de forma que, por ser bióloga, resolvi que eu mesma iria ministrar algumas aulas sobre o assunto logo na segunda unidade. Reprodução, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis faziam parte do programa, mas não se falava de AIDS naqueles anos iniciais de 1980.

Devo confessar que, ao meu olhar de hoje, fui bastante reducionista, embora tenha tratado com certa desenvoltura aqueles conteúdos. Afinal, desde sempre somos nocauteados com as prescrições da heterossexualidade. Depois busquei saber a respeito de sexualidades e percebi que eu sequer imaginava o quanto tinha para aprender. Esse episódio aconteceu aproximadamente entre 1982 e 1983. Na oportunidade, adolescentes com muita timidez faziam inúmeras perguntas usando bilhetes, os quais eu me via na obrigação de ler alto para que todas as pessoas pudessem entender, e responder com a linguagem mais acessível possível, buscando, assim, sanar as dúvidas, na tentativa de evitar novas gravidezes. Os 20 anos se passaram entre a escola, palestras sobre o Dia Internacional da Mulher, criar filhos, instalar e participar de conselhos, projetos políticos. Como eu questionava aquele ser mulher que eu era, lia Marina Colasanti, Heloneida Studart, Colette Dowling, Eliane Maciel e Marta Suplicy, enfim, em 2000, quando aquele projeto amoroso se esgotou, retornei a Salvador na tentativa de continuar os estudos.

1.2 MEU MERGULHAR

A princípio, participei de um grupo de pesquisa na FACED (Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia), em 2004, liderado pela professora Kátia Freitas, que trabalhava com os princípios da gestão democrática na escola, para, em seguida, participar da seleção como aluna especial na disciplina Filosofia, Educação e Gênero, com a professora Elizete Passos. Naquela ocasião, eu nem sabia que existiam estudos de gênero, ou mesmo o que era gênero, falávamos de mulheres. E, desde então, passei a explicar para muita gente o que seria gênero, quando equivocadamente me perguntavam se eu estava estudando gênero literário ou musical.

Meu encantamento com esses novos estudos me deu a certeza de que eu gostaria de continuar a entender as questões das mulheres e buscar uma explicação para o porquê de elas terem uma vida tão resumida. Naquela ocasião, com 47 anos, eu já tinha um neto de cinco, mas, apesar da idade, um resquício dos inúmeros preconceitos relacionados à geração, decidi que retornaria aos estudos. Continuei fazendo outras disciplinas como aluna especial e, somente em 2006, fiz a escolha por uma especialização.

O NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher era o lugar onde aconteciam os estudos que me interessavam e, com o incentivo da professora Ângela Freitas, uma antiga colega da Biologia e professora da UFBA, me encaminhei nesse percurso com a certeza, cada dia mais fortalecida, de que me ensinaram tudo errado. Foi lá que eu entendi o quanto fui bombardeada com as conformações do feminino, nocauteada com as prescrições dos binarismos. Penso na minha própria construção da identidade e de como o panóptico esteve presente. Foi a família, a vizinhança, a escola, a onipresença divina ensinada com a religião católica. Tudo isso com pouca variação entre o tempo que começou desde a infância, e também pouca variação entre os lugares onde morei, sempre com uma performance feminina exigida.

Hoje, deparo-me com outras narrativas e imagino como deve ser muito mais difícil para as pessoas trans. Nesse sentido, é perceptível como as identidades de gênero são construídas a partir das violências: todas elas, tanto as normativas quanto as não-normativas. Quando Butler (2015) traz a reflexão a respeito da violência na construção do sujeito e uma mulher feminina, heterossexual, que corresponde aos padrões hegemônicos do século XXI, atende a esses padrões, essa mulher também foi profundamente violentada. Ela não se permitiu uma única possibilidade de transgredir, preferiu obedecer cegamente, tal qual o

experimento dos cinco macacos³, ela disse a si mesma: "(...) as coisas sempre foram assim por aqui". Essa mulher obediente também teve respostas durante a sua vida: ela não viveu em sua plenitude.

Nesse ínterim, percebi que era tempo de desconstruir minhas certezas que, naquela altura, poderiam já estar calcificadas. Foi um trabalho grande e que não se concluirá nunca, até porque nossa modelação de gente é infinita.

Para a conclusão da especialização precisava escrever uma monografia e analisei o vídeo *Ilha das Flores*, o mais locado da videoteca do Instituto Anísio Teixeira - IAT, lugar onde eu trabalhava naquela ocasião. Depois de muita escuta da minha orientadora, que afirmava a ausência de uma personagem central feminina para que pudesse analisar o vídeo, enfim, a monografia saiu. Com o vídeo de Jorge Furtado pude dialogar com os textos das feministas socialistas, para reconhecer no argumento de *Ilha das Flores* a cadeia capitalista propalada pelos princípios marxistas. Dona Anete⁴ pesou muito, apesar dos seus poucos segundos de presença no vídeo e nenhuma palavra, mas ela era uma das representantes da cadeia produtiva do nosso sistema econômico, o que tem a ver também com as relações de gênero. No final do vídeo, aparece uma imensa fila de mulheres e crianças, na espera pelo alimento, depois dos porcos, ao tempo que a narrativa do filme explica:

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de materiais orgânicos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda (<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-original>).

³ Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula. No meio, uma escada e sobre ela um cacho de bananas. Quando um macaco subia na escada para pegar as bananas, jogavam um jato de água fria nos que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada os outros o pegavam e enchiam de pancada. Com mais algum tempo, nenhum macaco subia a escada, apesar da tentação das bananas. Então substituíram um dos macacos por um novo. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada, dela sendo retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada. Um segundo foi substituído e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado com entusiasmo na surra ao novato. Um terceiro foi trocado e o mesmo ocorreu. Um quarto e afinal o último dos veteranos foi substituído. Os cientistas então ficaram com um grupo de cinco macacos que mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam batendo naquele que tentasse pegar as bananas. Se possível fosse perguntar a algum deles porque eles batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria: "Não sei, mas as coisas sempre foram assim por aqui". (<http://www.humornaciencia.com.br/miscelanea/macacos.htm>)

⁴ Dona Anete é a personagem que trabalha como distribuidora da Avon, com seu salário ela compra tomates e carne de porco para alimentar sua família. Ela descarta o tomate que vai ser recolhido pelo caminhão do lixo, realocado em um lixão na Ilha das Flores.

Quando concluí a monografia *O olhar de gênero sobre o documentário Ilha das Flores* (2008), orientada pela professora Ívia Alves, já tinha passado na seleção do mestrado e fui buscar outros vídeos para analisar. Como ainda trabalhava na videoteca do IAT, nesse outro momento busquei o mais locado da coleção de vídeos da TV Escola⁵. O DVD escolhido foi o de número 11, que trata da História do Brasil, desde a República até os anos 2000, mais de cem anos mostrados com uma narrativa dividida em oito episódios. Naquela oportunidade, sob a influência da minha graduação, realizei uma pesquisa quali-quantitativa sobre as representações de homens e de mulheres que apareciam no DVD. Os números quantificaram tudo que foi aparecendo nos vídeos, um a um, contados em segundos, colocados em uma tabela quadriculada em papel A4, somados para subsidiar a minha argumentação e mostrar o quanto e como as mulheres são desprestigiadas em nosso sistema. Para isso, foi necessário quali-quantificar os homens, já que estamos tratando de categorias que são relacionais.

Inspirada pela pesquisa de Andrée Michel (1989), que analisou os livros didáticos por meio da quantificação de imagens e termos sexistas, passei a fazer minhas análises qualitativas a partir do que os números me mostravam, e foi realmente surpreendente perceber os resultados daquelas mídias voltadas para a escola, produzidas em 2002, nas quais apareciam sujeitos outros que sempre estiveram fora da história oficial, tais como imigrantes (portugueses, alemães, japoneses, italianos), índios e negros, que, no vídeo escola, estavam lá, com voz, todos do sexo masculino. Quando as mulheres brasileiras aparecem, estão quase sempre no espaço privado. Em alguns momentos, claramente servem para extrair o riso, quando duas delas discutem, no Teatro de Manaus, sobre a repetição de vestidos ou de anéis.

A dissertação quantificou o tempo de exposição de homens, mulheres e ambos, quando juntos, número de personagens em cada um dos oito episódios, número e tempo de diálogos, quantidade de nomes próprios de ambos os sexos, local de atuação de mulheres brancas e negras em serviço remunerado, situação de maternidade, além da quantificação das crianças por sexo que aparecem nos episódios. Foi um trabalho interessante por dois motivos: o primeiro foi trabalhar à exaustão para cronometrar o tempo de discursos e imagens, e criar infundáveis tabelas com somatórios; e o segundo era ver a expressão de minha orientadora, Linda Rubim, quando eu mostrava páginas com todos aqueles números.

⁵ A TV Escola, juntamente com o MEC, distribuiu, para 75 mil escolas de todo o Brasil, um kit com 50 DVDs com conteúdo das disciplinas do ensino fundamental, bem como mídias voltadas para a formação continuada da docência.

Uma análise feminista, cuja metodologia foi sendo moldada de acordo com as minhas necessidades de demarcar a invisibilidade das mulheres. O final daquela análise qualitativa fez surgir resultados muito intrigantes, porque as práticas sociais foram transformadas em números, fossem eles expostos como referenciais de quantidade real, ou de medição de tempo, mas eram sempre os números que diziam algo, mesmo que acompanhados de análises sociológicas, utilizando sempre do aporte epistemológico das teorias feministas. No fim, tudo deu certo. Foi a metodologia que se insinuou para mim, me tomou e se apropriou do estudo.

Não pensava em doutorado quando me inscrevi em um curso sobre Teoria *Queer*, em janeiro de 2011, coordenado pelos professores Leandro Colling e Djalma Thürler. Fiquei entusiasmada com a proposta. De pronto, inscrevi-me como aluna especial para cursar a disciplina Cultura e Identidade com esses mesmos professores. Foi um tempo de encantamento, porque percebi que os estudos anteriores tinham, de certa forma, silenciado a respeito das demais sexualidades, apesar de que o NEIM, vez por outra, tivesse o cuidado de trazer pessoas que já estavam em processo de discussões com a Teoria *Queer*, a exemplo da Dra. Tânia Navarro Swain.

A princípio, não vi relação com o que eu tinha estudado até então. Depois que falei com professor Leandro sobre essa dissociação entre feminismo e Teoria *Queer*, ele respondeu: “Precisamos mesmo de pessoas que estejam juntando tudo isso”. Foram novos textos, outras autoras, e passei a conhecer novas veredas, o que me animou para tentar uma vaga para o doutorado. Meu projeto para esse novo empreendimento se manteve com o tripé de educação, relações de gênero e sexualidades junto com as mídias, e é o que trago aqui para apresentar. Buscar contribuir com políticas públicas para as relações de gênero e sexualidades parece ser algo de ordem prática, que aposta em uma transformação da escola e muito mais, porque poderá e deverá impactar sobre a nossa sociedade.

1.3 SOBRE DO QUE VOU TRATAR

A pesquisa foi realizada em quatro escolas, sendo três de Salvador: Escola Estadual Odorico Tavares; Colégio Estadual Eduardo Bahiana e Escola Municipal Geórgia Maria Barradas Carneiro, e uma escola localizada no município de Lauro de Freitas: Escola Estadual Kleber Pacheco. Todas foram visitadas entre os meses de abril e julho de 2014.

O campo empírico atingiu 72 pessoas da comunidade escolar, entre estudantes, docentes, pessoal de apoio ao estudante (merendeira, porteiro, auxiliar de secretaria, auxiliar de serviços gerais, segurança, mães e pais) e gestoras. Essas pessoas fizeram parte da escuta ativa por meio da aplicação de seis questionários que totalizaram 26 questões, sendo 15 mais subjetivas e 11 mais objetivas.

Em cada uma das escolas foram exibidos cinco vídeos que apresentaram formas diversas de sexualidades e gêneros: em *Sonho impossível*, uma animação sem diálogos, a heterossexualidade aparece no cotidiano de uma família de cinco membros. As questões referentes à pauta feminista são aprestadas com a dupla jornada de trabalho da mulher, serviço doméstico, cuidado com as crianças, salário diferenciado, reprodução das relações sociais por meio das crianças que repetem comportamentos do pai e da mãe.

Reacciona Ecuador, el machismo es violencia é um vídeo que faz parte de uma campanha produzida contra a violência doméstica. O vídeo pretende mostrar como o binarismo de gênero é construído e reproduzido. Um menino e uma menina, usando as cores azul e rosa, respectivamente, aparecem abrindo presentes em diversas fases do crescimento: para ele, primeiro a espada, depois a metralhadora, e por último o par de luvas de box; para ela, começa com a boneca, depois o estojo de maquiagem para finalizar com um par de algemas. Os últimos presentes serão utilizados na fase adulta, inclusive durante o casamento dos dois, sendo que a luva de box servirá para o rapaz “brincar” com a namorada algemada.

Amanda e Monick é um documentário que mostra duas travestis de vidas bem diferentes. Enquanto Amanda é professora de uma escola localizada em Barra de São Miguel, no Cariri da Paraíba, Monick trabalha como profissional do sexo em Santa Cruz do Capibaribe (Pernambuco). Por determinada contingência, Monick engravida uma amiga lésbica e as duas mulheres passam a se organizar para a chegada do bebê. No final, o pai de Amanda faz um depoimento que emociona, ciente de sua responsabilidade de pai.

O comercial irlandês também faz parte de uma campanha contra a homofobia e conta a história de dois garotos enamorados que estudam na mesma escola. Quando descobertos, passam a sofrer *bullying* por alguns meninos homofóbicos. Em determinado momento, toda a escola se manifesta para proteger os namorados.

Torpedo, também no espaço escolar, conta a história de duas meninas que têm suas fotos em uma festa publicadas na escola. Depois de se apavorarem com a situação, elas se acalmam e resolvem assumir o namoro no pátio da escola. Esse último vídeo faz parte do kit

Escola sem homofobia. Os dois primeiros vídeos têm ritmo acelerado e não tocam a audiência de forma positiva, enquanto os demais mostram um apelo em relação à solidariedade, amor, humanidade. Essa escolha foi proposital em virtude de minha implicação com a pesquisa.

Para cada vídeo apresentado foi solicitado o preenchimento de um questionário, além de um relativo à avaliação do evento, que totalizaram 26 perguntas, sendo 15 mais de ordem subjetiva e 11 objetivas, como dito anteriormente. Cada seção nas escolas durou, em média, duas horas, entre minha apresentação, exibição dos vídeos e preenchimento dos questionários. Os resultados foram analisados a partir das epistemologias feministas, com o objetivo de colher impressões das representações da comunidade escolar, com o propósito de sugerir políticas públicas de educação para o respeito à diversidade sexual e de gênero.

Outros objetivos foram: identificar machismos no processo relacional de convívio escolar e social; verificar como estudantes, pais, mães, docentes, gestão e demais pessoas que trabalham na educação percebem as representações LGBTs; sensibilizar para as discussões sobre a diversidade sexual; confrontar a comunidade escolar com seus próprios preconceitos; mostrar como o desrespeito à diversidade pode promover a exclusão escolar; despertar para a importância dos audiovisuais como instrumentos didáticos, tanto de manutenção como da transformação da organização social; problematizar a heteronormatividade no espaço escolar; e refletir sobre o impacto nos relacionamentos homossexuais dentro da escola.

No percurso dessa minha empreitada doutoral, confrontei-me com dificuldades enormes, quase intransponíveis, a exemplo de questões familiares e com a minha própria manutenção. Precisei trabalhar em uma escola para que os meus avanços acadêmicos pudessem refletir no meu salário, e um novo desafio despontou quando fui ensinar em uma escola para surdos. Com a comunicação emperrada pela falta de Libras, a experiência junto a essa escola onde ainda ensino Ciências/Biologia foi e está sendo maravilhosa.

O grande fascínio que essa escola exerceu sobre mim foi justamente porque essa experiência, que não faz parte desta pesquisa, mas tem muito a ver com ela, no sentido que a relação de saber, foi equitativamente vivenciada. Aprendi, com surdos, a língua de sinais e surdos aprenderam, comigo, Ciências/Biologia. Foi uma feliz troca que amenizou as relações de poder. No entanto, como precisei retomar os conhecimentos de minha formação inicial, ao tempo que aprendia libras, tal percurso interferiu no meu processo da pós-graduação e, por conta disso, passei algum tempo sem fôlego para concluir o doutorado como pretendia, em três anos. Mas não posso me furtar de elogiar essa relação de mútuo aprendizado, que foi uma das experiências mais incríveis pelas quais passei.

Os estudos que agora concluo estão comprometidos com o processo educativo formal das escolas públicas do Estado da Bahia, por isso, tenho buscado privilegiar algumas autoras que tentam desconstruir os processos gestados nas escolas. Dessa forma, convoco professoras que desenvolveram pesquisas recentes nas universidades baianas, a exemplo de Izaura Santiago da Cruz (2008), Elisete Santana da Cruz França (2011), Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2014) e Maria da Conceição Carvalho Dantas (2014). Além disso, as produções de Guacira Louro (1997, 2004), Jimena Furlani (2009), Deborah Britzman (1996, 2002), Richard Miskolci (2009, 2012) e Rogério Diniz Junqueira (2009, 2014) foram bem-vindas porque todas estão diretamente ligadas ao processo de evidenciar a heteronormatividade da escola.

Em relação à conformação de gênero, uso os trabalhos de Judith Butler (2003, 2015), que trata da construção das relações de poder e da sexualidade e gênero, além de seus dispositivos e também convoco Michel Foucault (1979, 1988, 2009). Sustentada pelo conceito de tecnologias de gênero, de Teresa de Lauretis (1994), entendo que a retroalimentação de gênero se faz pela televisão, cinema, com seus modismos, cores, consumo, decoração, gestos e formas. Nesse sentido, vou utilizar essas mesmas tecnologias de forma desconstrutiva, ou seja, que viabilize outras formas de vivências que fujam aos binarismos, para mostrar a sociedade enquanto plural.

Como utilizei vídeos para fazer a pesquisa, busquei em Ann Kaplan (1995) a compreensão do olhar que aponta para algumas armadilhas das relações de poder sobre as mulheres. Para identificar como o aparato do cinema trabalha diretamente com a produção da emoção junto às pessoas que fizeram parte deste trabalho, busquei Elizabeth Ellsworth (2001), com o seu “modo de endereçamento”; Maria Luiza Rodrigues Souza (2014), sobre recepção cinematográfica e a polissemia da imagem; Andréa Barbosa e Edgar T. Cunha (2006), para deslindar o olhar sobre as imagens; Mariana Pereira dos Reis e Leda Maria Codeço Barone (2015), sobre a experiência do cinema na escola, especificamente em sala de aula.

Uma das minhas últimas leituras, o trabalho de Luma Andrade (2015), me ajudou muito, sobremaneira, para a análise de *Amanda e Monick*. Por isso, tive que rever os resultados da pesquisa com outro olhar: o de melhor entender as performatividades de gênero das travestis. Percebi, também, algumas similaridades entre nossas pesquisas, pois ambas foram realizadas na escola pública, da capital e município, com aplicação de questionários para estudantes, docentes e gestão.

Como a prática de exibir vídeos, aplicar questionários, analisar suas respostas sob o aporte dos pressupostos feministas, eu tive de buscar uma metodologia que utiliza diferentes métodos para coletar e produzir informações sobre sujeitos que têm sido deliberados ou acidentalmente excluídos dos estudos tradicionais do comportamento humano, e Halberstam (2008) me indicou a metodologia *queer*. Além de sua contribuição, busquei as experiências das pesquisas de Rosa Maria Blanca (2011), Adriano de León (2012) e de Brisa Evangelista de Queiroz (2015). Associados a essa metodologia, os princípios da escuta ativa, propostos por Felipe Fernandes (2014), também foram acionados.

Dessa forma, e a partir de vários campos de estudo, busquei essa metodologia para analisar justamente a possibilidade de implodir relações de desigualdade, os machismos, as violências, enfim, aprender a conviver com as diferenças para que elas ampliem as possibilidades com novas formas de estar no mundo. Para tanto, busquei dialogar com os resultados de algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional, além de algumas outras realizadas no Estado da Bahia, para a partir de seus diagnósticos, eu pudesse avançar no sentido de fazer algumas proposições orientadas para a escola pública baiana. De certa forma o método foi inovador, na medida em que utilizei produtos culturais que foram capazes de capturar as subjetividades da audiência. Nesse sentido, busquei evitar, por exemplo, os resultados de pesquisas que utilizam questionários, onde usualmente aparecem o “politicamente correto” como resposta para as questões relacionadas ao respeito à diversidade sexual e de gênero.

Em relação às políticas públicas do estado, encontrei algum respaldo específico em duas gestões que vivenciei. A primeira no IAT, junto à gestão de professor Ricardo Henrique Resende de Andrade e da coordenadora técnica Ana Carolina Reis Pereira junto à Diretoria de Formação e Experimentação Educacional – DIRFE, no quadriênio 2007 a 2010, que disseminou uma série de formações em relações de gênero e sexualidades para a docência estadual. A segunda com as contribuições do órgão central, com a gestão da superintendente Amélia Teresa Santa Rosa Maraux e da diretoria de diversidade, com Kelly Cristina Ferreira da Costa, entre 2011 e 2014, na implantação de política governamental voltada para a diversidade, na intenção de construir uma escola não-sexista, não-racista e não-homofóbica.

Esta tese está organizada em cinco capítulos, a saber: o primeiro conta com uma introdução ao trabalho de uma forma geral, sobre minha implicação no debate, as autoras que me subsidiaram, meus desejos em relação a este estudo. O segundo capítulo apresenta um percurso histórico dos estudos de gênero e sexualidade em uma perspectiva dos movimentos

feminista e *queer*. No terceiro capítulo, trago alguns trabalhos produzidos por pesquisadoras das nossas universidades e as políticas públicas ensejadas no Estado da Bahia. No quarto capítulo, apresento o relato e análises de minha pesquisa de campo. Ao tempo em que mostro os vídeos utilizados e os questionários aplicados, vou fazendo também as análises seguidas de uma série de alertas que, depois de reunidas, passam a fazer parte do quinto capítulo. Nesse último capítulo, será dado tratamento aos alertas no sentido de serem indicadores para possíveis orientações em políticas para o respeito à diversidade sexual e de gênero.

Não sem tempo, é preciso também perguntar em que e o quanto estamos errando hoje? Em algum dia, o que estamos dizendo hoje vai ser apontado como os absurdos no século XXI? Nesse pensar, esta pesquisa logo ficará desatualizada, o que muito me agrada. Porque já houve um tempo em que se falava da desqualificação da capacidade intelectual das mulheres, em nome de uma função procriadora. Um exemplo relativo a essa questão fica bem evidente com o relato de Moraes:

A concepção dominante sobre a sexualidade da mulher na primeira metade do século XX encontra um bom exemplo em uma tese de Medicina defendida em 1915. Esta tese, que valeu ao autor o título de especialista em Ginecologia e Obstetrícia, é, na verdade, um inventário dos preconceitos e da ignorância com respeito à sexualidade humana e, em especial, à sexualidade feminina. Denominada Educação Sexual da Mulher, afirma, entre outros disparates, que ‘com exceção das nymphomanas, as mulheres são sem exaltação erótica, o que as torna essencialmente e biologicamente monógamas’. Em outras palavras, as mulheres normais não têm desejo, só as doentes e perversas é que têm apetites sexuais. Depois de demonizar a sexualidade da mulher, o autor também condena o adultério feminino, sem fazer o mesmo com o masculino: ‘o adultério feminino é crime grave. Das chagas do organismo social é a mais aviltante’. Em seguida, condena todos os atos sexuais desvinculados da função reprodutiva, afirmando que: ‘todo acto phisiologico sexual contrariado e incompletamente consumado é pernicioso, o homem na execução do acto matrimonial deve abandonar-se a deliciosa recompensa que a natureza lhe dá pelo cumprimento do seu dever de macho, em que a sua natureza é como que empolgada no esquecimento de tudo, inteiramente absorvido, elle deve concorrer com alma, corpo e coração na realização integral da reprodução’ (MORAES, 2003, p. 498-499).

Hoje, sabemos que as mulheres são capazes de contribuir para o desenvolvimento da humanidade para além das declarações do doutor. Mas um dia essa tese teve cunho de verdade, justamente porque o seu autor tinha o poder de falar. Nessa mesma direção, aponto o silenciamento da escola em relação às sexualidades, quando elege um sistema normativo do sexo e gênero. As pessoas que estão fora da norma da heterossexualidade têm dificuldade de permanecer na escola ou, quando permanecem, sabem o quanto esse lugar é pouco acolhedor.

1.4 E O QUE DIZER DA MINHA EMOÇÃO?

Resta aqui relatar o meu estado emocional ao concluir esta tese em dezembro de 2015. Esse foi um ano atípico para o Brasil em relação aos retrocessos sociais e políticos referentes às mulheres e ao público LGBT, por conta das votações no Congresso Nacional. Já em 2011, o veto do kit anti-homofobia pela presidenta Dilma Rousseff deixou a nação atônita, já que havia um processo construtivo de políticas LGBT a partir da realização da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais no Governo Lula. O kit nasceu como uma proposta do programa Brasil Sem Homofobia e, em função da pressão exercida pela bancada religiosa no Congresso Nacional, foi vetado.

Em 2015, a Câmara dos Deputados esteve envolvida projetos como, por exemplo, o da criação do estatuto da família, que define família como a união entre homem e mulher e exclui a união homoafetiva, ao tempo em que também considera família o arranjo formado por apenas um dos pais e os filhos. Outro projeto, uma proposta de Eduardo Cunha, o presidente da Câmara dos Deputados, cria grandes dificuldades para que a pílula do dia seguinte seja distribuída às mulheres pelos centros públicos de saúde, quando vítimas de estupro. Além disso, houve a retirada do termo “gênero” dos planos de educação, ao tempo que foi colocado “combate à discriminação” na BNC, como equivalente de “orientação sexual”, um dos temas transversais dos PCNs. Houve também, no mesmo documento, a reedição do ensino religioso entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, confrontado, assim, à posição de Estado Laico.

Essas votações são consideradas retrocessos e tiveram o apoio da bancada fundamentalista. Essa mesma bancada, também se colocou contrária, por meio de reprimendas ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – de 2015, por ter utilizado um texto de Simone de Beauvoir em uma de suas questões, bem como ter escolhido como tema da redação a persistência da violência contra as mulheres no Brasil. Tais ações têm contribuído para novos desdobramentos quando tomamos conhecimento de que a Câmara de Vereadores de São Paulo aprovou o Dia do Orgulho Hetero⁶, com texto do vereador José Apolinário, do DEM, embora depois a proposta tenha sido rejeitada. Ou quando os vereadores de Campinas (SP) aprovam “moção de repúdio”⁷ a Simone de Beauvoir, com texto do vereador Campos Filho (DEM). Uma postagem em rede social publicada pelo promotor de

⁶ Ver <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,camara-aprova-dia-do-orgulho-hetero-em-sp-kassab-ainda-precisa-sancionar,753285>

⁷ Ver <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/10/nao-e-sensacionalista-vereadores-de-campinas-sp-aprovam-mocao-de-repudio-a-simone-de-beauvoir/>

Justiça e também professor de Sorocaba (SP), Jorge Alberto de Oliveira Marum, diz: “mulher nasce baranga francesa⁸ que não toma banho, não usa sutiã e não se depila”. As duas últimas situações são oriundas do exame do ENEM. Esses são alguns exemplos de verdadeiros vexames dos nossos políticos e/ou de pessoas que reconhecidamente frequentaram a escola brasileira.

Para alguém que no período entre 74 e 78 esteve na universidade, a mesma em que ainda estudo, que participou do diretório acadêmico de biologia, a escritura desta tese tem sido muitas vezes sofrida porque cada um desses pronunciamentos/votação me abateu, foram derrotas das mulheres, das sexualidades. Mas uma certeza, na medida em que me derrotam, essas notícias também têm o poder de encorajar, porque cada vez mais aparecia a necessidade de que esse trabalho se concluísse, fluísse e se concretizasse. É por isso que há a necessidade de que a educação pública tome outros rumos e, de fato, deixe de ser reprodutora das desigualdades para instalar-se enquanto construtora da pluralidade das sexualidades e dos gêneros.

Cada vez que, durante o percurso de minha pesquisa, uma nova notícia me assaltou e roubou parte dos sonhos, por outras vezes, uma notícia me animou, mostrou que existe resistência e que, acima de tudo, eu não estive sozinha. Por todos esses cismares, durante o processo de escrever, tentei colocar no contexto da tese algumas notícias veiculadas na mídia e redes sociais que envolveram as sexualidades e gêneros na escola.

⁸ “Parabéns, atingimos a burrice máxima” em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/09/opinion/1447075142_888033.html

2 FALAS DE GÊNEROS E DE SEXUALIDADES

...e de repente ouço o despertar das consciências.
 Aqui e acolá, uma pequena luz se acende,
 e outra, e mais outra.
 O mundo se vai iluminando,
 se entregando ao devir
 que cada vez mais brilha,
 e brilha.

Denise Bastos

2.1 ACENOS INICIAIS

Neste capítulo pretendo traçar um breve percurso histórico de dois conceitos que vão subsidiar os propósitos de minha pesquisa – gênero⁹ e sexualidades. Esses percursos aparecem regidos tanto pelo ativismo político como pela produção acadêmica, por meio de textos emblemáticos que contribuíram decisivamente para a construção dos conceitos, bem como a revisitação e incorporação de outros tantos que se foram construindo, em resposta aos novos contextos.

Embora tomadas como instâncias excludentes não só pelo senso comum como também por boa parte da academia, estudos de gênero e de sexualidades têm algumas aproximações. São instâncias que transversalizam vários campos do conhecimento, tais como a antropologia, a sociologia e a história, e têm implicações com a ciência¹⁰, porque foi justamente o discurso determinista da biologia que ajudou a construir os binarismos homens/mulheres, hetero/homo, entre outros. Gênero e sexualidade são produzidas e reproduzidas discursivamente e, portanto, vai ser necessário, ainda neste capítulo, apresentar uma seção que enfoque a linguagem, por estarmos trabalhando com os pressupostos do pós-estruturalismo, em uma perspectiva *queer*.

Para tratar de gênero e sexualidades, vou lançar mão de duas linhas epistêmicas que vão sustentar minhas discussões, que são as Teorias Feministas e *Queer*. Nesse sentido, quero, de imediato, apontar para seus respectivos vocabulários ou novos olhares que vão se

⁹ Nesse texto, usarei “gênero” no singular, quando o termo aparecer em uma perspectiva de relação binária, e “gêneros” para designar a multiplicidade de sujeitos.

¹⁰ Considerando ciência moderna aquela cujos princípios apontam para uma neutralidade científica, que prega a existência da verdade única, imutável e que tomou o genérico homem para definir a humanidade. Ver SCHIEBINGER, em *O feminismo mudou a ciência?* (2001).

mostrando ao tempo em que vou caminhando. Dessa forma, dominação, papéis de gênero, maternidade, poder, lesbianidade, homossexualidade, heteronormatividade, identidade de gênero, abjeção, homofobia, *camp*, performatividade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória, entre outros, são novos vocábulos ou novos significados que fazem transbordar o olhar sobre antigos conceitos/questões. Muitos desses conceitos estão circunscritos nesta tese.

2.2 ENTRE MOVIMENTOS E CONCEITOS, ENFIM *QUEER*

Para tentar delinear o percurso dos movimentos que vieram a confluir nos estudos queer, tomei como norte alguns movimentos feministas, inclusive aqui no Brasil¹¹. Minha pretensão não é a de cobrir toda a complexidade dos movimentos feministas relacionados com algumas lutas empreendidas e conquistadas a exemplo do movimento sufragista, da luta pelos direitos e pelas liberdades das mulheres. Além disso, aqui não se tem como cobrir as divergências entre as mulheres brancas, negras e lésbicas. Portanto, o relato serve apenas como condutor para entendimento da história dos feminismos, que apesar dos inestimáveis avanços, tem na escola contemporânea uma de suas maiores permanências, não apenas para as meninas como também para as sexualidades que se encontram fora do padrão normativo.

2.2.1 A primeira onda do feminismo: o movimento sufragista

É bem provável que algumas mulheres, no percurso da construção da civilização, tenham sentido desconfortos em função de sua posição social, e o registro histórico a esse respeito foi feito a partir da luta feminina pelo voto, tido como primeiro movimento social organizado por mulheres, ainda no século XIX (LOURO, 1997, p. 14-15). Isso porque, embora as mulheres tivessem outras questões de insatisfação, como o direito à propriedade, reforma do casamento e liberdade sexual, a teoria democrática mostrava que o melhor caminho para a discussão e solução dos problemas seria através do sufrágio (NYE, 1995, p. 19).

A França foi o local desse protagonismo inspirado pelos ideais iluministas que mobilizaram Rousseau para pensar no tripé dos direitos humanos: Liberdade, Igualdade e

¹¹ Para aprofundamento sobre o assunto no Brasil ver HAHNER, J. E. *Emancipação Do Sexo Feminino: A Luta Pelos Direitos Da Mulher No Brasil, 1850-1940*.

Fraternidade (1789), sem perceber que tais direitos não contemplavam algumas categorias, entre elas, a das mulheres.

A insatisfação das mulheres sobre a impossibilidade de contar com o voto como arma para as suas conquistas gestou inúmeras discussões entre alguns filósofos da época. Mesmo quando revolucionaram ao limitar o poder soberano, eles não conseguiam pensar uma mudança no *status* feminino porque suas visões somente concebiam a mulher dentro do lar. Assim, Locke¹², Rousseau e Bentham¹³ entendiam os direitos plenos para o homem, mas, nesse sentido, homem não significava o coletivo de humanidade e as mulheres ficaram excluídas desse processo.

O filósofo e historiador David Hume (1711-1776) enalteceu as virtudes femininas e Anne-Louise Germaine de Staël (1766-1817), a Madame Stael, ratificou o pensamento de Rousseau em uma perspectiva amarga ao analisar o amor, a velhice, a maternidade, considerando o destino das mulheres como obra da natureza que as fez extremamente sensíveis e volúveis, portanto, deficientes. Na perspectiva das diferenças entre os sexos, Rousseau escreve obras distintas voltadas para a educação dos meninos – *Émile*, que ressalta a necessidade de o homem afastar-se da corrupção da sociedade, ao tempo que escreve *Sofia* dirigida para as meninas, na qual trata da reclusão sexual e da castidade, orientando para uma forma de viver sempre em função do homem, com o alerta de que, na família, são os homens que devem governar essas frívolas criaturas. (NYE, 1995, p. 20).

Algumas mulheres estiveram mais à frente desse movimento, argumentando que os homens não viam “utilidade” no êxito feminino, o que resultou em um debate entre duas correntes teóricas. Utilitaristas e radicais exibiram um duelo de contradições e de contribuições. Assim, Stuart Mill¹⁴ e Harriet Taylor¹⁵ trataram a emancipação feminina sob a égide do utilitarismo. O embate foi longo e rico, no qual as argumentações passaram por aspectos históricos das experiências femininas como a submissão, o serviço doméstico, a maternidade, classe social, sexualidade, direito ao voto, inserção no mercado de trabalho, fragilidade física, educação, família, contrato social, enfim, mas foi o questionamento a respeito do voto feminino que gerou novos horizontes na expectativa de as mulheres pleitearem os direitos iguais aos dos homens.

¹² John Locke (1632-1704), filósofo inglês, ideólogo do liberalismo e teórico do contrato social.

¹³ Jeremy Bentham (1748-1832), britânico, criador da filosofia política utilitarista.

¹⁴ Stuart Mill (1806-1873), filósofo e economista inglês, defensor do utilitarismo.

¹⁵ Harriet Taylor (1807-1858), filósofa e defensora dos direitos das mulheres e membro da Sociedade Kensington, que produziu a primeira petição requerendo votos para as mulheres.

Os caminhos de autoafirmação foram, muitas vezes, abertos a partir de réplicas, uma reação a determinadas posições do homem, como fica patente quando Olympe de Gouges (1748-1793) escreve a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791). Na verdade, foi uma resposta desafiadora para a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, reconhecida como obra injusta para com as mulheres. Ou ainda quando Mary Wollstonecraft (1792) escreve *A Vindication of the Rights of Woman*, na expectativa de alterar o *status* feminino da época, ao propor que a educação das mulheres fosse praticada da mesma forma que a dos homens.

Essas mulheres estiveram à frente de suas vivências, no entanto, a primeira onda do feminismo não logrou resultados imediatos e sua maior reivindicação – o voto, que ainda teve um longo caminho a percorrer, sendo conquistado somente no século XX. Mesmo assim, tal conquista, apesar de ter sido um avanço, não teve os resultados esperados, que seriam a equiparação aos direitos dos homens com consequente alteração do *status* feminino.

2.2.2 As mulheres socialistas

Enquanto a obra de Rousseau apontava para os caminhos possíveis de uma educação de meninas e meninos, tal fomento estava voltado para pessoas com privilégios de classe, porque a escola, naquela ocasião, tinha acesso restrito. Enquanto as discussões passavam por filósofos, cujas réplicas femininas aconteciam em salões refinados, as mulheres populares já representavam 38% da força de trabalho (NYE, 1995, p. 48).

Diferente das mulheres que faziam parte da discussão rousseauriana, outra corrente feminista de grande alcance promoveu grandes debates, desta feita inspirada pela teoria marxista. Quando as mulheres socialistas passaram a fazer a crítica ao *status* feminino, os próprios homens do partido contra-argumentaram que termos como liberdade e igualdade faziam parte do logro da ideologia burguesa.

Embora o próprio socialismo promettesse uma mudança radical no sistema econômico, ele não aderiu à causa das mulheres. Se se pretendia fazer a revolução, os homens do partido não estavam interessados na conquista dos direitos das mulheres, de forma que o argumento era o de que, em primeiro lugar, estava a revolução socialista, depois as questões dos direitos individuais. Descontentes, as mulheres mantiveram as discussões sobre o serviço doméstico, os cuidados com as crianças, a participação nos sindicatos e a análise de produção e reprodução que foi reelaborada e o serviço doméstico foi analisado em uma ótica capitalista para, depois, ganhar *status* de mais-valia.

Variados argumentos foram utilizados nesse embate, alguns com o olhar no fortalecimento da família, ao prometer a igualdade, sempre justificando que, com a revolução e sem a propriedade privada, não haveria diferenças de poder entre marido e mulher. Claude-Henri de Rouvroy, Conde de Saint-Simon (1760-1825), defendia que o casamento reformado como uma forma de se chegar à felicidade plena, e assim não haveria necessidade de divórcio; Robert Owen (1771-1858) propunha acabar com o casamento e eleger o amor livre; François Marie Charles Fourier (1772-1837) idealizou a ruptura da família, com o Estado se responsabilizando pela criação das crianças; Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), embora eloquente no fortalecimento da família, tinha discurso ambíguo sobre as mulheres, ora tratando-as como criaturas moralmente inferiores e receptáculo passivo de esperma, ao tempo que as chamava de estrela de sua vida; enquanto isso, algumas mulheres¹⁶ refletiam sobre o serviço doméstico e lamentavam a exploração sofrida, ao serem as únicas responsáveis por esse serviço e ao propor a partilha dessas atividades com os companheiros.

Essas mulheres eram trabalhadoras que tinham experiências em funções serviçais de baixo salário, que conheciam de perto a miséria, a exemplo de Flora Tristan, uma operária francesa que passou a escrever sobre a vida proletária e a emancipação feminina, ou Emma Goldman, ativista e anarquista lituana, uma ensaísta que escreveu sobre sindicalismo, artigos anticapitalistas e sobre a emancipação feminina, demonstrando pessimismo em relação ao movimento sufragista, porque não via em que isso poderia melhorar a vida das mulheres. Nesse sentido, ela compara a prostituição ao casamento, como sendo ambos consequentes da impotência financeira das mulheres (NYE, 1995, p. 60). Em especial, essas duas mulheres deram grandes contribuições tanto ao movimento socialista como também ao movimento emancipatório.

O marxismo não olhou para as mulheres e tampouco para as suas reivindicações, justamente porque estava voltado mais diretamente para a revolução. Cuidar da pauta feminina daquele momento poderia enfraquecer o movimento e as questões subsequentes à revolução seriam encaminhadas *a posteriori*.

Tempos depois, Engels (2005, p. 70) lança mão de um velho manuscrito de Marx em 1846 e aponta que “a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”. E o mesmo autor continua: “Hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do

¹⁶ Melusina Fay Pierce e Charlotte Perkins Gilman.

antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (ENGELS, 2005, p.70-71).

Sem esquecer que Engels, agora subsidiado pelos escritos de Morgan, aponta que o heterismo¹⁷ passa a coexistir a partir da exigência da monogamia feminina. Então, nasce um dos binarismos mais discriminatórios em relação às mulheres, que cria um conceito moral e que as divide entre santas e putas. Ainda o mesmo autor, ao interpretar as antigas anotações de Marx, acrescenta, referindo-se à família: “Ela contém em miniatura todas as contradições que depois se estendem através da sociedade e do Estado”.

Mais de cem anos depois dos achados de Engels, Carole Patman (1993), uma teórica feminista britânica, vai analisar o casamento a partir da releitura da obra de Rousseau – *O contrato social* (1762), para mostrar como as mulheres são oprimidas por esse instrumento. Quando Rousseau lançou sua obra, ele pretendia garantir os direitos do cidadão por meio de críticas ao absolutismo e ao feudalismo, e, à medida que ele questionou essas duas forças, privilegiou a participação popular ao tempo em que buscava limitar o poder soberano.

Patman vai questionar como: as mulheres podem participar do contrato original se elas não são indivíduos? Para essa autora, o contrato social é uma história de liberdade, enquanto o casamento é uma história de sujeição da mulher. O contrato social é tomado como um instrumento que dá direito à propriedade e o casamento outorga o direito de uma pessoa sobre o direito da outra.

Retomando o percurso das feministas socialistas, é relevante trazer as contribuições de Bebel¹⁸ que, ao tratar o sexismo, comungava com as ideias de Engels, ao apontar que *a família monogâmica chefiada pelo homem advém da propriedade privada*. Bebel também ressaltava os defeitos de caráter das mulheres, ao que ele mesmo justificava como herdados através das gerações e possíveis de serem corrigidos a partir de uma sociedade socialista, que poderia gerar direitos iguais entre homens e mulheres, além de felicidade no casamento.

Alexandra Kollontai, líder revolucionária russa e teórica do marxismo com vasta obra literária, participou ativamente das discussões sobre a sexualidade da mulher dentro do partido, propondo o amor enquanto jogo, uma forma de amar libertária. Sobre essa questão, Kollontai (2007) escreveu *A nova mulher e a moral sexual*, em 1918, no qual vai debater as

¹⁷ Segundo os estudos de Morgan, publicados em 1871 e trazidos por Engels na primeira edição de *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, em 1884, heterismo são as relações extraconjugais – existentes junto com a monogamia – dos homens com mulheres não-casadas.

¹⁸ August Ferdinand Bebel (1840-1913), social democrata alemão e fundador do Partido Social Democrata da Alemanha.

ideias trazidas por Grete Meisel-Hess¹⁹ na obra *A crise sexual*, de 1910-1911. O pensamento de Meisel-Hess versa sobre o amor, a moral sexual, a indissolubilidade do casamento e a propriedade de uma pessoa sobre a outra. Muito do que Kollontai discutiu naquele momento vai ser retomado pelas feministas da década de 1970.

Clara Zetkin também se inquietou com as questões relacionadas com a sexualidade das mulheres, recebendo sempre a contra-argumentação de Bebel. Por fim, conclui-se que poucos foram os ganhos das mulheres socialistas, porque o fato de as questões da família e de sexo fazerem parte do mundo privado e não serem reconhecidos como produção e reprodução, não permitiu que o marxismo se colocasse favoravelmente a esse assunto. Aquelas feministas buscaram discutir justamente esses processos e, nesse sentido, o serviço doméstico e a maternidade são as atividades que tratam da produção e da reprodução (MICHELL, 1967). Essas duas estruturas sociais são ainda consideradas como as questões possíveis para promover as transformações do *status* feminino.

Apesar de tantos pensares e contribuições por vezes extremamente revolucionárias, a autoridade masculina dentro do lar continuou a ser mantida, e as mulheres naturalizadas como frágeis. Enfim, quando a revolução aconteceu, Alexandra Kollontai, na Rússia, e Clara Zetkin, na Alemanha, permaneceram otimistas, acalentadas pela possibilidade de mudança da vida das mulheres. Com o capitalismo vencido, haveria mudanças na estrutura da família, o que desimpediria o caminho para a igualdade das mulheres. Mas, quando as práticas stalinistas da década de 1920 caminhavam para a rápida industrialização e militarização, o Zhenodtel²⁰ foi dissolvido e as mulheres permaneceram com as questões insolúveis.

Mais adiante, e com a exploração e opressão das mulheres potencializadas pelo capitalismo, outras feministas socialistas encamparam novas discussões a partir dos novos contextos. Assim, Rosaldo (1979), Sacks (1979), Eisenstein (1980), Nicholson (1987) e Hirata e Kergoat (2003) afirmam que a tendência hoje é a de analisar as duas categorias que se interseccionam, portanto, gênero e classe social são coexistentes. Nesse sentido, uma mulher de classe média alta e uma operária estão equidistantes em função da classe social, mas, como veremos adiante, o conceito de interseccionalidade vai se ampliar para abarcar outras categorias como raça, orientação sexual, geração, entre outras.

¹⁹ Grete Meisel-Hess (1879-1922), feminista judaico austríaca, escreveu sobre a necessidade de libertação sexual das mulheres.

²⁰ Zhenodtel - Departamento de Mulheres Trabalhadoras e Mulheres Camponesas do Partido Bolchevique da Rússia Soviética, criado em 1918 com o propósito de melhorar as condições materiais das mulheres e atraí-las para a causa socialista. Foi dissolvido, por decreto, em 1919.

O patriarcado e o capitalismo formam um sistema integral e ambos potencializam a ação de discriminação sobre as mulheres. Na análise de classe social, invariavelmente permanece a discussão sobre o trabalho doméstico, que ainda se mantém na mão das mulheres. Na medida em que elas também foram conquistando o espaço público, nem por isso se livraram das tarefas domésticas, e assim passam a lidar com a dupla jornada de trabalho.

2.2.3 O feminismo da segunda onda

Na continuação das lutas feministas, entre 1960 e 1970, floresce o chamado feminismo de segunda onda que pleiteava liberdade e direitos para as mulheres. Apesar de as mulheres, naquela ocasião, já poderem votar, a previsão das feministas sufragistas não aconteceu, de forma que ter direito ao voto não conseguiu resolver a questão da subalternidade das mulheres.

Esse movimento nasce depois da segunda guerra mundial, conflito que levou os homens ao *front*, necessitando que as mulheres assumissem seus postos de trabalho. Elas assumiram e deram conta das atividades, de forma que, ao acabar a guerra, os homens retornam para suas cidades e buscam novamente suas posições de trabalho e é justamente nesse momento que os questionamentos femininos passam a incomodar.

Uma das obras mais importantes ou que mais contribuiu para a compreensão daquele momento foi *A mística feminina*, escrito por Betty Friedan em 1963, uma das feministas que mais se destacou na luta pelos direitos das mulheres no feminismo de segunda onda. Seu livro traduzia justamente o questionamento a respeito do desconforto do ser mulher naquele contexto.

A partir daí, surgem os grupos de convivência, nos quais as mulheres dialogavam sobre certo mal-estar originário de sua posição de subalternidade nascido a partir da conjuntura da sociedade patriarcal. Dentro desse modelo, era-lhes cobrada uma moral que estava inscrita em características essencialistas de delicadeza, afetividade, doçura, inocência, maternidade²¹, sempre na expectativa das restrições ao espaço privado e desenvolvendo atividades voltadas para a manutenção e cuidados da casa, dos filhos e marido.

²¹ Elizabeth Badinter (1985) mostra a diversidade de modelos de maternagem, discute o amor materno em vários momentos históricos, fazendo uma retrospectiva, principalmente, dos séculos XVII e XVIII, para mostrar que essa relação também se dá como uma construção motivada por situações específicas. Ela desmitifica a relação, relatando outros modelos de maternidade, que fogem ao “natural”. (ARAUJO, D.B., 2010, p. 99-100).

Até então, o objeto das análises e crítica social tinha como foco “a mulher” e, como um dos seus propósitos, buscar a causa de sua subordinação. Depois, elas declinaram dessa busca, por reconhecerem que tal resposta necessariamente não mudaria seu *status*. Ao reconhecer que o sujeito político “a mulher” não atendia aos anseios da diversidade, houve um deslocamento e o novo sujeito político passa a ser “as mulheres”, por entender que a cultura produz infinitas formas de representação do feminino.

Assim, os estudos sobre as mulheres se ampliam e passam a ser mais plurais, na medida em que reconhecem a necessidade de contemplar “todas as mulheres”²², por compreender que não existe apenas uma forma de ser mulher, que essa é uma categoria com variações de classe social, raça/etnia, geração e orientação sexual.

Esse novo posicionamento deve-se ao fato de as mulheres negras e também as lésbicas fazerem restrições sobre a forma como a questão das mulheres estava sendo discutida e encaminhada (um movimento elitista branco que só reconhecia as relações binárias de heterossexualidade). Elas não se identificavam com aquele sujeito que estava em evidência para a conquista de ganhos políticos. Tal crítica possibilitou a criação de uma nova estratégia, que apontava para o sujeito plural – mulheres, agora configurado para dialogar com outras categorias.

Por exemplo, a elaboração do *Documento para o Encontro de Especialistas em aspectos da Discriminação Racial relativos a Gênero*, de Kimberlé Crenshaw (2002), que representa um marco no reconhecimento e combate às diversas formas de discriminação. Além disso, esse documento traz o conceito de interseccionalidade das categorias, que reflete a vida cotidiana das mulheres como invariavelmente associada à sua condição de classe, raça, geração e orientação sexual, de forma que, quando se fala sobre as mulheres, é preciso sempre perguntar: qual mulher? Ou, ainda, antes disso: o que é uma mulher?

A partir daí a produção acadêmica feminista se amplia, sempre em busca de compreensões que possam gerar novos conceitos, e, nesse sentido, aparece um mote para uma possível ação política, seu lema era “o pessoal é político”²³. O *slogan* se refere ao reconhecimento de que o foco das desigualdades acontecia dentro do lar, a partir das relações de poder. As mulheres, de certa forma, estavam dormindo com o inimigo. De encontro com as

²² Em um primeiro momento, Donna Haraway faz uma crítica ao conceito de gênero por não historicizar sexo e natureza e considerar que obscurece as demais categorias: raça, classe, nacionalidade e outras. Essas considerações coincidem com as reivindicações de mulheres negras do Terceiro Mundo e as lésbicas. (PISCITELLI, 2002, p. 24-25).

²³ Termo cunhado por Carol Hanisch em 1969, uma feminista radical.

orientações do adágio popular de que “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”²⁴, o movimento e a academia estavam agora *pari passu* no sentido de superar as barreiras que protegiam a vida privada. Era preciso devassar aquele espaço para ressignificá-lo, quebrar o binarismo espacial potencializado com o advento da revolução industrial.

Na era pré-industrial, o espaço privado era palco tanto das funções domésticas como do cuidado com as crianças e das funções sociais, que incluíam a aprendizagem de habilidades e técnicas indispensáveis para o desempenho do trabalho da produção familiar. Assim, as esferas do público e privado não eram tão definidas de forma que família e trabalho ocupavam o mesmo espaço físico. Com a sociedade industrial moderna, começa a haver uma definição desses limites, e o privado passa a ser o *locus* do sentimento e da intimidade e o espaço público se caracteriza pela racionalidade, inteligência e eficácia no exercício do poder (ROCHA-COUTINHO, 1994).

No percurso das lutas feministas, 1968 é considerado o “marco da rebeldia e da contestação” (LOURO, 1997, p. 15-16). Os corpos que foram disciplinados no passado passaram a ser mais livres a partir dos movimentos daquele ano emblemático.

O feminismo acadêmico promove uma verdadeira ebulição ao buscar a revisão dos textos clássicos já produzidos e, dessa forma, a Ciência (MORO, 2001; SCHIENBINGER, 2001) e a História (PERROT, 2007; SOIHET, 2003) são campos de estudo que vão ser revisitados e confirmam a invisibilidade ou o apagamento das mulheres.

Nesse caminhar, a crítica feminista vai apontar o “viés androcêntrico” (LIMA E SOUZA, 2002) da ciência. Depois que a epistemologia feminista passa a investigar os discursos científicos, ela vai dizer que a “observação científica não é neutra ou inocente” (LIMA E SOUZA, 2002, p. 77), o que vai de encontro aos paradigmas da ciência moderna. Consequentemente, vai tratar da implicação do autor, do seu lugar de fala e, naturalmente, dos seus interesses políticos.

A obra de Simone de Beauvoir, *O segundo sexo*, escrita em 1949, na França, vai contribuir para o reconhecimento das limitações do sexo feminino, mas também aponta novos caminhos quando essa autora diz que “Ninguém nasce mulher – torna-se mulher” (1980, p. 9).

²⁴ Depois da criação e implementação da lei Maria da Penha, o ditado popular sofreu alteração, ao ser cooptado e ligeiramente alterado para ser utilizado em campanhas de divulgação da lei. A nova versão diz que “Em briga de marido e mulher, se mete a colher”, o que incentiva a denúncia da violência doméstica.

Sua declaração foi bombástica²⁵ porque transferia a submissão feminina da natureza para colocá-la na cultura. Fatalmente, esse entendimento não resolvia o problema das mulheres, mas encaminhava para uma nova lógica: a de que as mulheres não tinham uma essência, assim como também os homens. Ambos, portanto, são construções a partir da cultura.

Então, o grande trunfo desse entendimento foi a possibilidade de iniciar processos desconstrutivos. Dizendo de outra forma, se as mulheres foram construídas sob a égide de determinado modelo, elas também poderiam desfazer o processo e reelaborar novas maneiras de estar no mundo. Somente em final da década de 1970 é que o conceito de gênero entra em cena para pensar a organização social das identidades masculinas e femininas como construções históricas. A partir da compreensão de que os estudos sobre as mulheres tinham cunho relacional, e que falar apenas de mulher era algo de pouco ou nenhuma respeitabilidade devido ao próprio *status* feminino, teóricas feministas americanas, então, propuseram o termo *gender*.

Joan Scott, uma historiadora americana, analisa o novo conceito quando escreve o artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, e traz as implicações e limites do conceito de gênero para o feminismo. As duas premissas apontadas por Scott (1990) – 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 poder²⁶ –, apontaram para um caminho da definição das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, resultantes de um imaginário que concebe características distintas e oponentes para cada um dos sexos.

Outra teórica feminista consagrada por suas análises sobre gênero é Gayle Rubin, que contribuiu com o texto *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo* (1993), no qual ela inaugura a discussão sobre o sistema sexo/gênero que hoje, mesmo ampliado pelas contribuições de Judith Butler, ainda promove discussões e compreensões a respeito da organização social. Nas palavras de Rubin, “toda sociedade conta ainda com um sistema de sexo/gênero, um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humanas é moldada pela intervenção humana e social, e satisfeita

²⁵ Repetindo o efeito de ser bombástica, em 2015, depois de 66 anos, essa mesma obra é utilizada na elaboração de uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Alguns deputados que fazem parte da bancada evangélica do Congresso Nacional defenderam posições fundamentalistas, ao julgar a questão como ideologia de gênero, quando verdadeiramente se tratou de uma pergunta sobre conhecimento histórico.

²⁶ Poder na perspectiva foucaultiana trazidas em *Microfísica do poder* (1979).

[...]”. (RUBIN, 1975, p. 5). A autora estava apontando para os interesses econômicos e políticos que permeavam e ainda permeiam as relações sociais.

Há, nesse contexto, um deslocamento de ênfase das análises de até então, visto que as preocupações das mulheres passavam por marcos teóricos de origem estruturalista, que tomavam a teoria marxista como eixo das lutas que tinham como foco a análise de classe social. Nesse sentido, até os anos 1980, as preocupações estavam mais voltadas para os baixos salários, para o espaço privado como restrito às mulheres. Muda-se, então, e as lutas feministas visando o concreto passam a buscar a construção do sentido, dos significados e das representações que se constroem com o entendimento do simbólico (SARDENBERG 2004, p. 29).

Em resumo, os estudos feministas colocaram em xeque, possivelmente, toda a história das ações da humanidade, desde a centralidade masculina dos deuses e o exercício do ato sexual. Entre isso e aquilo, o feminismo questionou as guerras, a fome, o modelo econômico, os comportamentos, a linguagem, a própria história. Não dá para condenar tudo e refazer, mas dá para rever outras contribuições. Na escola, por exemplo, pode haver empenho para que os variados sujeitos tenham a mesma importância, independentemente de sua orientação sexual e gênero.

Na próxima seção, falarei justamente nesse cenário dos movimentos e políticas LGBT e *queer*.

2.2.4 O caminhar dos estudos *queer*

O pós-estruturalismo dos anos 1980 norteou um novo percurso, que é mais amplo e que busca desarticular o modelo heterossexual ao desconstruir o próprio conceito de gênero enquanto construção binária, nascido na segunda onda do feminismo (BUTLER, 2003).

Dessa forma, os estudos acadêmicos e os movimentos sociais vão potencializar a visibilidade dos movimentos identitários LGBT e, embora a história²⁷ apresente dissonâncias em relação ao reconhecimento das sexualidades não hegemônicas, um dos fatos mais significativos, tomado como marco para tais estudos e para o movimento LGBT, foi a revolta de Stonewall.

²⁷ Em *Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade*, a autora mostra percursos e embates do movimento.

Entre as décadas de 1950 e 1960, os lugares de “pegação”, em Nova York, eram patrulhados e a polícia vivia em conflito com alguns estabelecimentos que tinham em seu perfil a frequência de lésbicas, travestis e gays (RUBIN, 2003). Muito comumente, essa população sofria agressões físicas, passava por processos de ridicularização, tendo suas liberdades cerceadas quando participava de manifestações públicas.

Um desses lugares era o bar Stonewall. Em junho de 1969, aconteceu o estopim daquela situação, em função da inevitabilidade do confronto com a polícia que respondeu violentamente à manifestação. Com isso, os manifestantes passaram a ter apoio dos moradores da região e, a partir desse acontecimento, houve uma mudança de paradigma cuja exposição midiática do confronto logrou a visibilidade das sexualidades dissidentes, o que contribuiu para o desenvolvimento de movimentos sociais de gays, lésbicas e, mais adiante, para o desenvolvimento de novos campos teóricos, a exemplo da teoria *queer*. O termo *queer* tem a força de uma injúria e Louro (2004) define queer com certo encantamento e admiração. Para ela *queer* é

[...] o estranho, raro, esquisito, queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004).

Queer tem, portanto, poder de xingamento, mas a palavra em si não tem tradução para a língua portuguesa. Por isso, Larissa Pelúcio (2014), em um texto no qual discute as dissidências sexuais – *Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?*, esclarece que:

[...] “queer” nada quer dizer ao senso comum. Quando pronunciado em ambiente acadêmico não fere o ouvido de ninguém, ao contrário, soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces nem vozes embargadas quando em um congresso científico lemos, escrevemos ou pronunciamos queer. Assim, o desconforto que o termo causa em países de língua inglesa se dissolve aqui na maciez das vogais que nós brasileiros insistimos em colocar por toda parte (PELÚCIO, 2014).

Em virtude dessa falta de potência da palavra em si, mas longe de propor-lhe uma tradução, a autora sugere o exercício da antropofagia como uma forma de capturar esses novos saberes, mas também agregar-lhes o constrangimento gerado pela expressão *queer* em países de língua inglesa. Nesse sentido, teoria cu talvez fosse o seu equivalente, já que sua

anatomia é universal e não implica em referência de nenhuma identidade específica, pelo contrário, abarca a todas.

Queer é, por assim dizer, um conjunto de saberes que busca responder a um quadro perverso do amplo controle sobre as sexualidades dissidentes. As ações empreendidas pelo âmbito social, que envolvem pessoas, instituições, saberes, vão resultar em:

Drags espancadas, travestis mutilados, religiosos prometendo a cura da homossexualidade, médicos definindo o sexo dos nascidos intersex, escolas disciplinando o desejo, gays assassinados, swingers, boundages, SM escamoteando suas atuações, as máscaras da internet. Todos esses fenômenos são o quadro de controle e disciplina das sexualidades nômades, o que não tem juízo, nem nunca terá, o que não tem sentido (LEÓN, 2012, p. 223).

A nossa escola, enquanto produto e produtora da sociedade, tem os muros passíveis de trocas de informações em função da contemporaneidade, a qual vive sob a égide da cultura midiática. A escola, então, não se constitui em uma ilha do saber, mas é um espaço de observação, de absorção, modificação e reorganização dos fatos noticiados por meio das mídias. Essa mixagem se constrói também a partir da nomeação do anormal, do pecador, do que é não-natural, julgados a partir de um olhar do senso comum, um olhar incapaz de reconhecer a diversidade sexual.

Pensar *queer* é justamente pensar para além das sexualidades, pois que nada é fixo e há singularidades em todas as formas de cada ser que se expressam em um *ad infinitum*, que, por mais que a nossa necessidade de entendimento exija, não têm como dar conta. Minha proposição é para uma escola que dialogue com todas as formas de ser no mundo, com vidas vivíveis. Toda a escola está implicada nesse processo de produção de sujeitos.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços de construção das “diferenças” de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Por meio de mecanismos imperceptíveis e “naturalizados”, a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento do gênero feminino ou da sexualidade homossexual, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em relação a determinadas qualidades, atributos ou comportamentos). O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de *toda* a sociedade (LOURO, 1997, p. 64).

Falar sobre *queer* requer novos conceitos e vocabulários, afinal, o que se acreditou sobre as sexualidades foram os saberes da medicina e das religiões que propuseram a heterossexualidade como saudável e não-pecaminosa, respectivamente. Alguns trabalhos procuram, de certa forma, nomear e traduzir sujeitos, como aparece no trabalho de Susan Sontag (1987) – *Notas sobre o camp*. Para a autora, que utiliza 58 notas e, entre elas, define *camp* como uma sensibilidade no plano da estética ou predileção pelo exagero. Apesar da dificuldade de tradução para a língua portuguesa, *camp* pode significar, para algumas pessoas, “fechação” ou “bichice” e, por isso mesmo, a performatividade *camp* gera instabilidade e talvez seja uma das que mais instigue os conselhos heteronormativos (MACRAE, 2011).

Camp se mostra desafiante da dicotomia das relações sociais e sua visibilidade quase sempre causa estranheza. A estética *camp* tem fundamental importância, sobremaneira na arte, onde a sua potência faz implodir as representações de corpos binários e normativos. Além disso, se torna útil em manifestações públicas para a conquista dos direitos LGBTs. Ao tomar como exemplo as passeatas do orgulho gay, sua participação é determinante, juntamente com os/as trans para “carimbar” o movimento. A potência do movimento existe justamente por conta da instabilidade das *performances*, de tal sorte que a representação do movimento seria questionável se fosse formado por pessoas de aparência totalmente heteronormativa. A fechação *camp* pode ser compreendida como instrumento de visibilidade das manifestações sociais. O *camp* tem efeito revolucionário (MACRAE 2011, p. 31).

No Brasil, considerando que a memória é um elemento decisivo para o tratamento das identidades, não se pode esquecer a importante atuação do grupo SOMOS e a visibilidade da revista *O Lampião*. A conjugação dessas duas ações fortaleceu o movimento a ponto de, poucos meses depois de suas existências foram criados aproximadamente outros vinte grupos gays espalhados pelo Brasil (MACRAE, 2011, p. 179). À semelhança dos grupos de convivência do feminismo de Betty Friedan, os grupos gays também se reuniam para compartilhar os desconfortos de viver em um mundo heteronormativo, e essa ação foi determinante para esvaziar uma das palavras mais pejorativas: bichas.

Com a emergência da AIDS, em 1980, a população LGBT passa a ser visibilizada por uma necessidade de conter a epidemia. Isso se deu em virtude de, naquele momento, as estatísticas mostrarem que a doença estava ligada ao contágio através de gays. Os governos, naquela ocasião, passam a se importar e querem conhecer como vive a população homossexual. Dessa forma, essa comunidade passa pelo infortúnio de imediatamente após se

livrar da “mácula de doença mental”²⁸ *se ver metaforicamente soldados a uma imagem de deterioração física.* (RUBIN, 2003).

O governo dos EUA, a princípio, teve uma atitude de “faz de conta” em relação ao tratamento e às pesquisas. A indignação a respeito dessa posição faz surgir alguns grupos ativistas formados por pessoas soropositivas, gays, lésbicas, dependentes químicos, negros e negras, além de outras identidades marginais. Um desses grupos, o ACT UP, se manifesta nas ruas com ações ilegais, boicotes em atos públicos, utilizando um discurso mais radical dos que habitualmente eram vistos, inclusive ao fazer circular o manifesto impresso *Ódio aos heteros*, que denunciava as relações de poder, a homofobia²⁹, a exclusão social, a luta de classes, o racismo, o sistema sexo/gênero e o heterossexismo³⁰ dentro da sociedade. Isso para dizer que não foi sem luta que as políticas “identitárias e pós-identitárias”³¹ avançaram.

O impacto da AIDS foi traumático também para o modismo da androgenia da época no Brasil. As costumeiras representações que impactavam em shows de Caetano Veloso, Dzi Croquettes e Ney Matogrosso (MACRAE, 2011), de repente, amainaram como reflexo do assombro com a chegada de um vírus que prometia transmitir “a peste gay”.

Nesse sentido, apesar de a AIDS ser um fato biológico, uma doença, ela foi também construída culturalmente na intenção de colocá-la como DST (doença sexualmente transmissível), sendo compreendida como uma doença transmitida por determinada forma de sexualidade. A gravidade dessa atitude aparece hoje nas estatísticas da contaminação pelo HIV e doença propriamente dita junto às estatísticas do mundo inteiro. Uma pandemia que, se fosse vista de forma diferente, não discriminativa de comportamentos, talvez o quadro mundial fosse outro bem diferente. Essa é uma responsabilidade dos poderes que escolheram usar a epidemia como uma forma de rebater a Revolução Sexual da época (MISKOLCI, 2012, p. 23).

²⁸ A Organização Mundial de Saúde OMS, em 1993, retirou a homossexualidade da categoria de doença CID-10, e incluiu os “transtornos de identidade sexual” que congrega travestis e transexuais. (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – disponível em http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=365).

²⁹ Homofobia é um conceito problematizado por Daniel Borrilo (2009). A Homofobia não é só voltada para as homossexualidades, ela é dirigida a todas as pessoas, ao que Miskolci chama de “terrorismo cultural”, ou seja: a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória (MISKOLCI, 2012, p. 33).

³⁰ Conceito usado há mais tempo no Brasil e pressupõe que os heterossexuais pretendem, a qualquer custo, impor a sua orientação como natural e correta (COLLING, 2011, p. 14).

³¹ Há uma discussão sobre as duas posições que pode ser acompanhada em GAMSON, Joshua. Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Um extraño dilema. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. *Sexualidades Transgresoras: uma antologia de estudos queer*. Barcelona: Icaria, 2002.

Aqui, no Brasil, os sistemas de saúde passaram a questionar as práticas homossexuais, os relacionamentos com as outras pessoas para, em seguida, perceber a importância de essa população permanecer na escola. Aqueles sujeitos, até então considerados subversivos da ordem “normal” ou “natural”, passaram a ser convocados para a escuta. Essa metodologia favoreceu a visibilidade de travestis e transexuais, o que, na atualidade, deslança em políticas públicas na saúde, tal como o processo transexualizador pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Na educação, a inserção do nome social pode facilitar a entrada e permanência de estudantes no espaço escolar.

Além disso, os questionamentos do sistema de saúde confirmaram que as fronteiras entre as sexualidades são fluidas e contingentes, de forma que o silêncio sobre as sexualidades comprova o reconhecido fracasso da hipótese repressiva e o florescimento da incitação ao discurso, bem como à confissão, tão profundamente discutidas por Foucault (1988).

2.3 ENTRE CONCEITOS

Para iniciar esse percurso, Judith Butler, uma filósofa pós-estruturalista americana, relê *O segundo sexo*, de Beauvoir (1980), e desloca o olhar do binarismo hegemônico para questionar a organização da heterossexualidade. O conceito de “heterossexualidade compulsória” foi utilizado pela primeira vez por Adrienne Rich (1980), uma teórica feminista, poetisa e professora dos Estados Unidos, que entende o sistema social da heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres.

Ainda sobre a referência ao binarismo de Beauvoir, Butler (2003, p. 24-25) questiona que se só existem dois sexos (macho e fêmea), quem pode garantir que machos produzam sempre a conformação dos papéis masculinos e mulheres os papéis femininos? Ao normatizar e naturalizar a heterossexualidade, cujo arranjo beneficia interesses econômicos e políticos, a sociedade cria dois modelos únicos nos quais não cabem outras expressões da sexualidade.

Miskolci (2009 p. 156) explica outro conceito importante para os estudos e teoria *queer* quando diz que “a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto”. Assim sendo,

[...] é preciso que se considere que o modelo heterossexual é dado como a prática da normalidade, mesmo que saibamos que de fato é uma construção social na qual a separação entre homens e mulheres é muito mais significativa nas suas relações de poder do que no formato das genitálias.

Dessa forma, a heteronormatividade vai sendo construída a partir da promessa de cada nascimento. Ou você nasce homem ou nasce mulher³² e todo o arsenal instrumental lhe é disponibilizado para fazer valer a sua secreta genitália. Esse arsenal é composto de discursos, de definição de cores, modelos de vestir, maneira de sentar, de escolhas da profissão, de frequentar lugares, horários, cuidar de certas tarefas de subsistência, formas de amar, de construir alianças, práticas sexuais, enfim, todas as atividades humanas servirão para dar pistas sobre a sua genitália que poderá ser presumida, mas quase nunca mostrada, porque sua exposição é objeto de definição da moralidade (ARAUJO, 2015, p. 5).

A partir desses e de outros questionamentos é que a produção de Butler vai ser utilizada nos estudos acadêmicos sobre sexualidades, em especial nos Estudos *Queer*. Entre tantas contribuições, Butler vai elaborar o conceito de performatividade de gênero, ao apropriar-se das formulações de Austin sobre a performatividade linguística. Para Butler, a performatividade pode ser entendida como a “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2015, p.154), ou seja, são as repetições de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente em determinada sociedade.

Então, segundo Miskolci (2009), a heteronormatividade tem como objetivo “formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade”. É nesse sentido que são aprovados comportamento de uniões homoafetivas, adoção de crianças por homossexuais que vivem em união estável. Tais prescrições, quando não obedecidas, ou quando geram novos modelos que não se conformam com o que está previamente estabelecido, ou seja, quando fogem ao modelo binário da heterossexualidade, geram a homofobia que, segundo Borrilo (2009), está

presente nos insultos, nas piadas, nas representações caricaturais e na linguagem cotidiana, a homofobia aponta gays e lésbicas como criaturas grotescas e desprezíveis. A injúria constitui a injunção da homofobia afetiva e cognitiva na medida em que as expressões pejorativas, uma vez pronunciadas, não são simplesmente palavras lançadas ao vento. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumas gravados na memória e no corpo (pois a timidez, a insegurança, a vergonha são atitudes corporais resultantes da hostilidade do mundo exterior). Uma das consequências da injúria é o remodelamento da relação com os outros e com o mundo – é, portanto, a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser. A violência em estado puro que representa a homofobia psicológica não é nada mais que a internalização paradigmática de uma atitude anti-homossexual, a qual atravessa a história das sociedades (BORRILLO, 2009 p. 20/21).

³² Mesmo no caso do nascimento de pessoas intersexo existe uma normalização para inteligibilidade do gênero.

Monique Wittig (1980), outra crítica da heterossexualidade, uma feminista, escreveu um manifesto³³ dedicado às lésbicas, uma identidade ainda pouco visibilizada pelos movimentos sociais. Para essa autora, embora muitos conceitos tenham sido desnaturalizados em nome da cultura, ainda permanece resistente o cerne da natureza, principalmente em relação à sexualidade. Dessa forma, Wittig (1980) aponta as suas preocupações em torno da importância da linguagem que constrói ideologias, todas sendo pensadas a partir da heterossexualidade. Sua frase emblemática exacerba seu pensamento: *as lésbicas não são mulheres*, para apontar que elas estão fora dos sistemas canônicos reprodutivos.

Para além de excluir as mulheres, Wittig parece apontar para os princípios *queer* desde aquela época quando afirma que,

[...] para nós, isto significa que não podem mais existir mulheres e homens, e que enquanto classes e categorias de pensamento ou linguagem eles têm que desaparecer, política, econômica, ideologicamente. Se nós, lésbicas e homossexuais, continuarmos a falar de nós próprias (os) e a conceber-nos como mulheres e como homens, estamos a ser instrumentais na manutenção da heterossexualidade. (WITTIG, 1980)³⁴.

Dessa forma, a heterossexualidade passa a ser questionada e se já havia o reconhecimento de que ela era a produtora da opressão feminina, as novas formulações vão apontar que as identidades não hegemônicas estavam conformadas dentro do mesmo padrão. Os campos políticos identitários, muitas vezes, reafirmavam a diferença, fato que vem a ser mais bem compreendido pelas contribuições de Derrida, quando formula o conceito de complementaridade, que trataremos um pouco mais adiante.

Outro conceito caro para os estudos *queer* é o de abjeção. O conceito é trazido de Julia Kristeva, uma filósofa, escritora e psicanalista búlgara que alude sobre a abjeção como a principal responsável pela constituição da subjetividade. Para essa autora, a nossa primeira abjeção seria ao corpo materno e nossos exercícios de abjeção seriam diários, por meio da aversão a determinados alimentos, das nossas excreções, do apodrecimento, dos corpos sem vida (SANTOS, 2012). Na Teoria *Queer*, o conceito de abjeção é utilizado para os corpos que perturbam a norma, que vivem nas fronteiras, que subvertem a ordem, enfim, os corpos não inteligíveis.

³³ O manifesto “O pensamento hétero” foi lido pela primeira vez em New York na Modern Language Association Convention, em 1978, dedicado às lésbicas estadunidenses.

³⁴ <https://antipatriarchy.wordpress.com/2010/03/08/o-pensamento-hetero-e-a-existencia-lesbiana/>

Em *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*, Judith Butler (2015, p. 155) fala justamente sobre o abjeto como “zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito”. Tal pensamento se coaduna, em uma perspectiva metodológica de desconstrução, com o conceito de suplementaridade de Jaques Derrida para explicar a hetero e a homossexualidade como um sistema que promove exclusões e deixa os normativos sempre em uma zona de conforto. “A heterossexualidade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 156). Então, o conceito de heterossexualidade se projeta e faz surgir outra instância, seu correlato na norma – a heteronormatividade, já visto anteriormente.

O conceito de abjeção abarca os sujeitos cujas sexualidades estão fora do que é considerado “normal” e, entre eles, está o universo trans. Nessa direção, o conceito de identidade de gênero³⁵ nos vai ser útil para compreender travestis e transexuais, pois vai nos dizer o que a pessoa pensa sobre si mesma, sobre a sua experiência interior, sobre o seu papel de gênero, independente do seu sexo anatômico.

Os estudos *queer*³⁶ então são uma tentativa de compor uma teoria pós-identitária. As sexualidades são entendidas como em livre trânsito, sem se aterem a identificações precisas, etiquetas em caixas moldadas, definição de comportamentos esperados, quebrando assim a necessidade de o mundo precisar sempre de classificações que geram exclusões.

Para compreender os estudos *queer* é necessário despojar-se para uma mudança paradigmática. *Queer* apresenta-se como um campo de reconhecimento de corpos enquanto possibilidades de luta política, na perspectiva de não reafirmar as exclusões. Dessa forma, na teoria e política pós-identitária, “o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais” (LOURO, 2004, p. 60). Para Miskolci, a Teoria *Queer*

[...] lida com o gênero como algo cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher – tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos e femininos independentemente do nosso sexo biológico.

³⁵ Termo utilizado pela primeira vez por Robert Stoller, em 1963, no Congresso Psicanalítico de Estocolmo.

³⁶ Teoria *queer* foi denominada pela primeira vez por Teresa de Lauretis (MISKOLCI, 2009).

No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade [...] Teoria *Queer* tem um duplo efeito: ela vem enriquecer os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticada o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres (MISKOLCI, 2012 p. 31).

Nesse sentido e buscando outras vozes para contribuir com a Teoria *Queer*, o texto de Gamson (2002) é extremamente rico em abordagens sobre a teoria e políticas *queer*, porque oportuniza posições diversas sobre algumas questões. A obra toma como ponto de análise a pretensa comemoração, em 1993, do ano *queer*, quando o autor analisa as correspondências recebidas pelo São Francisco Bay Times, com ponderações/comentários/críticas. À medida que o autor cita trechos das cartas, vai submetendo elas a análises e definindo a proposta teórica metodológica *queer*. Dessa forma, discute a viabilidade dos movimentos identitários e pós-identitários; problematiza a bissexualidade e a transexualidade, cujas categorias possuem os desejos ambíguos; reconhecendo que a transexualidade está fora do sistema das oposições binárias.

Embora de forma pontual, ele registra várias contribuições de teóricos que vão “costurando” as tensões e os limites das discussões. O autor coloca para os seus leitores aquela sensação de estar sem chão, tão própria dos desafios da pós-modernidade. Para ele, o dilema *queer* estaria entre dissolver categorias ou torná-las rígidas, mas, necessariamente, as duas posições não deveriam ser excludentes.

Leandro Coling (2011), ao problematizar os limites do conceito *queer*, reforça os debates recorrentes a respeito de escolhas entre as políticas identitárias ou pós-identitárias e, nesse sentido, afirma que a questão não é ser contra ou a favor, mas apontar seus limites e escolher quais as melhores estratégias de ação para cada momento.

No entanto, o ativismo *queer* vai muito além dessa discussão, pois implode a heterossexualidade compulsória e também quer irromper com a própria estrutura do sistema econômico, que produz as desigualdades. O manifesto *queer* aponta para as bases de suas resistências, quando diz que

[...] *queer* dentro do mundo heteronormativo é a que nos permite criticar e atacar o aparato capitalista. Nós podemos analisar as formas em que a medicina, a igreja, o Estado, o matrimônio, os meios de comunicação, as fronteiras, o exército e a polícia são usados para nos controlar e destruir. E ainda mais importante, podemos usar estes casos para articular um criticismo coeso de todas as formas em que somos alienado/as e dominado/as.

A posição queer é uma posição onde se ataca o normal. [...] Xs mais marginalizadxs - pessoas trans, pessoas de cor, trabalhadorxs sexuais – sempre tem sido a base das chamadas da resistência militante queer. Esta resistência tem sido acompanhada pela análise radical que afirma que a liberação queer está amarrada com a aniquilação do Estado e do capitalismo. (Manifesto queer insurrecionário)³⁷.

Finalizando essa seção, as palavras de Colling (2011, p. 15) são determinantes para a ação transformadora da sociedade, quando ele diz que “enquanto a heterossexualidade não for problematizada como uma imposição, como uma construção, a homofobia e a falta de respeito à diversidade sexual e de gênero não vão acabar”. E, nesse sentido, a escola é um dos lugares privilegiados para promover esse debate.

2.4 A AÇÃO DOS DISCURSOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS DESIGUALDADES

A linguagem é investida do poder de criar “o socialmente real” por meio dos atos de locução dos sujeitos falantes (BUTLER, 2003, p. 167).

Segundo Michèle Barret (1999), o deslocamento do materialismo para as representações e para o simbólico foi inspirado pelas ideias dos pensadores pós-estruturalistas – Derrida, Foucault, Lacan, entre outros/as, que fazem uma crítica tanto ao feminismo como à teoria social, uma análise desconstrutiva que deu ênfase à fluidez e à contingência das categorias. Dessa forma, o salto paradigmático do feminismo teve uma grande contribuição ao apropriar-se do texto de Michel Foucault (1999) – *As palavras e as coisas*. Nele, o autor analisa a passagem da materialidade das coisas para a noção de subjetividade, ou seja, da construção discursiva da realidade – as palavras.

Tal mudança vai alimentar uma nova corrente teórica – o movimento feminista da pós-modernidade, que vai minar a construção binária formada pelo par homem e mulher e reconhecer a existência de infinitas formas de ser homem, mulher e de também não ser nem um nem outro, ou ambos, porque tais conceitos são impregnados de subjetividades e, além disso, são contingentes. É importante ressaltar que os campos referentes a esses estudos continuam em construção.

³⁷ Disponível em: <http://culturaxmarginal.blogspot.com.br/2011/05/manifesto-queer-insurrecionario.html>

Os estudos feministas, em sua perspectiva política, fizeram uma revisão na produção histórica e científica dos últimos séculos. O que ficou evidenciado, nos variados campos do conhecimento, foi o apagamento da produção das mulheres, bem como o seu lugar de subalternidade, juntamente com as demais identidades não hegemônicas. Tal constatação levou as feministas acadêmicas a buscarem novos percursos. Nesse sentido, a linguagem representa uma mudança de paradigma nos estudos feministas. Passa-se, portanto, a reconhecer que o discurso, em uma perspectiva pós-estruturalista, é determinante para a construção da realidade em que vivemos e que a sua ação ininterrupta contribuiu para inclusões e exclusões sociais. Os estudos *queer* se coadunam com essa mesma corrente teórica.

O discurso hegemônico exaustivamente repetido vai produzir retratos sociais caricatos, que, à medida que se repetem, também se naturalizam. De Lauretis (1994, p. 211) aponta que “embora os significados possam variar de uma cultura para outra, qualquer sistema sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade”, havendo um insistente apelo das forças hegemônicas para que essa organização se mantenha.

Em uma perspectiva de manutenção da organização social, Roberto Reis (1992) formula alguns indicativos para explicar como a ideologia se estabiliza por meio da linguagem.

[...] no interior de qualquer formação cultural as camadas dirigentes se valem de diversas formas discursivas e as transformam em ideologia para assegurar o seu domínio. [...] a linguagem também organiza o real, de tal forma que pensaremos como ‘real’ aquilo que o horizonte da linguagem [...] articula como tal. A realidade passa a ser conhecida e o mundo, uma vez inserido na ordem simbólica, assume um caráter humano e social [...] a linguagem também hierarquiza e engendra em seu bojo mecanismo de poder, na medida em que ela articula e está articulada pelas significações forjadas no seio de uma dada cultura, no interior da qual, como ficou dito, as ideologias estão operando para garantir a dominação social [...] Em várias culturas a escrita se complexificou extremamente, a ponto de ter sido necessário criarem-se instâncias reprodutoras de seus meandros, como a escola, a fim de que se pudesse passar, de geração a geração, os segredos da vigilância social por ela propiciados. (REIS, 1992, p. 66-68).

Essa formatação enraizada atinge as categorias que se encontram fora do padrão. Dessa forma, considerando as diversas exclusões, é possível minimamente calcular como numericamente é pequeno o contingente que se autodenomina como normal, natural e universal. Para essa percepção, basta fazer um breve exercício de, a partir do todo que é a

humanidade, subtrair algumas categorias, a exemplo de todas as mulheres, todos os homens não-brancos, todos os homossexuais, todos os não-escolarizados. Uma conta simples que deixa como saldo resumido do número de homens com imenso poder, e que muito acertadamente podemos intuir que sejam os detentores do capital mundial.

Roberto Reis vai explicar também a utilização dos instrumentos de formação ideológica pelas classes dominantes para introduzir no imaginário das pessoas seus próprios conceitos e visões e, dessa maneira, estabelecer as implicações da relação entre poder e saber. Para o autor, “todo saber é produzido a partir de determinadas condições históricas e ideológicas que constituem o solo do qual esse saber emerge. Toda interpretação é feita a partir de uma dada posição social, de classe, institucional. É muito difícil que um saber esteja desvinculado do poder” (REIS, 1992, p. 69).

Nesse sentido, quem diz alguma coisa tem o seu lugar de fala, bem como os meios que pode utilizar para isso.

O discurso da chamada alta cultura tem, o mais das vezes, estado a serviço do poder e do Estado: os sistemas sónicos, as práticas significantes (a linguagem cinematográfica, da televisão, da ficção, das ciências, da religião) produzem efeitos e moldam formas, de que se tem mais ou menos consciência, que estão relacionadas muito perto com a manutenção ou transformação dos sistemas de poder existentes (REIS, 1992, p. 69-70).

Teresa de Lauretis (1994, p. 208-209), embora em uma vertente teórica distinta, reafirma as posições de Reis quando argumenta que “as diferentes tecnologias sociais, como o cinema, os discursos, as epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana” são as responsáveis pela formação do masculino e do feminino. Para essa autora, gênero é uma representação construída através da história pela produção da arte e da cultura erudita ocidental. Essa construção ocorre em todos os lugares, inclusive alguns inusitados, “na mídia, nas escolas públicas e particulares [...] na família nuclear, extensa ou mono parental”. Aproximando tais afirmações ao universo da educação, na qual minha pesquisa se insere, convoco a professora Ruth Sabat (2005, p. 4), que adverte: “[...] se torna importante estarmos atentas/os para as formas através das quais as representações de gênero têm sido reafirmadas na sociedade ocidental contemporânea, contribuindo para educar sujeitos e normalizar condutas”.

Para além das tecnologias, como já foi referido anteriormente, também o discurso médico e da biologia, da chamada ciência moderna, produziu e fundamentou o determinismo

biológico³⁸. Esse discurso criou afirmações, especificações comportamentais, por meio de um vocabulário especializado, consensual para com os seus pares, capaz de produzir exclusões, tomando, muitas vezes, como parâmetro um modelo universal. A incessante produção discursiva sobre alguns essencialismos alimentou o sistema com produções determinísticas. Para Candau (2012, p. 169), a “história não é inocente nas manipulações da memória com fins identitários”.

O fato não preexiste à sua dimensão textual, de linguagem, de discurso; não temos acesso ao mundo ‘real’ a não ser a partir das representações construídas sobre os eventos. Todo documento é uma versão, uma interpretação do que ‘realmente ocorreu’, da história ‘verdadeira’, esta inapreensível em termos de origem. A produção de representações é uma dimensão da práxis social tanto quanto as ações efetivamente realizadas pelos agentes sociais (REIS, 1992, p. 70).

O que é apontado por Reis fica mais evidente com as contribuições de Foucault (1979, p. 12-13), quando explica que a relação de poder vai ser exercida a partir da configuração de um saber que tem como subsídio a “verdade”. Essas formas de controle cotidiano dos corpos humanos podem limitar suas ações, proibir certas formas de amar, sistematizar horários, definir lugares de estar, possibilidades de trabalhar, enfim, essas formas de controle vão subsidiar o direito de algumas pessoas legislarem sobre a vida de outras pessoas, inclusive seus sonhos e projetos. Essa forma de organização resultou, segundo Tânia Navarro Swain (2009, p. 25), na “instituição da sociedade, de suas relações, de suas significações em limites precisos de interpretação que determina o que é real e ilusório, o que é natural ou contra a natureza, o que é dotado de sentido ou se encontra em um lugar de não significação”.

Ainda Candau (2012 p. 167) justifica que “[...] em alguns casos, a manipulação da memória e os inúmeros esquecimentos da História apresentam finalidades nacionais ou de etnogênese e objetivam autenticar, essencializar e naturalizar as identidades”. Então, autenticar, essencializar e naturalizar significa criar e reproduzir o sistema de gênero segundo o pensamento das categorias dominantes.

Utilizando sempre argumentações variadas, mas com o mesmo propósito de manter as relações historicamente construídas, percebe-se que a escravidão alijou os afrodescendentes da participação cidadã, os não-heterossexuais foram discriminados como portadores de transtorno mental, legitimados pelo saber médico, e a negação da competência intelectual,

³⁸ Normas que definem características de determinada população e que são “legítimas” por serem proclamadas pela comunidade científica.

com base nos argumentos já citados, fez com que as mulheres ficassem sem registro na história.

Portanto, o que é dado como realidade sobre determinados fatos passados, por exemplo, sobre as mulheres ou sobre a população LGBT, está compilado nos registros históricos em uma versão em que está implicada a posição, muitas vezes, de um único discurso, que proclama somente a sua visão dos fatos.

Para uma rápida digressão sobre os discursos de verdade que atuam como biopoder, convoco Mary del Priore (2011), que exemplifica formas de controle sobre as sexualidades:

[...] Por cima dela (da cama), velava, triste, um crucifixo. Os corpos estavam sempre cobertos e há registros orais de camisolas e calças com furos na altura do pênis e da vagina. [...] Tudo era proibido. Fazia-se amor no escuro, sem que o homem se importasse com o prazer da mulher. Usava-se a posição tanto de papai e mamãe, quanto a da mulher ajoelhada e de costas, recomendada para a procriação. E qualquer dúvida sobre a matéria era esclarecida pelo livro *Felicidade do amor e himeneu*, do Dr. Mayer, que dava conselhos sobre “a arte de procriar filhos bonitos, sadios e espirituosos e conselhos úteis nas relações sexuais (PRIORE, 2011, p. 81).

No texto, aparecem referências em relação ao pudor e à representação dos corpos e do ato sexual, que são percebidos a partir de prescrições médicas, frutos da moral da época, já que a obra se refere ao século XIX. Na medida em que a autora coloca como título do capítulo *Um século hipócrita*, ela se refere justamente a todas as interdições sociais e mostra como aquela sociedade funcionava. Esse criar interdições e também orientar os comportamentos, inferir sobre corpos portadores de desejo, coaduna-se com as formulações de Foucault (1988), em *A história da sexualidade*, afinal, estávamos incitando o falar, o tempo todo, sobre sexo.

Além dos discursos da ciência, outra questão não menos importante é a contingência linguística, que foi denunciada pelo movimento feminista como excludente da mulher. Assim, quando o referente “homem” é utilizado, ora significa o gênero humano e, nesse caso, as mulheres estariam incluídas, ora significa apenas os machos da espécie. Em alerta, e com a intenção de visibilizar as mulheres, passou-se a utilizar as versões do masculino e feminino, tanto na oralidade como também na escrita, além da adição dos artigos *a* e *o*, separados por barra, para aquelas palavras cuja definição do gênero estava contida apenas na última letra do vocábulo.

No entanto, como anteriormente tratado, a proposta dos estudos *queer* é a de uma política pós-identitária e, dessa forma, melhor seria a utilização de uma linguagem que não fosse binária, na pretensão de também não ser excludente. Com esse reconhecimento, em um

momento inicial, se propôs o símbolo @ nos lugares de flexão da palavra, na tentativa de retirar o gênero das palavras que fossem deterministas nesse sentido. Depois se optou para a colocação da letra *x* nas palavras nas quais os artigos *a* e *o* fossem definidores dos gêneros. Ainda não se pode afirmar sobre a definição dessa questão, enquanto algumas pessoas fazem uso do *x*, outras fazem a tentativa de evitar as palavras generificantes, e é dessa última forma de expressão que buscaremos escrever este trabalho.

No momento atual, o que se procura é fazer aparecer a experiência das identidades não hegemônicas. O fato de as imagens de cinema, televisão, livros, revistas e propagandas trazerem apenas casais heterossexuais gera aquilo que De Lauretis (1994) nomeia como tecnologias de gênero. Aqui também os vídeos escolhidos serviram como forma de ensinamento, da mesma maneira do que tem sido feito a respeito da história da África e das pessoas africanas: desvelar e positivar existências. No caso específico deste trabalho, que tem foco na escola e na comunidade escolar, a pretensão é a de problematizar a heterossexualidade compulsória que, com a persistente produção do machismo, pode se expressar como fonte de violência para qualquer pessoa.

No próximo capítulo, tratarei da produção acadêmica de quatro pesquisadoras sobre educação no Estado da Bahia e sobre os investimentos realizados para as relações de gênero e sexualidades, na intenção de uma formação cidadã, não-sexista e não-homofóbica.

3 O ESTADO DA BAHIA

Como aqui se pretende levantar proposições que possam subsidiar a construção de políticas públicas voltadas para a rede escolar da Bahia, a proposta deste capítulo é justamente tentar delinear como se encontra a situação do Estado baiano em relação às ações desenvolvidas para o fortalecimento da cidadania, no que diz respeito às relações de gênero e de sexualidade. Para tanto, pretendo elencar aqui algumas pesquisas realizadas por institutos em âmbito nacional, outras em universidades baianas, bem como as políticas públicas que foram alavancadas pelo Estado.

3.1 AS QUATRO PESQUISAS NACIONAIS

Somente bem recentemente foi iniciada a possibilidade de incluir os estudos sobre gêneros e sexualidades na escola, apesar da ação intermitente dos movimentos sociais. Algumas experiências aconteceram no âmbito da escola, mas isso ocorreu muito mais em função da iniciativa de determinadas pessoas sensíveis à causa do que por uma ação institucionalizada, como veremos mais adiante. As possibilidades para essa demanda, como já abordada no primeiro capítulo, podem ter nascido a partir de 1980, com a visibilidade gay, em função do aparecimento da AIDS. Nesse sentido, aponto o argumento trazido por Trevisan (2000), quando disse que o “efeito colateral da epidemia sexualizada” deflagrou uma “epidemia da informação”.

O vírus da AIDS realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente para a sociedade que homossexual existe e não é o outro, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez no meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade (TREVISAN, 2000, p. 462).

Sim, foi um longo percurso até aqui. Foi preciso a legitimidade de muitas pesquisas e diagnósticos que reafirmavam a existência do preconceito a respeito das identidades fora da norma. Os dados das pesquisas fizeram aparecer o porquê dos altos índices de reprovação escolar, da evasão escolar (muito mais no sentido de exclusão), do sofrimento de jovens com o *bullying* homofóbico, da não aceitação das identidades trans, enfim, as pesquisas colocaram lentes de gênero e sexualidade nas vidas que a escola exclui, discrimina ou sequer aceita enquanto estudante.

Quatro dessas pesquisas foram significativas para a confirmação da homo/lesbo/transfobia, que permeia a sociedade brasileira e está presente nas escolas. Nomeio, a seguir, as pesquisas, na maioria, de âmbito nacional, e aproveito para trazer alguns de seus resultados.

Juventude e sexualidade é o resultado de um questionário aplicado em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no ano 2000, e publicada em 2004 (ABRAMOVAY, 2004). Os resultados dessa pesquisa apontam que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega homossexual na classe, enquanto 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem esse colega, e 60% dos professores afirmaram não ter conhecimento para lidar com a homossexualidade na sala de aula.

Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas foi publicado em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (ABRAMOVAY, 2009) e utilizou a amostra de 10 mil estudantes e 1.500 docentes do Distrito Federal. Os dados apontaram que 63,1% das pessoas entrevistadas já tinham visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito, mais da metade da docência afirmou já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas e 44,4% dos meninos e 15% das meninas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual.

Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais, (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2009), publicou uma pesquisa que indicou que 92% da população reconheceu que existe preconceito contra LGBT e 28% reconheceu e declarou o próprio preconceito contra pessoas LGBT.

Preconceito e discriminação no ambiente escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, publicada em 2009, baseou-se nas respostas de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários de todo o país, revelou que 87,3% das pessoas entrevistadas tem preconceito com relação à orientação sexual não-normativa. Em uma das suas análises, o relatório de resultados aponta:

[...] observou-se a partir de testes de diferenças de médias e análises de correlação que em escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresenta valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. Do ponto de vista do preconceito, nota-se ainda que a relação é mais forte para o preconceito dos alunos, ou seja, em escolas em que os alunos apresentam maior preconceito, as avaliações tendem a ser menores. Entretanto, escolas em que os alunos apresentam predisposição em manter contatos de menor

proximidade com os grupos sociais pesquisados tendem a apresentar melhores resultados na prova Brasil (FIPE, 2009, p. 11).

Diante desse dado, Rossi (2012) realizou outra pesquisa para avaliar os níveis de preconceito entre a docência na busca de cursos de formação em sexualidades. “A pesquisa (resultados da FIPE) sugere que existe uma relação intrínseca entre conhecimento e preconceito, na medida em que aponta que as escolas com baixo desempenho na Prova Brasil foram as que demonstraram os maiores índices de preconceito” (ROSSI, 2012, p. 2). Em função das demandas por políticas de combate ao preconceito e discriminação, o governo lançou o programa Brasil sem Homofobia, em 2004, o primeiro programa que teve interlocução com o movimento LGBT. O MEC designou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – para assumir as ações voltadas para o âmbito educacional.

Entendendo que as formações, de um modo geral, não oferecem as abordagens de diversidade sexual nas licenciaturas, a SECAD optou por investir na formação continuada com o curso *Gênero e diversidade na escola*. A pesquisa de Rossi constatou que um índice muito baixo de municípios solicitou esse curso, ou seja, a pouca procura pelas formações em gênero e diversidade apontam que “a política que deveria combater o preconceito está sofrendo preconceito justamente por aqueles que deveriam implementá-la” (ROSSI, 2012, p. 13). Nesse sentido, chamo atenção para as dificuldades que a docência tem em abordar assuntos referentes às sexualidades na escola e que vai se confirmando ao longo dessa e de outras pesquisas aqui referendadas.

3.2 O KIT ANTI-HOMOFOBIA

As disposições do Programa Brasil sem Homofobia³⁹ apontam para o direito à educação, à promoção dos valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual e orientam a elaboração de diretrizes voltadas para os Sistemas de Ensino, tais como:

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;

Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;

³⁹ http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;

Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;

Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;

Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.

Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (Brasil sem homofobia, 2004, p. 22-23).

Assim, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República passa a discutir a homofobia, com caráter de política de Estado. A 1ª Conferência LGBT foi realizada em 2008, com a participação dos poderes públicos e da sociedade civil para a produção do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT, que foi lançado em 2009. Em uma de suas ações, fez nascer o Projeto Escola Sem Homofobia, que tinha como norte a formação docente, como também a produção de materiais didático-pedagógicos para as escolas.

O Projeto Escola sem Homofobia teve como sua principal ação a apresentação de um kit, formado por livro, caderno, vídeos e bolesh⁴⁰, cujo material tinha como meta a formação da docência. Manteve-se então a necessidade de o Estado assumir a tarefa. No entanto, se os estudos de gênero são uma temática apenas parcialmente contemplada pela escola, as discussões sobre as sexualidades carregam ainda maiores dificuldades para o desenvolvimento do trabalho. Quando elas acontecem, são de forma incipiente, afinal, o corpo docente encontra-se despreparado ou não está em condições de abordar essas questões em sala de aula. Nessa conjuntura, devemos entender que a proposição de distribuição do kit representou um marco para os estudos de sexualidade e gênero voltados para a escola, um importante elemento, capaz de quebrar o silêncio institucional, com pretensão de recriar uma escola cidadã, capaz de discutir e se posicionar contra a homofobia.

Com o veto ao kit anti-homofobia, em 2011, em função da pressão exercida pela bancada evangélica no Congresso Nacional, não foi possível, de imediato, fazer a formação junto às escolas, mas, em compensação, propiciou uma imensa discussão pelo Brasil, tanto pelos meios de comunicação como pelas redes sociais.

⁴⁰ Folhetos com temáticas para discussão.

Dessa forma, houve uma intensificação dos discursos reivindicatórios sobre a necessidade de medidas educativas para a prevenção da violência contra estudantes, ao tempo em que instigou e fez proliferar o recrudescimento de posições fundamentalistas, por parte da bancada religiosa no Congresso Nacional⁴¹.

Não se pode ignorar que, nas últimas décadas, houve algum investimento voltado para a desconstrução do modelo binário vigente, na medida em que as políticas de fomento à diversidade sexual propõem a organização de conselhos estaduais e municipais, políticas para coibir as diversas formas de violência, como a Lei Maria da Penha, o Projeto de Lei da Câmara – PEC 122 (ainda sem aprovação), que criminaliza a homofobia. Além disso, instituições governamentais, como, por exemplo, o próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC, incentivam discussões na escola, instituem premiação de artigos e trabalhos científicos que promovam a igualdade de gênero, fazem proliferar cursos de formação continuada com as temáticas de gênero e sexualidade, tudo isso por ser o Brasil signatário de alguns acordos que buscam dirimir as diferenças entre os sexos e os gêneros.

No entanto, há outros segmentos que permanecem em posição contrária, minando os avanços conquistados. Nesse sentido, podemos citar o veto ao kit anti-homofobia pela presidenta Dilma Rousseff, ou a eleição do deputado Marcos Feliciano, também participante da bancada evangélica, para a Comissão dos Direitos Humanos, em 2013.

Além disso, o fato de algumas pautas terem sido colocadas em votação mostra a intencionalidade do atual Congresso Nacional em ser coercitivo em relação às mulheres e à comunidade homossexual, a exemplo do Estatuto da Família, que representa retrocesso para o movimento LGBT. Esse projeto propõe regras jurídicas para definição de quais grupos sociais podem ser considerados uma família perante a lei. Nesse sentido, exclui as relações entre pessoas do mesmo sexo, ao tempo que mantém a heterossexualidade como único modelo familiar.

Uma questão, no entanto, merece reflexões: a escola brasileira, mesmo que em muitos aspectos funcione de forma tradicional, está sendo convocada para se estabelecer como o espaço capaz de lidar com a diversidade, na tentativa de transformação da nossa sociedade. Mas quais seriam os instrumentos utilizados para essa ação transformadora? De onde começar? O que já foi feito nesse sentido?

⁴¹ Atualmente, o Congresso Nacional tem 73 deputados evangélicos, além de alguns com posições estratégicas, a exemplo da presidência nas mãos de Eduardo Cunha, que faz parte da bancada, o que compromete principalmente os pleitos das mulheres e da população LGBT.

Tomando as recomendações aprovadas na Conferência Nacional de Educação Básica⁴² realizada em 2008, no Eixo IV, que trata da Inclusão e Diversidade na Educação Básica, sugere políticas de inclusão para variados segmentos, que deverão:

1. realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas - conteúdos e imagens –, para evitar as discriminações de gênero e de diversidade sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação;
2. desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico, livre e seguro para todos/todas, garantindo a inclusão e a qualidade de vida;
3. rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino promoverem a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar;
4. garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória;
5. inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas (2008, p. 78/79).

O documento propõe atender as especificidades da educação indígena, quilombola, afrodescendente, do campo, educação especial e das pessoas com privação de liberdade, nas quais também se incluem gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, mulheres, jovens, adultos e idosos. No entanto, há de se pontuar que, em todas essas categorias de educação, existe a diversidade de sexualidades. Ou seja, em cada uma das categorias de diversidade existe a possibilidade de lidar com as sexualidades. Portanto, essa especificidade, por estar contida nas demais categorias, deveria estar sendo proposta como tema transversalizador.

3.3 OS SABERES DA ACADEMIA: QUATRO PESQUISAS BAIANAS

Essa seção está voltada para a apresentação das pesquisas baianas, embora suas orientações ou considerações sejam apresentadas no capítulo cinco, junto com os meus alertas e demais contribuições.

⁴² Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf

Segundo Sardenberg (2004, p. 19), nos anos de 1960 e 1970, “a teorização feminista estava em ebulição não na academia, mas nos grupos de conscientização e reflexão feminista”. Segundo essa autora, “não havia uma separação nítida entre as discussões teóricas e o cotidiano do movimento”. Tanto assim que ela chama atenção para o lema defendido na época: “o pessoal é político”, para pensar o público e o privado, norte também das feministas socialistas (p. 20).

Trago essas colocações para pensar sobre as demandas sociais e de como elas são apontadas primeiramente pelos movimentos e que, muitas vezes, seguem o percurso da academia. Esse *pari passo* entre movimentos sociais e a academia tem importância para o fortalecimento das propostas reivindicadas. É plausível dizer que existem as divergências políticas, variadas epistemologias, mas algumas ações parecem conseguir aglutinar as diversas posições.

Por exemplo, a Parada Gay que, apesar de o nome sugerir a participação da representação da homossexualidade masculina, consegue reunir inúmeros movimentos, inclusive representantes da própria academia. Nascida como uma forma de festejar o aniversário da revolta de Stonewall, a primeira parada aconteceu em Nova York, em 1970, e se espalhou pelo mundo. Hoje, acontecem em muitos países, sendo que aqui no Brasil a primeira aconteceu em São Paulo, em 1997, e na Bahia, em 2001. Uma manifestação popular que congrega as variadas sexualidades, inclusive a representação da heterossexualidade simpatizante.

Esse tipo de manifestação festiva é lembrado como possível para a escola pública em *Transformando corporalidades: desbordes a la normalidad pedagógica* (ALONSO; ZURBRIGGEN, 2014, p. 61). Com a proposta da ação: “No se nace heterosexual”, realizada na cidade de Neuquén, na Argentina, em 2010, em que se pretendeu uma intervenção na escola pública para a não-discriminação, com foco na visão androcêntrica, contra o sexismo, o heterossexismo e o racismo. A ideia é a de se contrapor ao calendário escolar usualmente comemorado na escola, que muitas vezes diz respeito a fatos realizados por homens brancos, burgueses e, possivelmente, heterossexuais, para mostrar que existem outros relatos de histórias com outros protagonismos, valorizando, assim, o “dia do orgulho”.

Aqui, no Brasil, com essa mesma perspectiva, para as questões relacionadas com a cultura afrodescendente, a Lei 10.639, de 2003, vai justamente atuar nesse sentido. Além disso, faz parte do nosso calendário o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, uma data festiva para as escolas, que têm produzido novas narrativas.

No entanto, a passeata realizada no dia do orgulho gay ainda é reconhecida como algo a ser evitado ao olhar das crianças. Isso significa dizer que a escola ainda não está tratando a diversidade sexual como uma das possibilidades de ser, o que é reafirmado por algumas pesquisas.

Fiz uma busca nos repositórios, mas com a predisposição de acatar indicações que me levaram a alguns trabalhos de pesquisas da pós-graduação que envolveram relações de gênero e sexualidades na escola pública. Trago quatro trabalhos produzidos por universidades baianas, em que a produção escolhida está subordinada à interseção de gênero, sexualidades e escola, porque somente dessa forma vai se coadunar e contribuir com a minha pesquisa.

Meu acesso a dois desses trabalhos foi a partir de suas defesas públicas, quando tive oportunidade de estar presente para assistir a *Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*, em 2014, pelo NEIM-UFBA, de Amanaiara Conceição de Santana Miranda, e *“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”*: o performativo curricular – na análise de *Torpedo um vídeo do Kit Escola sem Homofobia*, de Maria da Conceição Carvalho Dantas, também em 2014, pela FACED-UFBA.

O terceiro trabalho, *Educação sexual e ensino de ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino fundamental*, de Izaura Santiago da Cruz, em 2008, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, foi uma indicação de Miranda, e *Saindo do armário: portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente*, de Elisete Santana da Cruz França, em 2011, pela Universidade Estadual da Bahia, do campus de Alagoinhas, encontrei no repositório da UNEB, apesar de Miranda ter também me indicado.

Três outros trabalhos me seduziram: *O espaço da orientação sexual: a prática pedagógica e o trabalho docente*, uma monografia do curso de Pedagogia pelo Departamento de Educação do Campus 1 da UNEB, de Graciela Nieves Pellegrino Fernandez, em 2008, a pesquisa de mestrado *Gênero e sexualidade na Educação Infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula*, de Railda Maria Bispo de Jesus, pela UFBA, em 2010, e *Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na Educação Básica*, de Josué Leite, pela UFBA, em 2013, um trabalho sobre as práticas discursivas culturais que permeiam todo fazer escolar, guiado por uma epistemologia dominante que estabelece a matriz heterossexual como norma, princípio natural e essência do sujeito. Apesar

de importantes, abduci dei trabalhos por entender que suas temáticas já tinham sido contempladas pelos outros.

Por entender a importância dessas pesquisadoras baianas, trago algumas reflexões sobre os quatro trabalhos escolhidos, no entanto, as suas considerações serão pontuadas somente no capítulo 5, por entender que suas orientações são pertinentes para qualquer construção de políticas para as escolas. Em especial, o trabalho de Miranda me influenciou no sentido de incluir uma escola das séries iniciais na minha pesquisa de campo. Dessa forma, escutei a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Geórgia Maria Barradas Carneiro, que oferece atendimento para crianças entre seis meses e cinco anos, em tempo integral de creche e pré-escola. Até então, minha pesquisa estava programada para escutar apenas as vozes de três escolas estaduais.

O árduo trabalho de Miranda⁴³ aconteceu entre agosto de 2012 e março de 2013, quando a pesquisadora observou 31 professoras, totalizando 372 horas, o que resultou em uma análise sob a perspectiva de gênero/sexo/sexualidade na Educação Infantil. Sua investigação buscou observar como a prática pedagógica favorece ou não a assimetria de gênero e suas interseccionalidades. Para chegar aos resultados, foram utilizados dois instrumentos metodológicos: observação direta da prática docente e grupo focal. Os resultados apontaram que as professoras demonstraram se basear em pressupostos teóricos e filosóficos específicos da Biologia, da Psicologia e da Religião para tratar dos conteúdos referentes a sexo/gênero/sexualidade. Dessa forma, ela observou que os discursos e práticas docentes são orientados pela ideia de que a criança é assexuada e heterossexual, sendo ignoradas as expressões das crianças que fogem ao modelo heteronormativo.

O trabalho fez um diagnóstico da docência em relação a gênero e sexualidade para mostrar como essas profissionais estão implicadas com suas próprias formações sociais e, ao trabalhar com as crianças, vão “fabricando” sujeitos a partir de modelos pré-concebidos que priorizam a heterossexualidade compulsória. Em sua dissertação, Miranda nos apresenta 26 cenas que retratam o cotidiano de uma escola em relação às problemáticas de gênero e sexualidade, que envolvem tanto as falas de crianças, bem como de professoras.

Embora algumas professoras tenham apresentado falas progressistas, a maioria se manteve com opiniões heteronormativas, que apareceram em variadas situações, quando se

⁴³ Atualmente a pesquisadora cursa o doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – DMMDC/UFBA, com a pesquisa *A tríade infância, relações de gênero e sexualidades na escola: um estudo sobre a aprendizagem com/sobre as crianças no cotidiano escolar*, dando continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado.

deu alguma intervenção junto às crianças. Nas 26 cenas apresentadas na dissertação de Miranda, as questões estão relacionadas com a imposição das cores, nas indicações de brinquedos, nos espaços ocupados e no determinismo das características de gênero. Para esses quatro tipos de intervenções, as professoras são intermitentes nas definições de meninas e meninos, mesmo quando existem algumas subversões.

Partilho aqui uma cena protagonizada por uma professora e duas meninas, com foco na escolha de brinquedos e definição de espaço.

CENA 3

No pátio, numa manhã de setembro de 2012, os meninos de 05 anos de idade pegaram as bolas para brincar. Cinco meninas foram brincar numa casinha. Uma menina quis tomar uma bola de um menino para brincar com outra colega.

A Professora Lúcia viu o conflito e disse:

- Professora - vá, minha linda, com a coleguinha brincar igual as outras meninas. Vá para a casinha. Olha como suas colegas estão felizes?
- Menina – Ô minha pró, eu não quero brincar de casinha.
- A professora disse - vamos, então, para a sala de aula, pois vocês ficam procurando confusão.
- As duas meninas - tá, tá, eu brinco de casinha (MIRANDA, 2014, p. 81).

Para uma pesquisadora de educação infantil, observar o cotidiano escolar pode significar aquisição de conhecimento na compreensão da reprodução das normas de gênero, em virtude de aquele lugar ter o *status* de primeira casa do saber. Para as crianças, estar na escola significa aprendizagens tanto pelo currículo oficial como pelo oculto, sem aqui querer definir quais seriam essas aprendizagens. No entanto, Miranda alerta que “as crianças não requisitam letras, números e cores, e, cotidianamente, na escola esses são os conteúdos que elas são induzidas a aprender”. Para logo em seguida questionar: “então, por que nas questões de gênero e sexualidade quase sempre ocorre o silêncio?” (MIRANDA, 2014, p. 17).

Para a docência, frequentar a escola tem o propósito de exercitar sua atividade de trabalho, muitas vezes na reprodução dos saberes adquiridos em alguma instituição superior. Essa reprodução nem sempre acontece de forma neutra e, nesse sentido, as subjetividades aparecem de forma subliminar, anexadas ou não ao conteúdo das disciplinas. É necessário observar a atuação da docência porque, de fato, ela tem contribuído enormemente para a construção dessa escola avessa à diversidade quando ela reproduz o modelo heterossexista, muitas vezes por não saber fazer diferente.

Outra pesquisa com abordagem de gênero e sexualidade foi realizada pela professora Isaura Santiago da Cruz (2008) junto a 18 docentes de Ciências das redes pública e particular de Salvador. As professoras foram reunidas a partir do critério de participação em um curso de extensão sobre sexualidade e gênero, oferecido pelo Programa de Educação Sexual – Proedsex, vinculado ao Departamento de Biologia do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa buscou estabelecer relações entre as percepções de sexualidade e da educação sexual, além das visões sobre ciência e ensino de ciências apresentadas pelas professoras. Para chegar aos resultados de sua pesquisa, Cruz utilizou a metodologia de grupos focais e de entrevistas semiestruturadas com seis professoras. A pesquisadora também optou por solicitar às professoras a construção de um acróstico a partir da palavra sexualidade. As categorias de análise pesquisadas foram as concepções de ciência/ensino de ciências, concepções sobre sexualidade, estereótipos de gênero quanto à expressão da sexualidade, visões de docentes sobre educação sexual e práticas pedagógicas de educação sexual.

Da mesma forma que Cruz, tenho formação em Ciências Biológicas e, apesar de nesse momento tentar trazer algumas falas das professoras pesquisadas, entendo que, se eu não tivesse me dedicado ao estudo da diversidade, possivelmente estaria cometendo os mesmos ou equivalentes equívocos. Isso para dizer que, para além dos preconceitos, há falta de formação. E que outros preconceitos são também formados a partir do não-conhecimento?

Entre alguns achados de Cruz, revela-se a vinculação entre a orientação do desejo e a identidade sexual, quando uma das professoras pesquisadas diz:

[...] o homem e a mulher se complementam. [...] Eu acho uma aberração! Eu não aceito um relacionamento do mesmo sexo. Eu acho que quando isso acontece alguma coisa falhou.

[...] Me chateia eu ver um homem querer ser mulher e uma mulher querer ser homem. Eu não aceito isso (CRUZ, 2008, p. 88).

Aparecem também os estereótipos ligados aos papéis femininos e masculinos nos relatos de uma das professoras, consolidando posições tradicionais que certamente, no exercício de sua aula, afloram, enredados em sua subjetividade, e criam as distâncias entre meninos e meninas nos exercícios das “pedagogias de gênero”:

Toda mulher deveria ter uma casa pra cuidar, ter uma família pra cuidar ser uma boa profissional. Eu acho que não tem, eu... acredito que não existe mulher que não pense nisso. Diz “ah num penso em ter filho, num penso em casar, num penso...” Não. Não acredito nisso. Acredito que a mulher pra

ser... ficar satisfeita, eu acho que ela precisa ter tudo isso (CRUZ, 2008, p. 94).

Ou quando diz que:

[...] Eu acho que o homem deve ter postura!... Hoje em dias os homens gostam de brinquinho, essas coisas... Eu não gosto. Eu tenho meus preconceitos. Eu acho que homem tem que assumir a sua sexualidade de homem! [...] Ter sua postura de homem masculino, no jeito de se vestir, de se apresentar, o comportam diante das pessoas, que tem que ser o comportamento masculino, que caracterize, que todo mundo perceba que ele é! (CRUZ, 2008, 95).

Quando a professora do Ensino Fundamental I precisa expor os conteúdos de sua disciplina para o 4º ano, sabe que eles estão vinculados à reprodução, portanto, vai tratar do aparelho reprodutor, das doenças e sua prevenção. Vai falar de pênis, vagina, de útero e de gravidez.

Mas, em outros momentos, nas demais séries, ela usa a estratégia de se fazer de desentendida sobre os assuntos que as crianças estão apontando. Isso significa sua impossibilidade de abordagem do assunto por não saber como fazer, ou por entender que existe censura de certos assuntos, por serem impróprios para as crianças, ou porque sua formação foi suficientemente tradicional, a ponto de não conseguir orientar as crianças em suas demandas.

Aí eles ficam inventando moda pra poder dizer palavrão. E fazem desenhos, eles fazem desenhos, cada desenho horroroso! E fica dizendo que vai “comer”. Ave Maria! Dos tempos, que isso já passou, meu Deus! Canibal! Quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui no Brasil! Eu nunca vi ninguém comer ninguém! Nunca vi, nem no zoológico! Eu nunca vi um animal comer o outro! (CRUZ, 2008, p. 97).

Ou quando a mesma professora age assim:

[...] eu lido normal. Sempre negando. Ah! Eu tenho que negar isso. [...] negando, porque, por exemplo, tem menino (que fala) ‘Ih fulano é bicha’. Aí eu (digo), por que que ele é bicha? Aí chama de viado. Venha cá, por quê? Aí tudo eu levo assim, e vou começando a conversar e observando, que também a gente não pode ficar chamando a atenção e deixar que ele seja massacrado pelos colegas. Nunca tive assim, só essas brincadeiras. [...] digo: vai ter peça de teatro é? De animais é? Porque você não quer ser o veado quer que ele seja? Eu pergunto a ele se ele quer ser o veado. Eles se acabam de rir (CRUZ, 2008, p. 98).

A professora tenta se safar do constrangimento e acredita que consegue. Para as crianças que sorriem dessa sua atitude, talvez lhes pareça que a professora sofra de certa demência. A questão é que, nessa narrativa, se pode intuir que existe uma criança sofrendo

injúria e ela não consegue fazer nada para evitar. Novamente parece haver impossibilidade de intervenção por falta de conhecimento.

De uma forma geral, as disciplinas de Ciências e de Biologia são os lugares mais requisitados para as abordagens sobre sexualidades. Existe uma tendência ao uso da ciência como a voz da verdade, bem como a visão da sexualidade biologizante com foco na fisiologia e anatomia do corpo, seus órgãos sexuais, prevenção de doenças e controle da fertilidade. Essas disciplinas deixam de lado diversas abordagens, quase nunca abordam o desejo, a afetividade, os tabus, os mitos, os valores, a história e os fatores psíquicos emocionais e sócio-culturais. A pesquisadora chama atenção para a falta desses aspectos nas formações (licenciaturas e bacharelados), dizendo que, no máximo, se fala de reprodução.

Como a pesquisadora tem ponto de vista situado, ela analisa exatamente as formações de professores que derrapam entre os conceitos de natureza da ciência e o ensino de ciências. Essa visão positivista da ciência cria a tendência de apresentar os conteúdos sobre as sexualidades de forma biologizante (anatomia, controle hormonal, prevenção de doenças e de gravidez etc.) é, portanto, um ensino realizado com linguagem “científica”, que exclui outros componentes envolvidos nos relacionamentos. Por ser total a desinformação sobre sexualidades, as professoras tratam apenas da reprodução.

Apesar de Cruz ser implicada com a ciência, ela busca desconstruir o pensamento científico tradicional e opta por incluir ao ensino de ciências outras disciplinas como história, sociologia e filosofia como uma forma de contextualizar as ciências. Tudo isso para equacionar o lugar da educação sexual e assim possibilitar novas reflexões para além da relação entre esse campo de estudo e a disciplina ciências. Mas foi justamente na construção do acróstico que a visão das sexualidades das pessoas entrevistadas apareceu. A pesquisadora encontra as manifestações de heterossexismo e homofobia a partir das contradições dos discursos das professoras.

Já em sua pesquisa, Maria da Conceição Carvalho Dantas (2014) desenvolveu um trabalho de análise de um dos vídeos do Kit Escola sem Homofobia. Sua tese reflete justamente sobre a ausência do beijo entre Vanessa e Ana Paula, as protagonistas de *Torpedo*. O vídeo conta, em pouco mais de três minutos, as auguras de duas garotas que têm suas fotos carinhosas, tiradas em uma festa, expostas nos corredores da escola. Entendendo que se trata de discriminação pelo suposto relacionamento, as duas adolescentes resolvem assumir publicamente a relação e se encontram no pátio da escola para um longo abraço, sob os olhares da comunidade escolar.

O que, em uma relação heterossexual, seria finalizado com um beijo apaixonado, se conformou apenas em um abraço. A pesquisadora explica que a prática de invisibilizar as relações homoafetivas é prejudicial aos jovens não-heterossexuais, pois eles não se veem representados nos materiais didáticos, o que é recorrente também na grande mídia, a exemplo das novelas da Globo.

Em sua pesquisa, Dantas analisa e subverte a ação da proposta do vídeo e vai mais além para poder mostrar que, mesmo quando existem políticas públicas de vanguarda, ainda assim os “atos performativos curriculares” mantêm a estabilidade da heterossexualidade, quando as estudantes que se encontram em uma relação homoerótica podem se abraçar, mas não beijar na boca. A autora pontua que a cena final do vídeo é da ordem do perverso porque mantém o regime da heterossexualidade sem o menor abalo.

Bem verdade que o beijo existia, mas foi censurado pelo MEC antes do veto da presidenta Dilma Rousseff. Somente depois é que houve a circulação do material nas redes sociais. Em sua pesquisa de campo com 11 professoras e um professor em horário de Atividade Complementar - AC, Dantas foi buscar as impressões sobre *Torpedo* por meio de três encontros com o grupo no qual leciona Língua Portuguesa.

No primeiro encontro, faz duas perguntas: o vídeo causou algum incômodo? O que você mudaria no vídeo? Onze pessoas entrevistadas disseram que não causou constrangimento em virtude de esses relacionamentos já fazerem parte da realidade. Duas professoras sentiram pena da situação das meninas e outra professora se manifestou dizendo da dificuldade de trabalhar essa temática.

Para a segunda pergunta, que inquiria sobre a possibilidade de mudar a narrativa, as professoras se manifestaram no sentido de ampliar a discussão, acrescentar outras opiniões, inserção de outros casais, mudariam o formato da linguagem das meninas ou colocariam alguns colegas para apoiá-las, mas o que pareceu óbvio não foi apontado pelas pessoas entrevistadas, ou seja, ninguém falou sobre a possibilidade de acontecer um beijo apaixonado no final da história.

No segundo encontro, Dantas pergunta: você trabalharia com esse vídeo com seus alunos e alunas? Sim ou não e por quê? A maior parte das professoras disse que sim, justificando que não se tratava de uma relação lésbica e nessa resposta também foi incluído o discurso religioso.

No terceiro encontro, perguntou: se Ana Paula e Vanessa fossem alunas de sua escola, como você agiria diante da situação exposta pelo vídeo? Das 12 pessoas entrevistadas, sete afirmaram que agiriam com naturalidade, outras tentariam conversar com as meninas, no sentido de aconselhar, e outra buscaria conversar com os pais delas e também com os seus colegas para que não as discriminassem. Além dessas possibilidades, os encontros oportunizaram outros diálogos a respeito de sexualidades, relatos de fatos que aconteceram na escola.

Ainda, em sua tese, Dantas analisa o caderno do Kit Escola sem Homofobia e aponta algumas pesquisas para mostrar os dados da homofobia no Brasil. A pesquisa de Dantas mostra que a escola é aquele espaço heteronormativo que, de alguma forma, tende a excluir as sexualidades consideradas abjetas.

A pesquisa, portanto, mostra as impossibilidades de trabalhar as sexualidades na escola quando apresenta vários ingredientes de negação ou de omissão. O vídeo mostra uma relação amorosa resumida, que, inclusive, não é percebida por algumas professoras. Essa falta de percepção, talvez por conta da atitude de carinho beirando o fraterno, tão comum nos relacionamentos de amizade, também foi observada na minha pesquisa, quando utilizo esse mesmo vídeo. Outro ingrediente desfavorável foi o veto do kit pela presidenta Dilma sobre pressão da bancada religiosa fundamentalista. Ainda assim, mesmo que acontecesse o beijo apaixonado e o kit fosse liberado, reafirmo que falta, às professoras, formação continuada para a abordagem desse assunto.

A pesquisa de Elisete Santana da Cruz França (2011), *Saindo do armário: portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente* tem cunho qualitativo, engloba estudo de caso e entrevistas semiestruturadas junto a cinco professoras e cinco professores de uma escola pública baiana, além da construção do diário de campo referente às participações nas reuniões pedagógicas e vivências no campo da pesquisa.

O título da pesquisa remete ao texto de Sedgwick (2007), mas a pesquisadora faz a ressalva por considerar “importante realçar o termo ‘saindo do armário’ no sentido de positivá-lo, não exaltando o armário, mas compreendendo que constitui-se [sic] um direito subjetivo como tantos outros, que necessita ser respeitado” (FRANÇA, 2011, p. 15).

Os seus questionamentos nascem de sua experiência como coordenadora pedagógica, entre 2002 e 2007, em uma escola pública estadual da Bahia. As categorias de análise da pesquisa foram as sexualidades na formação docente e as sexualidades na cultura escolar.

O que instiga a pesquisadora a elaborar esse trabalho é de “como as sexualidades se apresentam na cultura escolar e na formação de professoras/es de uma escola da rede estadual de ensino de Salvador?” (FRANÇA, 2011, p. 17).

O estudo analisou como as sexualidades se apresentam nos relatos da docência, acerca de sua formação e cultura escolar, para responder

quais os sentidos atribuídos às questões da sexualidade e da diversidade sexual pelas professoras e professores da Escola Magnólia? De que maneira as questões da sexualidade e diversidade sexual se expressam e são abordadas na cultura escolar da escola pesquisada? Como as questões da sexualidade e diversidade sexual foram abordadas no processo formativo dos participantes da pesquisa? (FRANÇA, 2011, p. 67).

De uma forma geral, as pessoas pesquisadas não tiveram formação específica sobre gênero, sexualidade e diversidade em suas graduações, de forma aprofundada. A docência com graduação em biologia aponta para algumas noções tratadas na disciplina genética, o que demonstra a biologização da temática que também aqui fica longe da problematização do desejo, das relações sexuais, e as homossexualidades ficam “esquecidas na última gaveta do ‘armário’ educacional” (FRANÇA, 2011, p. 81).

Os resultados da pesquisa atestam sobre a necessidade um trabalho de educação sexual na escola, ao tempo em que percebe o distanciamento entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar, além de uma lacuna na formação em sexualidade e diversidade sexual do corpo docente, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Entre os achados de França, está que a sexualidade é abordada sob a ótica da reprodução humana, não reconhecida como uma construção social. As questões sobre sexualidade são invisibilizadas e, quando aparecem, são mostradas como verdades hegemônicas, baseadas na heterossexualidade. A escola discute sexo na adolescência apenas sob a égide da medicina, da biologia e da higienização, restringindo-se ao processo de reprodução, doenças sexualmente transmissíveis, uso de preservativos, todos esses assuntos em uma única unidade. A complexidade da temática é reduzida aos aspectos biológicos e patológicos. No entanto, de uma forma geral, a docência aponta as aulas de biologia como o espaço ideal para abordagem das temáticas de gênero e sexualidades. Mas é preciso entender que “[...]o discurso científico biológico, presente cotidianamente na escola, não consegue alcançar o sentido humano, sociopolítico e ético dos ‘temas da vida cidadã’, no caso do tema sexualidade [...]” (CAETANO, 2008, p. 90).

Além disso, a docência reafirma a necessidade de formação, mas quando um dos professores entrevistados teve acesso a um curso sobre gênero e sexualidade de 80 horas, disse “que acabou não contribuindo muito para mim.[...]Não deu bagagem,[...]Eu nem sei onde coloquei o material, na verdade não utilizo nada. Não tive uma boa bagagem para lidar com os alunos na sala de aula” (FRANÇA, 2011, p. 86-87).

Outro professor, que estudou no colégio militar, afirma ter tido formação em sexualidade na disciplina Religião, cujas aulas eram ministradas por um pastor da polícia. Em sabatina, perguntou pelo primeiro vício do homem, seu colega então recebe nota dez por ter respondido masturbação. E, como ele não sabia o que era, passou assim a ter conhecimentos sobre as sexualidades. O mesmo professor aponta que a disciplina biologia lhe deu conhecimentos necessários sobre reprodução.

De forma bem equidistante das posições do professor estão os depoimentos da professora Ana, que aponta a ação de alguns estudantes quando afirma “na outra escola que atuo no noturno, tenho um aluno gay que é o líder da escola toda e nos auxilia na manutenção da ordem da escola”. A mesma professora diz: “tenho um aluno à tarde que pinta unha, se maquia e todos respeitam! Não vejo ninguém agredir ele! Acho isso um ato de coragem” (FRANÇA, 2011, p. 95).

Animam-me esses discursos porque, mesmo que a docência não consiga falar sobre a pauta, o que é lamentável, a intervenção da cultura com os atrativos das tecnologias vai acontecendo, disseminando informações e novos modelos que vão sendo criados e postados. Nesse sentido,

[...] intuo que a escola está sem muros; se as portas estão semiabertas, garanto que as “janelas” estão escancaradas. Obviamente tudo pode entrar e o sentimento é o de que deve mesmo ser assim, mas apostando sempre em uma educação voltada para a diversidade: não-sexista, não-racista e não-homofóbica (ARAUJO, 2014, p. 4).

Assim, os dispositivos pedagógicos da heteronormatividade são utilizados pela escola no sentido de perpetuar a noção de perigo e pecado em relação ao sexo. Fecha-se, portanto, para normalizar a heterossexualidade ao tempo em que vigia as homossexualidades. Existe a prática de violência moral e verbal contras pessoas homossexuais, por meio de piadas, xingamentos, agressões, que são naturalizadas pela cultura escolar. O desejo é sempre invisibilizado e a diversidade sexual é ocultada do currículo.

Trago essas pesquisas porque elas trabalham com o universo da escola da Bahia e as contribuições de outros olhares ajudam a mostrar ângulos diferentes do mesmo cenário. Com exceção do trabalho de CRUZ (2008), as demais apontam ou referenciam o veto ao projeto Escola Sem Homofobia como uma perda lastimável, por ser um trabalho pioneiro e necessário, porque, se não existe inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nas formações, a docência fica sem instrumentos para trabalhar na escola. Dessa forma, muitas vezes repete o senso comum, construído a partir da heteronormatividade, que paralelamente faz florescer a homofobia e suas variáveis. Todos os trabalhos aqui trazidos têm inspiração diagnóstica e têm como foco a atuação da docência. Algumas dessas pesquisas nos apresentam alternativas de orientação, mas se a escola é o lugar de conformação de corpos (LOURO, 2004; FOUCAULT, 2009; MISKOLCI, 2012), parece que é na atuação cotidiana da docência em sala de aula que essa ação se concretiza.

3.4 POR QUE NÃO FALAMOS SOBRE ISSO NA ESCOLA?

Aqui aproveito para levantar algumas reflexões que podem estar relacionadas com a impossibilidade de abordagens sobre as múltiplas formas de expressão das sexualidades na escola.

Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que a maior parte da docência não teve formação acadêmica sobre gênero e sexualidade em suas licenciaturas para se apropriar dos conhecimentos que vêm sendo produzidos já há algumas décadas, o que já foi visto neste capítulo por variadas pesquisas. Sem formação na área, o que pode florescer enquanto discurso pode estar subscrito apenas ao que o senso comum proclama como verdade.

Então, somente a partir de uma formação é que docentes teriam condições, em tese, de perceber que meninos e meninas, em suas heterogeneidades, formam uma sala de aula diversa, com possibilidade de acolhimento de estudantes com variadas formas de feminilidades e de masculinidades. Nessa perspectiva, cada docente de qualquer disciplina poderia não apenas abrir-se para os questionamentos como também provocá-los, no sentido de problematizar as práticas sociais da heterossexualidade obrigatória que têm gerado machismos, injustiças, desigualdades, preconceitos e consequentes comportamentos homofóbicos que levam às exclusões das pessoas que são alvo de injúrias no espaço escolar.

Decorrente da falta de formação docente em gênero e sexualidades, trago uma questão que se vincula à normalidade da escola e que tem a ver com a paixão pela ignorância, um pressuposto de Deborah Britzman, quando ela diz que:

[...] o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os/as jovens ou os/as educadores/as são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade. O que, pois, é exigido do conhecedor para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecimento? Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como um efeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada? (BRITZMAN, 1996 p. 91).

Louro (2004, p. 68) também reconhece a paixão pela ignorância e aponta que “no campo da educação, a ignorância sempre foi concebida como o outro do conhecimento e, então, repudiada. Agora a ideia é compreendê-la como implicada no conhecimento, o que, surpreendentemente, leva a considerá-la valiosa”. Ela explica que qualquer problema, quando posto, deixa de fora outras perguntas. Ou seja, o que fica de fora é a resistência ao conhecimento, é justamente o que nos deveria incentivar a compreender certos grupos. Quanto à origem, “[...] la normalidad es una construcción eurocentrada que operó como matriz de la colonialidad del poder, del saber e del ser”⁴⁴ (ALONSO; ZURBRIGGEN, 2014, p. 59), o que significa dizer que esse é um processo histórico e que carrega em si outros interesses.

Em segundo lugar, considero a implicação do sujeito nas suas ações pedagógicas. Esse é um ponto de deslocamento no movimento feminista, cuja crítica vai apontar o “viés androcêntrico” das várias ciências. Depois que a epistemologia feminista passa a investigar os discursos científicos, ela vai dizer que a “observação científica não é neutra ou inocente” (LIMA E SOUSA, 2002, p. 77), o que vai de encontro aos paradigmas da ciência moderna. Conseqüentemente, trata da implicação da autoria, do seu lugar de fala e de seus interesses políticos. Portanto, qualquer docente em sala de aula é um sujeito implicado porque vai se expressar a partir de seu ponto de vista.

Nesse sentido, uma das questões mais presentes, na atualidade, é o discurso religioso fundamentalista. Até 1988, a nossa constituição federal dizia que a religião oficial brasileira era a católica apostólica romana. Depois dessa data, considera-se o estado brasileiro laico.

⁴⁴ A normalidade é uma construção eurocentrada que opera como matriz da colonialidade do poder, do saber e do ser. (tradução nossa).

Imagino a dificuldade discursiva da docência, quando as suas próprias crenças impossibilitam o mergulho na diversidade sexual. Esse debate tem ganhado voz com as contribuições de Diniz (2013) que, a partir de *Dez palavras sobre laicidade* conclui: laicidade é liberdade, igualdade, não-discriminação, rejeição ao discurso do ódio e respeito à diversidade. A escola não pode e não deve interferir nas questões relacionadas ao sagrado, precisa, portanto, reconhecer que religiosidade é uma questão de foro íntimo. Se acaso decide por fazer a abordagem religiosa, deve fazê-lo trazendo à baila as variadas religiões. Quando se pretende tratar as sexualidades na escola e se tem crenças fundamentalistas, tal prática se torna quase impossível, porque, mesmo que o discurso politicamente correto seja praticado, ele quase nunca é convincente.

A terceira reflexão seria a proteção das crianças e, nesse sentido, refiro-me às considerações apontadas por Foucault quando trata da escola e da sexualidade. O autor nos possibilita pensar a escola como uma fábrica de construção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2009, p. 131). O mesmo autor afirma que

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fecharem os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Em *Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade*⁴⁵, Gayle Rubin diz que “a noção de que o sexo per se é prejudicial aos jovens foi inculcada em extensivas estruturas sociais e legais desenvolvidas para isolar os menores do conhecimento e experiências sexuais” (RUBIN, 2003, p. 2). Mantem-se, portanto, essa dificuldade de abordagem, principalmente no sentido de reconhecer as sexualidades que subvertem a norma. A escola, de um modo geral, está organizada de forma seriada, seus conhecimentos são passados à medida que vão sendo complexificados a cada série avançada, acompanhado da suposta ideia de que existe uma idade para cada conhecimento, que todas as crianças aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo.

Os conhecimentos sobre o sexo parecem ter essa lógica para algumas pessoas. Qual a idade para se falar sobre sexualidades? Se as práticas sociais se iniciam com o nascimento,

⁴⁵ https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1

então não existe por que esconder das crianças as questões tão comuns quanto o seu próprio desempenho e a relação com as outras pessoas no dia a dia. O que de fato precisa ser escondido de uma criança? Violências? Amor entre iguais? O parto normal? Talvez tais questionamentos fossem: por que mostrar? Para que mostrar? Em uma perspectiva pedagógica, de que serve uma imagem sem contexto?

Outra questão é o entendimento da escola de que falar de sexualidade é explorar os conteúdos curriculares de reprodução humana, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis. Não que eles não possam ser tratados, mas que fujam do conhecimento construído pela ciência moderna, com todas as suas certezas. Tanto assim que é sempre a carga horária de biologia e ciência que reiteradamente é convocada para tratar desses assuntos. Essa forma de conceber tal tratamento é percebida também junto com as professoras baianas, como já foi apresentado anteriormente, neste mesmo capítulo.

Além disso, como a heterossexualidade é tida como a forma “normal” de relacionamento, isso impede que a maioria da docência problematize essa organização social. Incluo aí também as gestões, que defendem suas posições por meio das relações de poder, alimentando assim o preconceito.

3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

Vou usar a metáfora de “conta gotas” para identificar a forma como a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) tem atuado junto às questões de gênero e sexualidade. A presença de gestores sensíveis à causa é, de fato, imprescindível, mas não o suficiente para que alguma ação se concretize. Afinal, é justamente a partir desse ponto, quando alguém se sensibiliza com a causa para abraçar as políticas em prol da população LGBT, é que os impedimentos parecem intransponíveis.

Em contrapartida, o fato de a SEC oferecer vagas para a docência em cursos voltados para a diversidade sexual, não significa que existe, de fato, um compromisso da rede oficial em implementar ações de respeito à diversidade. Dessa forma, os conhecimentos passados por meio dos cursos não se tornam potências transformadoras, justamente por falta de políticas públicas específicas.

Para exemplificar, vamos lembrar aqui os cursos de tecnologias oferecidos pelo Governo do Estado, direcionados para a prática docente. A primeira formação foi realizada no

IAT, junto à gestão de professor Ricardo Henrique Resende de Andrade e da coordenadora técnica Ana Carolina Reis Pereira, via Diretoria de Formação e Experimentação Educacional – DIRFE, no quadriênio 2007 a 2010, que disseminou uma série de formações em relações de gênero e sexualidades para a docência estadual. A segunda, com as contribuições do órgão central com a gestão da superintendente Amélia Teresa Santa Rosa Maraux e diretoria de diversidade com Kelly Cristina Ferreira da Costa, entre 2011 e 2014, na implantação de política governamental voltada para a diversidade, na intenção de construir uma escola não-sexista, não-racista e não-homofóbica.

Apesar de o estado ter promovido uma série de cursos desde 2007⁴⁶, a docência pode ou não mudar a sua prática em sala de aula. Parte da docência se sensibiliza pela questão e busca os meios de abordagem, outra parte permanece sem alterar suas posições para, por exemplo, evitar as violências de uma forma geral, dentro da escola. Digo violências de um modo geral porque os machismos vêm, ao longo do tempo, produzindo diversas formas de violências, não apenas por sua veia homofóbica.

Os primeiros investimentos institucionais da SEC em prol de políticas LGBT aconteceram entre 2007 e 2010, quando foram oferecidas algumas formações para docentes pensadas pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT. Algumas dessas formações foram propostas pelo próprio instituto, outras com adesão de outras secretarias ou instituições. Elenco aqui o nome do evento, carga horária, data de realização e número de beneficiados, apenas para mostrar quanto investimento já foi feito.

Nome do curso	CH	Data	Beneficiados
Curso de Formação Continuada em Direitos Humanos e Diversidade Afetivo-Sexual	120	De 06.04 a 30.06.2009.	347 servidores da rede estadual de educação
Formação continuada Direitos Humanos e Diversidades	180	De 01.05 a 30.08.2009	250 servidores da rede estadual de educação
Formação continuada Direitos Humanos e Diversidades	180	De 20.07 a 06.11.2009	322 servidores da rede estadual de educação
II Simpósio Direitos Humanos: Homofobia, Trabalho Docente e Cotidiano Escolar	12	14 e 15.12.2009	41 servidores da rede estadual de educação
Formação Continuada em Direitos Humanos e Diversidades	180	De 02.08 a 30.10.10	455 servidores da rede estadual de educação

⁴⁶ Entre 1987 e 1989, na gestão de Mariaugusta Rosa Rocha na Secretária da Educação do Estado da Bahia, a primeira mulher a exercer esse cargo, houve uma tentativa de implantar Educação Sexual na rede pública estadual, porém sem sucesso.

Em outros cursos e eventos o IAT, foi a instituição parceira junto ao NEIM, para execução de um Programa de Qualificação de Professores da Rede Estadual de Ensino Público em Gênero e Diversidades com carga horária de 80 horas, entre 03 de março e 09 de maio de 2009, para 360 docentes efetivos.

Junto à Universidade Federal da Paraíba e com financiamento do MEC/SECAD, foi realizada a Capacitação de Educadores da Rede Básica de Educação em Direitos Humanos, que contemplou 450 professores de filosofia da rede estadual de ensino com carga horária de 132 horas em Salvador, Região Metropolitana, Vitória da Conquista e Barreiras. Todas essas atividades foram realizadas em 2008.

Na mostra *Possíveis Sexualidades: Amor, Família, Lar*, junto com o Instituto Cervantes, Aliança Francesa e Instituto Cultural Brasil Alemanha, o maior evento cinematográfico com temática LGBT da Bahia, participaram 113 servidores da rede estadual de educação em efetiva regência.

O Seminário *Enlaçando Sexualidades*, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, realizado entre 29 e 31 de julho de 2009, disponibilizou 10 vagas para mestres e 20 vagas para especialistas para participarem como palestrantes através do relato de suas experiências nas escolas, além de 100 vagas para a participação de docentes ouvintes.

Além desses eventos, aconteceram videoconferências, colóquios e oficinas que buscaram pelo menos tocar as temáticas de relações de gênero e sexualidades, tomando, como norte, os direitos humanos e a diversidade sexual. Tudo isso aconteceu durante a gestão de pessoas que tinham sensibilidade para essas questões, no entanto, a descontinuidade administrativa tem propiciado a perda dos investimentos públicos que ficam pelo caminho, porque as formações aconteciam e não eram sustentadas pela docência, ou seja: uma formação atravessa outras instâncias que dizem respeito à identidade e crenças de cada docente, e a própria falta de políticas libera a possibilidade de multiplicar o conhecimento adquirido.

Além disso, não é novidade afirmar que algumas dessas formações sequer são requisitadas pela escola ou pelo corpo docente. Muitas vezes, o órgão central faz proposições de assuntos que a docência não consegue discutir, às vezes porque não lhes conferem a importância devida, ou porque determinados assuntos simplesmente entram em conflito com as suas crenças, como já foi aqui tratado. Já sabemos que não existe uma prática institucional

para falar sobre sexualidades na escola, em função do *status* que o sexo tem na nossa sociedade.

Em 2012, a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – SUDEB, através do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP), assumiu o propósito de inserir as discussões de gênero, raça e sexualidade na escola pública estadual como política de governo. Nesse sentido, entre os dias 17 a 19 de outubro de 2012, a SUDEB promoveu o Seminário *Diálogos Formativos em Educação e Direitos Humanos* – combatendo o racismo, o sexismo e a homofobia na escola, com a participação de 169 pessoas, entre gestores e técnicos, representantes de movimentos sociais e de universidades, com o objetivo de produzir um documento referência para o enfrentamento do sexismo, racismo e homofobia nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Como a SEC, em sua organização, dividiu o território baiano em Diretorias de Ensino – DIRECs – para atender a todo o estado, a formação convocou três pessoas de cada uma das 23 DIRECs, entre docência, coordenação e gestão, para participar do evento.

A proposta foi uma construção coletiva com os movimentos sociais (Fórum Baiano LGBT e Liga Brasileira de Lésbicas/BA) e universidades (UNEB⁴⁷ e UFBA⁴⁸) que, juntamente com o órgão central, elaboraram o encontro, desde a sua concepção até a sua execução. Dessa forma, foi planejada a programação com uma palestra de abertura, com a professora Dra. Luma Nogueira de Andrade (SEDUC-CE); quatro mesas redondas com as temáticas: marcos legais, organização do trabalho pedagógico, formação de professores e experiências pedagógicas, articulando os conteúdos de raça, gênero e sexualidades; além de cinco grupos de trabalhos temáticos: GT1 – Currículo: uma construção de identidades e diferenças; GT2 – Prática docente: interseccionando as diversidades; GT3 – Discriminação e estereótipos nas mídias e nos livros didáticos: possibilidades de leituras críticas na escola; GT4 – Experiências educacionais dos movimentos sociais e suas contribuições para o currículo da educação básica; e GT 5 – Problematizando o racismo, sexismo e homofobia na escola.

As propostas que emergiram dos Grupos de Trabalho foram sistematizadas e categorizadas, resultando no material que será apresentado no capítulo 5.

⁴⁷ Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidades (NUGSEX – DIADORIM), da Universidade do Estado da Bahia.

⁴⁸ Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher (NEIM), da Universidade Federal da Bahia.

Embora haja riqueza e imensurável valor justamente por ter sido construída por diversos olhares vindos de todo o estado da Bahia e liderada pela equipe da SEC, infelizmente a descontinuidade administrativa vem obliterando os caminhos já percorridos. É por isso que existe a necessidade de políticas voltadas para uma escola não-sexista, não-racista e não-homofóbica, porque somente assim é que se pode garantir a sua construção cidadã no espaço escolar.

Voltando aos Diálogos Formativos, um segmento importante, embora convidado, por razões outras, não se fez presente. Dessa forma, as trinta pessoas que faziam parte da equipe do PAIP - Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia não compareceram. Foi, então, necessário criar um novo espaço, uma nova formação para essas pessoas.

Em 2013, foi oferecida a nova formação para 50 pessoas, entre pessoal contratado para estágio e as técnicas do PAIP Central. O encontro serviu para refletir sobre as questões de gênero, raça e sexualidade, além de criar medidas de referência baseadas em situações reais trazidas pelo cotidiano escolar, até porque esse grupo é formado por pessoas que estão em um processo permanente de formação, que se preparam para o enfrentamento de todas as situações possíveis que a escola, por ventura, apresente. A equipe lida com questões referentes à recuperação paralela, acompanhamento pedagógico, avaliação de aprendizagem, fluxo de alunos/as englobando desistência, reprovação e abandono, na tentativa de aumentar o IDEB da Bahia.

A nova formação aconteceu no Instituto Anísio Teixeira, em dois módulos, nos dias 01 e 12 de março de 2013, tendo a participação de 37 pessoas. Na oportunidade, foram exibidos dois vídeos: *Sonho impossível* e *Amanda e Monick*, com subsequente aplicação de questionários que foram respondidos por 20 participantes, uma devolutiva⁴⁹ do curso, que solicitava as impressões dos participantes sobre os vídeos utilizados na formação.

Apesar das convocações de conferências estaduais em relação aos direitos LGBT, da instituição de comitês, aprovação de planos de educação e direitos humanos, a ação mais consistente em relação aos direitos das pessoas trans, orientada pela SEC, foi justamente a aprovação, no Conselho Estadual da Educação da Bahia, a resolução n° 120, de 5 de

⁴⁹ Essa devolutiva se constitui de minha testagem dos questionários que seriam utilizados na minha pesquisa e que será alvo de uma breve análise no próximo capítulo. Além disso, os resultados foram compilados e analisados e fazem parte de um artigo apresentado no X ENECULT – Encontro de estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado em Salvador, nos dias 11 a 13 de setembro de 2013, com o título de *As questões de gênero em Sonho impossível*.

novembro de 2013, que “dispõe sobre a inclusão do nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros no tratamento, nos registros escolares e acadêmicos nas instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Estado da Bahia” (ANEXO A).

A resolução foi homologada em 18 de dezembro de 2013, um avanço retardatário já que outros estados brasileiros haviam se antecipado a essa normatização.

3.6 NOVAMENTE A FORMAÇÃO IMPLORA

Tomando as seções anteriores que trataram das pesquisas nacionais, baianas e das políticas da SEC, uma das opiniões mais recorrentes é a da necessidade de formação de professores para lidar com as questões de gênero e de sexualidades, afinal, essa pauta deveria estar alocada nas licenciaturas e a sua falta nos aponta para uma formação inconsistente para as necessidades exigidas pela educação básica. De minha parte, o cotidiano entre pessoas da educação oportuniza possibilidade de diálogos e um deles se deu entre mim e um docente, o qual contextualizo, para, em seguida, fazer sua transcrição, com a intenção de reafirmar a necessidade de formação inicial e continuada para a docência com os conteúdos de relações de gênero e de sexualidades.

Em 2013, o governador da Bahia condicionou o aumento salarial da docência estadual a uma formação em Atualização em Práticas Pedagógicas, que foi realizada pelo Centro de Educação Aberta e à Distância - CEAD. O curso *on-line* foi realizado na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com a docência reunida por área de estudo. Depois de cumprir todas as atividades – leituras e responder questionários, seria necessário apresentar um miniprojeto relevante e exequível pela escola. Como minha graduação é em Biologia, estive dialogando com uma equipe formada por seis colegas, aleatoriamente escolhidos pela coordenação, sendo que, com um determinado professor, houve maior intensidade por conta de uma dúvida de postagem do projeto final, em relação ao título escolhido: *Todos contra a dengue*.

Em função da minha implicação com as questões de gênero e de sexualidades, fiz uma correção no título escolhido, especificamente junto à palavra “Todos”, que foi acrescida com “/as” e novamente o miniprojeto foi postado no fórum de comunicação do grupo. Momentos depois, na postagem definitiva, o “/as” havia desaparecido. Diante disso, fiz meu questionamento ao grupo e tomo essa contingência como ponto de partida para refletir a respeito da discussão sobre as questões de gênero e de sexualidades na escola, bem como a

necessidade de formações para a docência. O diálogo se desdobra a partir dessa questão e encontra-se a seguir:

D⁵⁰ – [...] Vai ficar “todos” no título do projeto? É o consenso? Penso que sim porque perguntei e não recebi resposta. [...]

P – Colega Denise,

Você só precisa postar o individual. Não vamos mudar mais nada. Todos participaram, portanto, todos devem estar no título. Até mais.

D - Colega, obrigada por responder. Gostaria apenas de fazer um esclarecimento: eu me referi a "todos" que está no título do projeto, pois eu tinha sugerido "todos/as", com o intuito de visibilizar as mulheres, como nos orientam os estudos de gênero [...].

P - Amiga Denise,

A designação "ser humano" tanto serve para macho como para fêmea. Eu, professor, sou uma pessoa humana, mas nunca serei uma pessoa humano... entendeu? Todos os seres humanos contra a dengue! Entendeu? Esse negócio de todos e todas é muita babaquice!

D - Professor, vou dizer o que eu entendi.

Entendi que todas as pessoas podem e devem externar suas opiniões, no entanto, sem ferir as outras colegas. É por achar que os estudos de gênero são "babaquices" que muitos homens continuam batendo e ou matando mulheres. Certamente você já deve ter se confrontado com alguma dessas experiências através das mulheres que existem em sua vida (familiares e amigas ou mesmo por meio dos jornais). A coisa é séria a ponto de precisar uma lei, a Maria da Penha, e os CDDM na tentativa de parar com a violência contra as mulheres. O todos/as para ser colocado no projeto teria, na verdade, a intenção de, na leitura subjetiva, mostrar que: sim, reconhecemos o que a história e a ciência fizeram com a experiência do feminino na humanidade. Mais ainda, como os homens se servem disso através do capital. Veja só, recentemente com o PAC das domésticas, ninguém levantou a hipótese de os homens dividirem o serviço doméstico. Por que as mulheres fazem tal serviço, se todas as pessoas precisam se alimentar cotidianamente? Tenho algumas autoras e autores que podem lhe ajudar nessa questão, inclusive porque é um dos temas transversais, está no PCN e, reconhecidamente, a escola, juntamente com instituições como a família e a igreja (hoje muito mais a mídia) contribuíram e ainda contribuem para que haja sempre um ser humano hegemônico que se chama homem, branco, heterossexual, escolarizado, economicamente independente. Sei perfeitamente que você não se enquadra como este ser, já que é professor rrsrs, mas então pode estar repetindo o discurso deles. Resta dizer que esse curso, embora virtual, é um ambiente democrático e você se referiu ao meu comentário como "babaquices" (em 2013)? Eu me esforço para entender os seus limites e, portanto, lhe indico algumas leituras que tratam de gênero e demais sexualidades no ambiente escolar. Autores como Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Márcio Caetano, Berenice Bento, Heleieth Saffioti, Elisabeth Badinter e Rogério Diniz Junqueira, entre outros e outras. Ah! para a questão da nossa área de estudos, você não pode deixar de ler Londa Schienbinger, ela faz um apanhado de como a Biologia tratou a mulher, colocando-a em lugar de subalternidade. Sem mais, com fraterno abraço.

⁵⁰ Para relato, do diálogo usei *D* para Denise e *P* para Professor.

O professor novamente respondeu, acreditando que eu tivesse entendido a sua colocação que desvinculou estudos de gênero da linguagem utilizada:

Querida Denise,

Em primeiro lugar, você leu e não entendeu o que escrevi: A designação "ser humano" tanto serve para macho como para fêmea. Eu, professor, sou uma pessoa humana, mas nunca serei uma pessoa humano... entendeu? Todos os seres humanos contra a dengue! Entendeu? Esse negócio de todos e todas é muita babaquice! EU NÃO FALEI QUE ESTUDO DE GÊNERO É BABAQUICE. Leia o que escrevi novamente.

Nesse ponto, houve uma intervenção da tutora, que de forma asséptica buscou encerrar a discussão:

Pessoal,

Por gentileza, os projetos já foram entregues, o fórum foi encerrado e estamos em fase de finalização do módulo 4. Peço-lhes que continuem mantendo o respeito e a cordialidade com os colegas e que evitem o uso de termos desnecessários, que só trarão discordâncias e conflitos. Vamos encerrar o módulo com o mesmo respeito que mantivemos uns pelos outros desde o início do curso.

Eventuais dúvidas e esclarecimentos a respeito do curso deverão ser postados no Fórum de Dúvidas.

Agradeço pela compreensão.

Abraços,

Entendi, naquele momento, que eu agora tinha duas interlocuções, escolhi o professor, por questões óbvias, e tentei explicar o que seriam os estudos de gênero.

D - Professor, Ah!!! Então você não sabe? Quando explicitamos todas e todos estamos justamente falando de gênero. Estamos visibilizando as mulheres, porque a linguagem, por ser androcêntrica, cometeu esse equívoco na história da humanidade. Portanto, não se trata de babaquices, mas de reconhecimento da existência e participação das mulheres na construção do mundo e faz parte das políticas públicas, sendo que algumas delas estão voltadas para a escola. Mas independente do seu conhecimento ou não dos Estudos das Relações de Gênero e como a nossa tutora falou, manter o respeito no curso é importante e tratar a sugestão da colega como babaquice não ficou elegante.

Abraços

A resposta me desmotivou a mais uma réplica porque, no meu entender, não havia meios de haver um entendimento ou abertura para continuar o diálogo, pois que sua colocação estava em um patamar que fugia à possibilidade de qualquer argumentação.

Querida Denise,

Ao invés de você perder seu tempo lendo esses autores preconceituosos, complexados e ávidos pela fama; ganhe seu tempo lendo a bíblia. Outras literaturas que você devia ler são aqueles que tratam da "Língua Portuguesa": Você sabia que em nossa língua as generalizações devem, obrigatoriamente, usar o GÊNERO MASCULINO para definição??? Ex: essa sala de aula possui poucos alunos, os professores do estado entraram em greve! etc, etc etc. Se você acha essa luta tão importante, tente primeiro mudar as regras da língua portuguesa. Ok? abraços.

Trouxe a experiência desse diálogo em função de algumas questões relevantes para abordagens em uma formação e que passo a considerar.

A primeira, que mais chama atenção, é a resistência em o professor abdicar do androcentrismo da linguagem, que ele usa inclusive à exaustão para reforçar sua argumentação quando exemplifica com questões para se fazer entender. Sobre o androcentrismo da linguagem, ele

[...] se manifesta graças à desigualdade na ordem das palavras, no conteúdo semântico de certos vocábulos ou no uso do masculino como genérico para ambos os sexos. Fazendo referência a isso, é preciso assinalar que o que não se nomeia não existe e utilizar o masculino como genérico tornou invisível a presença das mulheres na história, na vida cotidiana, no mundo. Basta analisar frases como: “Os homens lutaram na revolução francesa por um mundo mais justo, marcado pela liberdade, igualdade e fraternidade”. E as mulheres? Onde ficam nessa luta? Não nos enganemos: quando se utiliza o genérico está se pensando nos homens e não é certo que ele inclua as mulheres. A esse respeito diz Teresa Meana (11) que “não sabemos se atrás da palavra homem se está pretendendo englobar as mulheres. Se for assim, elas ficam invisíveis e se não for assim, ficam excluídas”. (FRANCO, CERVERA, 2006, p. 13).

A segunda questão diz respeito ao descompromisso da tutora que, repetindo o que usualmente acontece na escola, não se colocou na discussão, achando que, certamente, estava fazendo o seu trabalho da melhor maneira possível. Essa atitude nos remete à omissão reiteradamente praticada por professores/as diante das questões trazidas principalmente pelas pessoas que se sentem desrespeitadas na sala de aula e que têm como justificativa frequente “não faz parte da aula/programa/disciplina”. Além disso, nenhuma outra pessoa da equipe⁵¹ se manifestou. O que me lembrou o poema de Eduardo Alves da Costa (1968).

“Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor

⁵¹ Quatro mulheres e dois homens formavam a equipe de biólogos.

do nosso jardim.
 E não dizemos nada.
 Na segunda noite, já não se escondem:
 pisam as flores,
 matam nosso cão,
 e não dizemos nada.
 Até que um dia,
 o mais frágil deles
 entra sozinho em nossa casa,
 rouba-nos a luz, e,
 conhecendo nosso medo,
 arranca-nos a voz da garganta.
 E já não podemos dizer nada.”

A terceira questão diz respeito à desqualificação dos/as autores/as que foram sugeridos/as por mim, bem como a imediata indicação da leitura da bíblia, quando coloca os dois tipos de leitura como equivalentes. O que cada um de nós escolhe para ler? O que nos interessa? Em que esse diálogo já aponta para o que foi exposto aqui a respeito de paixão pela ignorância? A necessidade de formação tem sido apontada em todo esse capítulo, em todas as pesquisas, o próprio estado reconhece essa urgência, mas o diálogo com o professor aponta também para algumas pautas a serem abordadas em uma formação. A discussão sobre a laicidade da educação, a desconstrução do sistema binário e, inclusive, conhecer os feminismos⁵², como forma de desenvolver uma nova cidadania. Essas necessidades serão oportunamente reunidas no capítulo 5.

3.7 BONS VENTOS: NOTÍCIAS DE RESISTÊNCIAS PARA A CIDADANIA

07/08/2015 Conselho Tutelar notifica escola municipal de Vitória por homofobia⁵³

O Conselho Tutelar notificou uma escola do município de Vitória da Conquista por prática de homofobia. Depois disso, a estudante, de 13 anos, passou a ser tratada como aluna, sendo respeitado seu direito de vestir-se com roupas femininas, usar o nome social e o banheiro feminino. O Conselho foi acionado pela própria escola, mas interferiu no sentido de a garota ter sua cidadania assegurada. Essas notícias podem criar um ânimo maior nas pessoas que, diariamente, assistem histórias de mortes e violências estampadas em revistas, jornais e redes sociais, protagonizadas, muitas vezes, pela polícia, insufladas pelos discursos religiosos e ou da ciência moderna.

⁵² Recentemente uma deputada sugere a inclusão dos estudos feministas na grade curricular para as escolas.

⁵³ Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2015/08/noticias/cidades/3905196-conselho-tutelar-notifica-escola-municipal-de-vitoria-por-homofobia.html

Concluo esse capítulo reafirmando o que todas as contribuições que lancei mão dizem e que a escola grita: necessitamos prover o espaço escolar de direitos humanos e cidadania. No próximo capítulo, trago os resultados da minha pesquisa empírica.

4 OS RESULTADOS DAS ANÁLISES DE OLHARES E VOZES DA ESCOLA

“Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido que as moças, os negros ou os mulçumanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente” (PERRENOULT, 2000, p. 149).

Neste capítulo, apresento, em primeiro lugar, a experiência-piloto realizada para testagem de dois questionários referentes aos vídeos *Sonho impossível* e *Amanda e Monick*. Depois passo a apresentar a pesquisa de campo, que contempla as quatro escolas escolhidas e as cinco mídias utilizadas, com seus respectivos contextos. Além disso, apresento o método para analisar os resultados dos questionários e à medida que estas análises apontam para possibilidades de políticas para uma educação inclusiva e cidadã, faço os respectivos alertas, que aparecem destacados, em negrito, ao longo do texto.

Como esse capítulo é o mais denso, ele está dividido em seções e subseções na tentativa de explicar a experiência-piloto, o contexto da escolha das escolas, os questionários, a metodologia da pesquisa, a limitação do campo empírico, os vídeos e as suas análises. As subseções aparecem para mostrar o meu olhar sobre cada um dos vídeos, o questionário utilizado para cada um deles e a voz da escola acompanhada por minhas análises que, embora se trate aqui de uma pesquisa qualitativa, em raros momentos quantifico algumas respostas, apenas como uma maneira melhor de mostrar os resultados. Ao final, as respostas do questionário de avaliação aparecem com apresentação de cruzamentos e análises.

4.1. MINHAS PRIMEIRAS PINCELADAS: A EXPERIÊNCIA-PILOTO

Esta seção trará a experiência-piloto com o propósito de testar e validar os instrumentos de escuta junto ao grupo pesquisado, sendo um questionário e dois vídeos. Chamo atenção de que será um breve relato, porque as duas mídias que foram utilizadas e aprovadas aparecerão mais adiante, neste mesmo capítulo, com as suas respectivas análises.

A experiência-piloto foi realizada, em março de 2013, durante uma formação em educação para as relações de gênero e sexualidades, para a equipe técnica do projeto de acompanhamento, monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica na rede pública

estadual da Bahia – PAIP, formada por professoras e estagiárias da SEC que responderam aos questionários.

Na ocasião, foram exibidos dois vídeos. O primeiro, *Sonho impossível*, uma animação de oito minutos que mostra o cotidiano de uma família nuclear. Após a exibição, foi aplicado um questionário, no qual foi solicitada a identificação da pessoa entrevistada, por meio de idade, sexo e identidade de gênero, além de treze perguntas sobre o vídeo nas modalidades objetiva e subjetiva.

Vinte pessoas, entre 21 e 65 anos, responderam o questionário, sendo apenas um do sexo masculino. Em resposta à identidade de gênero, dez pessoas responderam mulher, oito pessoas se declararam hétero e uma se autodeclarou homo. Duas pessoas não responderam essa questão. De fato, faz-se confusão entre sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, entre outras, o que se repete também na pesquisa. Foi perceptível a necessidade de iniciar as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, afinal esse é um “nó” que a escola precisa desatar. Aqui, estamos lidando com professoras e estagiárias e, mesmo assim, ainda há pouco acesso a essas informações. Em relação à distância entre as idades declaradas, destaco que isso ocorreu porque a formação atendeu às professoras, às vezes, em final de carreira e também as estagiárias, em situação de graduação, portanto, mais jovens.

As três primeiras perguntas a respeito de *Sonho impossível* buscaram relacionar a vida da pessoa pesquisada com as situações vividas pela protagonista do vídeo.

1. Quais os sentimentos produzidos em você ao assistir o vídeo?
2. Existe alguma situação apresentada no vídeo que lembrou sua vida pessoal? Qual ou quais?
3. Você conhece alguém que lembre as situações vividas pela protagonista de *Sonho impossível*?

Os resultados do questionário me deram, pelo menos, duas certezas: a primeira é a de que esse vídeo seria utilizado na minha pesquisa, porque ele, mesmo de forma estereotipada, mostra algumas situações que evocam a pauta feminista, a situação geral de algumas mulheres, o sistema de opressão do serviço doméstico e a violência simbólica. Essas questões já levam o espectador para caminhar por algumas dinâmicas das relações sociais tradicionais, o que é um dos meus propósitos, para depois mostrar outras formas de estar no mundo, para além da heterossexualidade. A segunda certeza foi a de que a estratégia de trazer a situação do vídeo poderia ser um elemento capaz de problematizar o cotidiano das pessoas. Além disso, foi explícita a convocação da emoção, fator que reconhecidamente leva a reflexões sobre o humano, sobre a compaixão, sobre o viver.

As respostas dos questionários mostraram que o vídeo despertou sentimento de *indignação, tristeza, revolta, injustiça, submissão, exploração, desigualdade, preconceito, machismo, revolta, pena e compaixão*. As palavras parecem traduzir o sentimento de solidariedade, apontando que, mesmo que aquelas situações não façam parte de suas próprias realidades, de alguma forma, se assemelham à realidade de pessoas próximas, mulheres que fazem parte de sua vida. Na terceira questão, houve unanimidade em afirmar que conheciam outras mulheres vivenciando as situações trazidas pela protagonista do vídeo.

As análises das demais perguntas do questionário serão apresentadas quando da aplicação da pesquisa oficial, aqui foi apenas para mostrar os resultados da testagem e de como contribuiu na escolha de outros vídeos e a valorização dessa estratégia.

No segundo vídeo, *Amanda e Monick*, um documentário que aborda a vida de duas travestis, foi solicitado a cada pessoa pesquisada que apenas escrevesse suas impressões a respeito do documentário. Os resultados foram compilados e comparados com o vídeo anterior. Enquanto em *Sonho impossível* as palavras foram de *indignação, revolta, pena, exploração, machismo, injustiça, compaixão, tristeza, realidade das mulheres, submissão e desigualdades*, em *Amanda e Monick*, contrariamente, aparecem *amor, direitos, família, paternidade, educação, cidadania, estranhamento, diversidade, respeito mútuo, compreensão, conflito de identidade, acolhimento, possibilidade de novos arranjos familiares*, o que pode indicar que “a encenação, quando se oferece na imagem fílmica pela *mise-en-scène*, pode promover fissuras no imaginário heteronormativo” (GUEDES, 2013, p. 10). É surpreendente como esses resultados nos possibilitam fazer uma correlação entre os discursos produzidos e o formato das mídias.

O vídeo *Sonho impossível* é uma ficção que mostra o cotidiano de uma relação heterossexual, os adjetivos utilizados sobre os sentimentos despertados estão carregados de reprovação. Talvez, essas expressões tenham aparecido em função de a estética do vídeo ter envolvido as expectadoras. Possivelmente, um exercício de alteridade seria o de que a pessoa que assiste ao vídeo não se reconheça na situação, ela pode estar fazendo uma transferência e ligando as situações vivenciadas pela protagonista com situações vivenciadas por sua própria mãe, para as mais jovens do grupo. A citação de Souza (2014) pode explicar como as pessoas interagem com as imagens.

Entender de que modo as imagens e os sons agem na vida das pessoas e tentar compreender como estas recebem estes componentes é, portanto, uma das possibilidades da antropologia e de suas relações com o cinema e com o audiovisual em geral. Descrever e interpretar como as pessoas agem, através

e participando destas imagens, faz com que tenhamos de notar o/a espectador/a como elemento não apenas receptor, mas como esfera dinâmica que reflete e projeta o conjunto de imagens e sons ao qual é exposto e com o qual se envolve e o recria, o reinterpreta e o refaz (SOUZA, 2014, p. 5).

Depois de conhecer as respostas sobre *Amanda e Monick*, decidi que o documentário entraria também na pesquisa, mas da seguinte forma: que eu buscava sistemas possíveis de comparação entre os vídeos, já que me pareceu interessante perceber seus resultados e que eu manteria a estratégia de trazer a situação vivenciada neles para o cotidiano das pessoas questionadas. Nesse sentido, a forma que a pesquisa se deu em *Amanda e Monick*, com a solicitação apenas da emoção, deveria ser modificada e, para isso, um questionário mais elaborado sobre o documentário precisava ser construído. Além disso, percebi que mostrar apenas a heterossexualidade e a travestilidade era insuficiente e, por isso, iniciei uma busca por outras obras que problematizassem novas possibilidades.

Trouxe essas impressões para mostrar como foi importante essa experiência piloto para o encaminhamento de minhas escolhas dos filmes e a forma de questioná-las por ocasião da aplicação dos questionários. Na próxima seção, começo o relato da pesquisa, iniciando com a definição das escolas que foram visitadas para aplicação dos questionários.

4.2 O CONTEXTO DA ESCOLHA DA AMOSTRA

Para atender a expectativa de rascunhar uma política pública para a educação no que diz respeito às questões de gênero e de sexualidade foi necessário diversificar o campo empírico de forma que suas vozes viessem de realidades e contextos variados. Tal escolha pretendeu me auxiliar a dar cores aos pensares da escola, mas, para além das cores, que também me enriquecesse com variados tons, matizes diversas.

Depois de o projeto estar qualificado, a proposta era a de colher impressões da comunidade escolar de três escolas públicas estaduais a respeito de quatro vídeos com abordagens sobre gênero e sexualidade. As escolas, embora ainda não contatadas, deveriam ter como pré-requisito a receptividade para dialogar com as temáticas. Nessa direção, foram pensadas as escolas Odorico Tavares, localizada no centro da capital, Eduardo Baiana, localizada em Cajazeiras, um bairro popular de Salvador, e a terceira escola teria sua localização em uma das cidades do interior da Bahia.

No entanto, às vezes, não é fácil que as escolas aceitem projetos em virtude do excesso de atividades, da programação pré-estabelecida e outras vezes também por não ter interesse em discutir determinada temática. Essa última razão pode estar vinculada aos interesses e subjetividades de cada gestão. Percebi essa posição diante do contexto em que vivi nas minhas buscas por uma escola que acolhesse minha pesquisa ainda em 2013. Nessa época, confrontei-me com a seguinte questão: trabalhava como técnica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia quando tive oportunidade de visitar algumas escolas públicas para tratar de questões relativas ao calendário escolar. Naquela oportunidade, aproveitei para questionar ao gestor de determinada escola se ele gostaria de acolher minha pesquisa de doutoramento. Ele foi solícito no aceite, mas em seguida me perguntou sobre o que eu iria tratar. Quando lhe informei que era sobre gênero e sexualidade, ele foi enfático: “Professora, a senhora não vai gostar do que vou lhe dizer, mas a escola tem coisas mais importantes para fazer”.

Insisti na conversa para saber como ele lidava com a questão da sexualidade dos seus alunos na escola e ele respondeu: “Eu tinha uns alunos gays aqui no noturno, mas já abandonaram o curso, nunca mais apareceram”.

Quando o gestor da escola negou espaço para a minha pesquisa por ter coisas mais importantes para discutir, ele estava também dizendo sobre a sua ignorância (BRITZMAN, 1996) a respeito da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, ele também estava negando as violências de gênero, os machismos e as injustiças relacionadas às minorias sexuais. Ele escolheu não enxergar que os gays que evadiram de sua escola foram colocados para fora, podem ter sido expulsos pelo sistema heteronormativo e que o binarismo de gênero está implicado com interesses econômicos e políticos.

A posição do gestor que se coaduna com posições de outras pessoas demonstra, assim, a “desimportância” para com os estudos de gênero e sexualidade. Isso porque a heterossexualidade é dada como natural e conceituada como tendo apenas dois gêneros estanques, que formam um par de características oponentes e excludentes. Essa crença se estabelece a partir do senso comum, construído principalmente com base nos pressupostos das ciências médicas e do discurso religioso (FOUCAULT, 1988).

Uma constatação nos parece óbvia: depois de apurar o olhar para as questões de gênero e sexualidade, passamos a ter um campo vasto e diário para uma infinidade de análises, tanto no trato com as pessoas de nossos relacionamentos, como também na fila do banco, no trabalho, nas mídias, ou seja, o refinamento do nosso olhar para as questões de gênero permite perceber as contradições da nossa sociedade heteronormativa (BUTLER, 2003

p. 27). Evidente que não faltam exemplos e que tenho outros relatos com opiniões semelhantes, mas a fala do gestor da escola me pareceu suficiente, no momento, para argumentar sobre como esse modelo de escola contribui preconceituosamente para a evasão de estudantes não-heterossexuais e da necessidade de se pensar sobre uma mudança mais incisiva no tocante a essas questões.

Retomando a justificativa para escolha sobre as duas escolas situadas na capital, elas foram eleitas para a pesquisa justamente porque, durante uma das ações da SEC, foi possível desenvolver um contato mais próximo entre as técnicas da SEC e as pessoas responsáveis pelas instituições de ensino. Nesse sentido, chamo atenção justamente para as questões que já tinham sido gestadas pela Diretoria para a Diversidade e que foram discutidas no evento *Diálogos formativos em educação e direitos humanos: combatendo o racismo, o sexismo e a homofobia na escola*, realizado entre 17 e 19 de outubro de 2012, no Hotel Vilamar, em Salvador, já referenciado no capítulo anterior.

A Escola Estadual Odorico Tavares foi a primeira agendada para uma visita à professora e vice-diretora. Durante o encontro, discutimos sobre a possibilidade de a escuta acontecer no dia primeiro de abril, o que foi imediatamente acordado. No dia da pesquisa, apesar de os equipamentos terem sido testados, uma pane no áudio criou 30 minutos de incertezas e, quando tudo se normalizou e a aplicação dos questionários estava prestes a acontecer, me dei conta que apareceram apenas estudantes, meninos e meninas, além de Ana Tavares (vice-diretora), uma funcionária de serviços gerais e um da mecanografia. Apesar de as minhas orientações (APÊNDICE A) terem sido explícitas e documentadas, houve dificuldade em agregar outras pessoas para responder aos questionários, tais como docência, apoio ao estudante, segurança. Por fim, resolvi que, como houve o esforço da vice-direção e, ainda, por não achar que a voz discente deveria ser dispensada, mantive o encontro e apliquei os questionários.

Desse encontro, destaco como pontos positivos a dedicação da vice-diretora, que convocou a reunião, providenciou os equipamentos e a presença de 17 estudantes. Tive o cuidado de procurar saber se houve alguma imposição para estarem ali, ao que responderam que receberam o convite para participar de uma pesquisa e que estavam com muita curiosidade.

Os pontos negativos ficaram por conta do excesso de barulho, pela coincidência entre parte da seção da pesquisa e o intervalo das aulas e, principalmente, pelas poucas categorias que ali foram representadas. Além disso, Ana Tavares e a funcionária eram convocadas por

pessoas alheias ao evento, o que causou muitas ausências dessas pessoas, a ponto dos seus questionários terem sido prejudicados. Somente em casa percebi que a professora Ana não respondeu o questionário de avaliação e que o senhor da mecanografia, por ser muito convocado para outros serviços, apenas preencheu os dados de identificação, ficando fora da sala na totalidade do tempo que durou a pesquisa.

Para tentar resolver a questão das poucas categorias representadas na seção, eu já sabia como superar a questão, pois tinha as outras escolas para aplicar a mesma pesquisa, e cuidaria para chamar atenção para que essa mesma situação não se repetisse.

Uma das três escolas deveria estar localizada em outro município. Minha primeira opção foi escolher Serrinha, em virtude de esse município ter entrado em contato com a SEC para solicitar uma formação nessas mesmas temáticas. No entanto, pela contingência da minha saída do órgão central para lecionar em uma escola conveniada à rede, substitui pela Escola Estadual Kleber Pacheco, localizada no município de Lauro de Freitas. O primeiro contato com a escola também foi por telefone e a professora Janeide Borges, funcionária da prefeitura local e antiga colega do trabalho desenvolvido no Instituto Anísio Teixeira – IAT, foi a pessoa que me ajudou a identificar a gestão e sensibilizá-la para a temática. A partir de sua informação foi que mantive contato com a escola por meio da professora Ana Cláudia Martins da Silva, que me atendeu e não mediu esforços para agendar o nosso encontro para o dia 15 de abril de 2014.

Inicialmente, fizemos uma reunião na escola, quando tive oportunidade de conhecer algumas professoras, mas não encontrei nem o diretor e nem o vice-diretor. Na oportunidade, aproveitei para chamar a atenção para a audiência da primeira escola, majoritariamente de estudantes e, assim, solicitei cuidado para garantir a diversidade funcional do grupo, além da paridade por sexo. Na mesma semana recebi, via e-mail, um convite (ANEXO B) construído para a divulgação do evento, o que me deixou sensibilizada com a forma cuidadosa daquela equipe escolar.

No dia do evento, estiveram presentes alguns estudantes, professoras, porteiro, merendeira, segurança, ou seja, em termos de representação da comunidade escolar, a diversidade foi atendida e isso foi considerado ponto positivo.

Depois das experiências com as duas escolas, passei a ser mais radical em relação à presença de estudantes na pesquisa, pois já tinha número suficiente para escuta e estava

justamente precisando da presença dos demais segmentos. Nas duas escolas seguintes, não houve presença de estudantes.

A princípio, o campo empírico estava delimitado, mas, depois de assistir à defesa da dissertação da professora Amanaiara Conceição de Santana Miranda, reconheci a necessidade de incluir, entre as escolas pesquisadas, uma que oferecesse o atendimento às séries iniciais, para crianças. Para tanto, fui orientada para solicitar autorização da Secretaria Municipal da Prefeitura de Salvador para aplicar minha pesquisa na rede escolar do município. Para isso, precisei pedir ao coordenador do Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, uma autorização de pesquisa (ANEXO C), que entreguei na Secretaria Municipal de Educação. A Escola Municipal Geórgia Maria Barradas Carneiro, localizada no Alto do Coqueirinho, foi a escolhida. Ela funciona em regime de creche e, em junho do mesmo ano, apliquei a pesquisa, reunindo 13 pessoas, entre gestora, professoras, auxiliares de classe, merendeira, porteiro e pai de um estudante.

A diretora Lígia Vargas, além de ser a pessoa do contato com a Secretaria Municipal de Educação, foi minha colega na pesquisa em *Gestão democrática*, desenvolvida entre 1995 e 2000, sob a coordenação da professora Kátia Freitas. Nessa escola, o encontro também foi organizado de forma bastante cuidadosa e aproveitamos o horário de descanso das crianças para realizar a pesquisa.

A quarta escola pesquisada, Eduardo Baiana, está localizada no bairro de Cajazeiras. O contato foi realizado por meio de professora Ivani Almeida Teles da Silva, uma ex-colega do curso de especialização do NEIM, que se prontificou a marcar o evento. Devido a impossibilidades da escola, o encontro só foi realizado no retorno das aulas do segundo semestre do mesmo ano. No dia 30 de julho de 2014, reunimo-nos na sala de vídeo e realizamos a pesquisa com 11 pessoas, entre auxiliar de direção, atendente de biblioteca, atendente de pais de alunos e docentes. Foi a escola mais tranquila para realizar a pesquisa, diferente das demais, nas quais o barulho externo interferiu na acústica dos vídeos, bem como a constante requisição de alguns participantes da pesquisa. Nesse sentido, quero fazer o registro dos cuidados de algumas participantes da equipe escolar que zelaram para obtenção desse resultado.

Houve uma intenção de diversificar as realidades geográficas das escolas, a saber: uma no centro, duas em bairros periféricos e outra na região metropolitana. Dessa forma, as quatro escolas, juntas, contribuíram para essa pesquisa, colocando nuances capazes de indicar possíveis orientações para desenhar e colorir as políticas públicas para a educação baiana. É

necessário que esteja explicitado que a pesquisa não se propõe a diagnosticar o universo da nossa rede pública, até porque esse quadro já está delineado por meio das pesquisas realizadas por outras pessoas e que já foram relacionadas no capítulo anterior. Aqui, o que se pretende é fazer um apanhado das escutas da escola para apontar possíveis ações na perspectiva de mudar o quadro normativo da atualidade, tendo em vista a homofobia e as conseqüentes exclusões praticadas por nossas escolas.

4.3 SOBRE OS QUESTIONÁRIOS

Os cinco vídeos utilizados na pesquisa inspiraram os questionários (APÊNDICES B, C, D, E, F). Alguns com maior número de perguntas, outros menos, que totalizaram 26 questões, sendo 15 subjetivas e 11 objetivas. Além desses, mais um questionário de avaliação foi aplicado (APÊNDICE G) e que traduz um novo momento da audiência, visto que cada pessoa já assistiu aos cinco vídeos. Então, esse momento avaliativo dá condições de as pessoas se expressarem não somente por suas anteriores posições, mas também por novos saberes trazidos pelas exposições ou por novos preconceitos também.

4.4 O MÉTODO PARA RECONHECER O OLHAR DA ESCOLA

Depois do conhecimento do aceite de cada uma das escolas, enviei um documento de orientações, já anteriormente citado, para indicar quais seriam as ações do encontro, definir a necessidade de equipamentos, escolha da audiência, tempo, entre outras. No dia agendado, fui acompanhada por uma assistente de pesquisa que me ajudou a testar os equipamentos, distribuir os questionários, organizar o lanche, fotografar o evento.

Com os participantes da pesquisa reunidos em uma sala de aulas, após uma breve apresentação do meu trabalho e de como ocorreria a seção⁵⁴, falei sobre as orientações de como responder os questionários, inclusive alertando que não existia resposta certa ou errada para escrever, e que cada pessoa deveria responder de acordo com sua opinião pessoal. Depois dos agradecimentos corriqueiros, cada pessoa recebeu um conjunto de seis questionários, devidamente grampeados, em ordem de projeção dos cinco vídeos. Dessa forma, a cada projeção, um questionário correspondente estava disponível para ser respondido

⁵⁴ Não houve nenhuma orientação sobre os conceitos de gênero ou sexualidade naquele momento.

e assim sucessivamente. O sexto e último questionário foi a avaliação geral relacionada ao evento.

Usei cores diferentes para identificar cada uma das páginas dos questionários. Essa estratégia buscou cumprir dois propósitos. O primeiro foi liberar as pessoas pesquisadas da necessidade de identificação a cada novo questionário, deixando-as mais à vontade para expressar suas opiniões. Assim, os resultados encontrados poderiam ser analisados também a partir de cruzamentos das respostas de cada pessoa entrevistada, possibilitando reconhecer as contradições que, com os questionários misturados, seria impossível de serem claramente percebidas.

O segundo propósito foi o de controlar qual o questionário estava sendo respondido, evitando, assim, que a pessoa pesquisada respondesse um questionário relativo a outro vídeo, portanto, o meu olhar pode fazer esse controle a partir da observação das cores que estavam expostas nas carteiras de cada pessoa. Em terceiro lugar, mas não menos importante, foi a economia de tempo, porque distribuir e recolher vários questionários poderia interferir no uso racionalizado do tempo.

Finalizado o preenchimento dos questionários, seguiu-se seu recolhimento, ao tempo em que foram feitos os agradecimentos às pessoas presentes, coroando o evento que um breve lanche oferecido pela pesquisadora, um mimo àquelas pessoas que estavam me oportunizando a possibilidade de instrumentalização da pesquisa. O tempo médio das seções foi em torno de duas horas, entre apresentação e o pequeno lanche. Na mesma oportunidade, ficou acordado um novo encontro para socialização dos resultados da pesquisa, o que espero realizar ainda em 2016.

De posse dos questionários, analisei os resultados. Durante o mestrado tive oportunidade de trabalhar também com vídeos, mas foi uma pesquisa de análise das representações das mulheres no material da TV Escola, que foi referenciada no capítulo introdutório desta tese.

Agora, novamente, um desafio: transformar os olhares em vozes sobre os vídeos por meio dos questionários? Quais suas contradições? Nesse sentido, esse novo trabalho também me questionou e me propus a reconhecer as dificuldades, tensões e possibilidades das escolas. O texto que me seduziu como método para essa forma de pesquisa foi o de Halberstam (2008), quando fala de certa metodologia *queer*.

Tento então me apropriar dessa metodologia porque penso que as minhas análises se ligam com várias disciplinas, ao tempo em que sua escuta tem por propósito apontar políticas para a educação que propiciem o empoderamento de sujeitos cujas sexualidades e gêneros são não-normativas/os, a partir da problematização da heterossexualidade compulsória. Para executar esse olhar é preciso que se observe que os sujeitos são fluidos e provisórios. E que essa pesquisa não pretende elencar normas e procedimentos, porque o entendimento do viver em uma escola também se vale da contingência. Nesse sentido, qualquer proposta deve ser projetada no PPP⁵⁵ da escola e se transformar na expectativa da construção da cidadania.

Enquanto eu busco um método, Halberstam me ilumina quando aponta para a possibilidade de uma metodologia que faça uso de vários métodos.

Uma metodologia *queer* é, em certo sentido, uma metodologia “aproveitadora”⁵⁶, que utiliza diferentes métodos para coletar e produzir informações sobre sujeitos que têm sido deliberados ou acidentalmente excluídos dos estudos tradicionais do comportamento humano. A metodologia *queer* trata de combinar métodos que frequentemente parecem contraditórios entre si e rejeita a pressão acadêmica para uma coerência entre disciplinas (tradução nossa) (HALBERSTAM, 2008, p. 35).

Suponho que, dentre as pessoas colaboradoras, possivelmente, algumas delas, de fato, tenham crenças ou lhes falta conhecimento, de forma que elas abominem os homossexuais. Em momento algum, perguntei se a pessoa era homofóbica porque, pelo fato de estar em um espaço como a escola, possivelmente a pessoa diria que não. Segundo algumas pesquisas, citadas no capítulo anterior, a escola é tida como um dos lugares mais preconceituosos com as sexualidades transgressoras, então essa pesquisa quer saber como encontrar caminhos para lidar com a questão da misoginia, homofobia e suas variantes, para que esses comportamentos possam ser desarticulados. Para tanto, lanço mão de variados expedientes, que são aglutinados nas respostas dos questionários sobre os vídeos.

Além disso, uma metodologia *queer* parece estar em consonância com a escuta ativa, que está voltada para sujeitos subalternizados pelos regimes da sociedade tradicional e que têm o propósito de empoderá-los, porque são vozes de variados segmentos que se posicionam em relação às sexualidades. Escuta ativa, no sentido de ação, de reação, de se posicionar diante do que se ouve, do que é deliberado pelas vozes, do desejo, dos anseios e escuta dos sujeitos. Se minha pesquisa não escuta diretamente as sexualidades não-heteronormativas, ela utiliza vídeos para pensar sobre essas sexualidades. Seriam as próprias pessoas

⁵⁵ Projeto Político Pedagógico

⁵⁶ Traduzi *carroñera* como aproveitadora, para atender ao sentido que autora propõe.

subalternizadas quando pensamos sobre a organização escolar. Dessa maneira é que a simbiose entre uma metodologia *queer* e a escuta ativa pode me nortear a encontrar caminhos.

Pensando o método dessa pesquisa, sobre os pilares metodológicos tradicionais das ciências em geral e das ciências sociais, particularmente, as respostas que colho em meus questionários são como pérolas que muitas vezes não se encaixam no mesmo fio. Afinal, somos seres aprendizes, nem sempre coerentes, nem sempre respondendo a um questionário com muitas convicções, porque a sexualidade ainda é tida como algo do privado, como prática dos devassos no senso da moralidade hegemônica. Como, então, as pessoas questionadas se veem em suas sexualidades? Como fantasiam suas práticas e as das outras pessoas? Certamente fazem transparecer parte de suas experiências nas respostas dos questionários. E confessar o próprio preconceito pode estar no campo das impossibilidades e, nesse sentido, apenas um estudante disse, com clareza, “sou meio contra gays”⁵⁷.

Parece, então, que as pesquisas apontam que a escola é preconceituosa com as sexualidades não-normativas, mas, quando chegamos perto, ninguém quer ser, talvez somente um dos garotos e, mesmo assim, colocou a palavra “meio”, o que lhe dá o status de não ser totalmente, como comentarei mais adiante. Então, os questionários respondidos são baseados em vídeos e envolvem a análise do discurso, a leitura de imagens, a história, os feminismos, a percepção artística, os silêncios, as emoções, a trilha sonora e a observação da linguagem. Tudo isso é necessário para buscar informações sobre como os sujeitos se percebem e pensam as sexualidades. É nesse sentido que o método aqui proposto se aproxima de uma metodologia *queer*.

Seria, por assim dizer, uma forma de reconhecer as individualidades do sujeito para proposições de políticas públicas, com a intencionalidade de criá-las com o propósito de fazer um deslocamento de suas posições a respeito das sexualidades e os gêneros. Esse método pretende encontrar fissuras, contradições, tensões e se comprometer com as mudanças dos sujeitos da comunidade escolar.

Escolhi trabalhar com mídias variadas porque elas estão repletas de significados, elas podem ser formadoras de opinião para o respeito à diversidade, são excelentes instrumentos pedagógicos e, além disso, as mídias também são capazes de potencializar a aprendizagem. Além disso, quero lembrar que os três últimos vídeos que serão analisados têm como cenário a escola e os cinco questionários referentes aos vídeos se esforçam em trazer as situações

⁵⁷ O estudante escreveu apenas “sou meio contra gays” no questionário de avaliação, quando pedi para fazer qualquer comentário sobre o evento.

apresentadas para a escola das pessoas questionadas, aproximando-as das narrativas para buscar a implicação dos sujeitos entrevistados. Fazer essas aproximações é importante porque “a recepção de um filme é ato dinâmico e se relaciona com a produção de nossas identidades, das diferenças que nos incluem e excluem, com nossa humanidade” (SOUZA, 2014, p. 6).

Nessa mesma perspectiva, Reis e Barone (2015) utilizaram, em 2014, a experiência do cinema para trabalhar com *O Garoto*, de Charles Chaplin (1921), em uma turma de 2º ano de uma escola pública em São Paulo, com a proposta de discutir os apelos emocionais, por entender que o cinema tem caráter “humanizador e/ou terapêutico, de natureza estética, capaz de mobilizar na criança sua capacidade narrativa e a expressão de aspectos projetivos em função da possibilidade de maior elaboração psíquica dos alunos, além de mobilizar muitos saberes existenciais” (REIS; BARONE, 2015, p. 38).

Embora a pesquisa tenha sido aplicada a uma audiência heterogênea, em termos de classe, gênero, geração, orientação sexual, o foco que as autoras apontam são aspectos observáveis em outros segmentos, não apenas em crianças, como o texto aponta. Embora Souza (2014) faça algumas considerações sobre a seleção da audiência em pesquisa, quando afirma que “classe social, idade, gênero, raça, entre outros marcadores sociais, deverão ser levados em conta na estruturação das audiências” (SOUZA, 2014, p. 12), não me parece oportuno para o que pretendo pesquisar, porque aqui é justamente uma tentativa de conhecer os olhares diversos da audiência em relação às suas percepções sobre a diversidade das sexualidades, porque sobre o cinema

é necessário mencionar que quando assistimos a um filme nos transportamos para outros mundos imaginários, outros locais e outras paisagens. É a esta viagem que a pesquisa sobre percepção e recepção fílmica deve atentar. Há similaridade entre ver um filme – quando nos deslocamos para outros mundos imaginativos – e a viagem etnográfica, na qual também nos deslocamos para podermos compreender a alteridade, seja ela próxima ou distante (SOUZA, 2014, p. 11).

Nesse sentido, adianto-me para dizer sobre as minhas expectativas diante dessa “viagem”, possivelmente geradora de deslocamento da audiência e, com isso, disparar mecanismos psíquicos capazes de alcançar o estado de alteridade. Brisa Evangelista de Queiroz (2015), uma jovem pesquisadora que utilizou o filme *Tomboy* com estudantes de escolas públicas em Goiânia, cita Luis Buñuel (1983, p. 335) para dizer sobre a importância do cinema quando precisa tratar de situações que vão para além de suas próprias identificações, quando ele afirma que “[...] se o espectador compartilha das alegrias, das

tristezas, das angústias de determinado personagem da tela, será por ver nele refletidas as alegrias, tristezas e angústias de toda a sociedade, e por conseguinte as suas próprias”.

A pesquisa de Queiroz, de certa forma, se assemelha com a minha, se não por objetivos, mas sim por alguns percursos metodológicos. Ambas trabalhamos com imagem em movimento, ela com um longa-metragem e eu com cinco vídeos, além disso, nossas pesquisas abordam as sexualidades e nosso campo empírico foi a escola pública.

Continuando com os desdobramentos da minha experiência e de posse dos questionários, montei um mapa de cada uma das escolas com suas respectivas respostas referentes a cada um dos vídeos e mais a avaliação, o que resultou em seis mapas que variam em números de páginas de acordo com o número de participantes da pesquisa.

No entanto, precisei resolver a questão da diversidade de categorias da escola. Dessa forma, optei pela criação de quatro categorias possíveis de análise: gestoras, docentes, estudantes e pessoal de apoio, na qual incluí as pessoas que trabalham na escola como merendeira, porteiro, auxiliar de secretaria, auxiliar de serviços gerais, segurança. Cabe aqui esclarecer que a escolha em categorizar os resultados foi por conta da minha necessidade de organização, visto que a pesquisa é qualitativa.

Além disso, o fato de criar categorias não me faz pensar, *a priori*, que a compreensão sobre as relações de gênero e de sexualidade possam ser, necessariamente, vistas de formas variadas entre professoras/es, gestoras/es ou estudantes, afinal, a escola é um espaço generalizadamente normativo. Mas pode acontecer que certo segmento mostre determinadas peculiaridades e, nesse sentido, uma intervenção específica poderia ser acionada.

Ainda para buscar a melhor maneira de “ler” os resultados, recompilei os dados, separando-os por vídeos. Melhor dizendo, tenho um conjunto de mapas a respeito dos questionários que constroem o olhar de estudantes, docentes, pessoal de apoio e gestão sobre cada um dos vídeos. É a partir desse olhar geral sobre cada vídeo que foram construídas as análises que, concomitantemente, receberam as contribuições das quatro categorias, quando houve dissonância entre os resultados, bem como as considerações do sexto e último questionário.

Além disso, reelaborei os resultados a partir da concepção de critérios, o que me permitiu uma visão geral sobre algumas questões. No entanto, aqui proponho que os critérios sejam enunciados mais adiante, à medida que as análises forem sendo elaboradas.

4.5 DA IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Para identificação das pessoas pesquisadas, foram solicitadas quatro informações: idade, função ou atividade que executa na escola, sexo e identidade de gênero, sem identificação de nome.

Os questionários foram respondidos por 72 pessoas, com idades entre 13 e 68 anos, sendo 37 estudantes, 17 docentes, 15 pessoas de apoio ao estudante e três gestoras, totalizando 46 mulheres e 26 homens.

No quesito função ou atividade que executa na escola, eu pretendi saber qual o vínculo com a escola e o que me chamou muito atenção foi o fato de estudantes de uma das escolas preencherem esse espaço com expressões do tipo “conversar com amigos, jogar bola, fazer teatro, educação física”, mesmo que a maioria tenha respondido “estudar” ou “estudante”. É interessante chamar a atenção sobre essa questão porque, muitas vezes, a escola, principalmente a pública, funciona também como o espaço de sociabilidade das relações.

Resumidamente, o campo empírico pesquisado nas escolas foi assim organizado para uma possível sistematização dos dados:

Categorias	Homens	Mulheres	Total
Estudantes	18	19	37
Apoio	05	10	15
Docentes	03	14	17
Gestora		03	03
Total	26	46	72

Para ter uma visão panorâmica das respostas dadas sobre a consulta da identidade de gênero das pessoas pesquisadas, criei uma tabela com os resultados encontrados:

Identidade de gênero	Quantidade
Homem hétero	05
Mulher hétero	08
Negra	01
Feminino	07
Masculino	02
Homem	01
Sem identificação	48
Total	72

A questão foi aberta e, como se percebe na distribuição da tabela, mais da metade das pessoas não respondeu, ou melhor, não se identificou. Além disso, os equívocos encontrados nas respostas, somados ao alto grau de abstenção para a autodeclaração da identidade de gênero indicam a falta de informações e a necessidade de a escola tratar sobre gêneros e sexualidades.

Tal resultado leva a reflexões que a teoria *queer* pode nos ajudar a entender. As pessoas entrevistadas são resultantes de uma sociedade cuja organização tem sido essencialmente binária, na qual cada pessoa presumivelmente estaria em uma “caixa”. Como a questão não ofereceu alternativas, muitas pessoas não conseguiram se encaixar, ou por não saber qual seria sua caixa ou mesmo por sequer saber o significado da expressão “identidade de gênero”.

O silenciamento sobre as sexualidades nos espaços escolares e, por outro lado, o desenvolvimento do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1979), que exaustivamente repetiu o discurso da norma, nos dão como resultado, nesse século XXI, o não-saber sobre nós mesmos/as. Isso significa dizer que, para que haja uma ação efetiva para recuperar tanto tempo sem a interseccionalidade das relações de gênero e sexualidade com os vários campos do saber, **alerto para a necessidade de formações para a comunidade escolar que sejam iniciadas com os saberes básicos a respeito das sexualidades.**

4.6 SONHO IMPOSSÍVEL⁵⁸

Essa seção está subdividida em três subseções que trazem o contexto da escolha de *Sonho impossível* com o seu propósito, em seguida sua sinopse sob meu ponto de vista e, por fim, o olhar da escola e as minhas análises.

4.6.1 O olhar da escola sobre *Sonho impossível*

Apesar de já ter conhecido o Projeto Vídeo Escola em 1990, quando lecionava em uma cidade do interior da Bahia, somente quando passei a integrar a equipe de coordenação desse projeto no Instituto Anísio Teixeira – IAT – é que pude assistir praticamente a todos os seus mais de 400 vídeos. Foi assim que conheci *Sonho impossível*: um curta- metragem

⁵⁸ Todos os vídeos podem ser encontrados no acervo do *youtube*.

encantador, porque seus oito minutos dão conta das 24 horas da vida de uma família, convocando o espectador para a leitura crítica do audiovisual.

Sonho impossível é a minha escolha e ele tem a intencionalidade de problematizar a heterossexualidade compulsória, a partir da escuta, por meio dos questionários, dos sentimentos gerados pelas situações apresentadas no vídeo. Afinal, o meu propósito é o de transformar pessoas a partir do ponto de vista de que a diversidade sexual existe com infinitas possibilidades. O vídeo poderia dizer sobre a relação familiar de outra forma, poderia ter um ritmo menos intenso e assim mostrar o usual modelo da heterossexualidade.

Esse curta pode possibilitar a expressão da indignação para gerar sentimento de solidariedade, a partir da constatação de uma sociedade organizada de forma injusta, na qual as mulheres, muitas vezes, são incapazes de perceber isso por conta da estrutura do pensamento, da tradição e dos costumes, do conceito de amor e de felicidade em um mundo capitalista e impróprio para pessoas ingênuas. Esse sonho de felicidade foi “vendido” para a maioria das mulheres e para alguns homens também.

A escolha de *Sonho impossível* pretendeu apontar para o reconhecimento dos binarismos, principalmente aqueles relacionados com a heterossexualidade, além da perpetuação dos papéis tradicionais de gênero explicitados no vídeo, que são reproduzidos a partir das identificações de cada um dos sexos, quando meninas e meninos copiam os comportamentos da mãe e do pai, respectivamente. Além disso, aparecem outras questões da pauta feminista, a exemplo do serviço doméstico, da diferença salarial, da dupla jornada de trabalho e do cuidado com as crianças, violências com as quais nos acostumamos a viver como se fossem normalidades.

Minha pretensão ao inseri-lo na pesquisa foi a de tentar identificar se a comunidade escolar percebe o quanto o machismo oriundo do regime heteronormativo é perverso para com as mulheres e homens e como ele se reproduz. Portanto, um processo de desestabilização para buscar a desconstrução. Dessa forma, o regime heteronormativo é trazido por meio de situações variadas e que podem ter sido vividas na casa das pessoas que estão na escola.

4.6.2 O instrumento I

Embalado pela melodia *Impossible dream*, composição de Mitch Leigh e Joe Darion, sem diálogos, o vídeo retrata 24 horas de uma família composta por cinco membros: mãe, pai,

um casal de filhos pré-adolescentes e um bebê de colo. A animação é caricata. Ela utiliza os estereótipos da heterossexualidade de forma tendenciosa para mostrar uma mulher hiperativa que simplesmente executa todas as tarefas domésticas e trabalha fora, enquanto o seu companheiro dorme até mais tarde, caminha lentamente, que, em casa, apenas bebe, se alimenta e assiste à televisão.

No trabalho, ele flerta com outra mulher e, no final do expediente, vai para o bar beber cerveja com os amigos, enquanto ela, em seu recorrente ritmo frenético, cozinha, lava, passa, faz crochê, limpa a casa, cuida de todas as pessoas e ainda faz compras, leva as crianças para a escola e trabalha em uma fábrica. O vídeo mostra certa apatia masculina dentro do lar e é explícita a reprodução dos dois modelos, quando a menina copia a mãe, enquanto o menino imita o pai. No final do expediente, ele recebe o dobro do salário dela. De fato, a história apresentada é uma verdadeira maratona, com situações que podem despertar o riso, mas que, de certa forma, pode fazer parte da vida de muitas mulheres. Portanto, esse é um vídeo político, que se posiciona e mostra o binarismo hegemônico ao tempo que ridiculariza o par que alimenta a hegemonia binária, oposta e excludente.

Ao fim do dia e depois de apagar a TV, eles vão dormir, em seguida a mulher começa a sonhar. No sonho, eles formam um casal solidário, no qual as tarefas são divididas, o marido é um parceiro que colabora nos serviços da casa, no cuidado com as crianças, no lavar a roupa, sempre em parceria com o filho, mostrando que papéis de gênero são construções sociais. No final desse sonho, o despertador toca estridentemente, finalizando, assim, as 24 horas da narrativa, ao tempo em que aparece o título do vídeo na tela, mas, desta vez, acompanhada de interrogação: *Sonho impossível?* Dessa forma, o vídeo faz referência à possibilidade de mudança.

4.6.3 A voz da escola em *Sonho impossível*

O questionário sobre *Sonho impossível* foi o primeiro a ser respondido. A pergunta inicial procura pelos sentimentos que foram gerados a partir de sua exibição: “Quais os sentimentos produzidos em você ao assistir ao vídeo?”

Para contabilizar os resultados, foi necessária a criação de critérios, como foi explicitado anteriormente, no sentido de aglutinar as respostas que se assemelham, para que a análise aparecesse de forma mais organizada e, conseqüentemente, mais perceptível. Dessa forma, no cômputo geral, as respostas para essa questão apresentaram três posições.

Em um dos posicionamentos aparecem respostas que reafirmam as situações apresentadas no vídeo, quando algumas pessoas pesquisadas apontaram que “nenhum sentimento” aflorou ao assistir o vídeo ou que “cada qual tem suas obrigações” ou ainda quando conceituam o modelo como “família de batalhadores”. Ou seja, essas pessoas acreditam na normalidade inquestionável da situação apresentada. Dessa forma, podemos inferir que um pequeno percentual das pessoas entrevistadas está susceptível à imutabilidade do modelo de família apresentado.

Britzman (2002, p. 198-199) questiona e busca responder sobre a prática da pedagogia, que situa o problema na normalidade socialmente produzida no cotidiano da escola. Essa mesma autora lança mão da teoria *queer* como uma forma de transgredir a estabilidade das representações para colocar em xeque a heteronormatividade, que produz a normalidade dos corpos e das ações. Mas esse pequeno percentual de respostas ao questionário toma um peso muito maior quando retomamos a sinopse do vídeo e reconhecemos que ele tem a intenção de ser um contramodelo, porque ele não traz seus personagens como pessoas a serem copiadas, mas, na própria produção, está implicada a crítica e, por isso, o vídeo utiliza o recurso de estereotipar homens e mulheres. Dizendo, de outra forma, as respostas de algumas pessoas indicam que elas sequer perceberam a ironia da produção, da estética do vídeo. **Alerto, portanto, que, para uma ação junto à escola, é necessário lançar mão de conhecimentos para além de gênero e sexualidade e, nesse caso, a leitura crítica da imagem pode ser uma das possibilidades, independente da complexidade das imagens apresentadas.**

No outro posicionamento, as respostas traduzem sentimentos de imobilismo derrotista traduzido pelas palavras de *tristeza, revolta, pena, sofrimento, desprezo, repugnância, raiva, injustiça, aflição e dor*. Então, esses sentimentos podem significar que as pessoas condenam o modelo apresentado no vídeo, mas de forma estanque, ou seja, sem perspectivas de mudanças. A metade dos homens e das mulheres pesquisadas demonstrou que pensa assim.

Na terceira posição, as respostas apontam para o reconhecimento das causas das situações apresentadas como o machismo, exploração e/ou desigualdade, quando explicitam que “o homem não ajuda em nada” ou que “a mulher faz tudo”, para também transbordar para caminhos possíveis quando apontam que “as mulheres não são escravas”, “sempre fazem muito, inclusive para manter a família saudável”, que “é preciso acreditar nas mudanças”, que “temos de ajudar uns aos outros” e que “mesmo recebendo menos dinheiro, as mulheres trabalham mais” e, nesse sentido, “elas são independentes”, apontando para a situação de não

precisar do outro para a sua subsistência cotidiana. Apesar de demonstrarem indignação, as pessoas apontam possíveis causas do problema e/ou caminhos para uma possível mudança. Essa terceira posição pode ser considerada a mais vanguardista e, no cômputo geral, representou quase metade das respostas. No entanto, chamou atenção o fato de a maioria das professoras serem as responsáveis por essa posição. Isso significa que as mulheres estão percebendo a falta de equidade nas relações sociais.

A segunda pergunta do questionário foi uma tentativa de saber se as respostas da primeira questão foram baseadas no senso comum ou na vivência de cada pessoa pesquisada. Assim, foi perguntado: “existe alguma situação apresentada no vídeo que lembrou sua vida pessoal? Qual ou quais?” Houve uma incidência maior de “não”. Mas, algumas vezes, tanto “sim” como “não” foram justificados, na maioria dos casos com exemplos da vida pessoal. Cinco pessoas não responderam essa questão.

Os “sim” são justificados com falas sobre a atuação da mãe e do pai que se assemelham às imagens do vídeo, quando afirmam “todas as fases da minha vida, igualzinho”. Ou “a minha mãe cuida das crianças e atividades da casa”. Além de, algumas vezes, a resposta ser estendida para a sociedade em geral quando se afirma que “...a maioria das famílias é assim”, apontando o machismo como causa. Chama atenção respostas do tipo: “minha mãe é mãe e pai”, que significa que a colaboradora está dentro do modelo familiar da monoparentalidade.

Os “não” são maioria e, quando estão sem justificativas, constituem-se de respostas vindas de pessoas que ajudam nos trabalhos domésticos ou quando a figura paterna não se encontra presente. “Não, minha mãe me cria sozinha” ou “não, porque não moro com minha família”. Ou seja, “se minha família tivesse esse modelo ela também poderia ser assim”.

Quando os livros didáticos e as mídias em geral trazem o modelo heterossexual da família nuclear, pensamos no incômodo das crianças vivendo em um modelo que não aparece como viável. Nesse sentido, acredito que os vídeos mostraram a nuclearidade da família de outra forma. Não existe a intenção de confortar, mas de mostrar que o suposto modelo hegemônico não é necessariamente o que se sonhou, a partir de um imaginário centrado no romantismo. Nesse sentido, o vídeo diversifica para dar conta de outras formas, mostrando que nem sempre a convivência é fácil, desmitificando o arquétipo da felicidade eterna, tão incentivado pelas histórias quando finalizam dizendo “...e foram felizes para sempre”, que é tão recorrente nos finais de novelas e filmes. Apesar de que, no final de *Sonho impossível*, a interrogação questionando a possibilidade de realização do sonho faz toda a diferença, afinal,

no sonho da protagonista, a realização da felicidade está próxima a um mundo colaborativo e solidário, no qual as tarefas divididas quebram a cadeia de repetições própria do patriarcado que define papéis e espaços para o feminino e o masculino.

Em raros relatos, algumas pessoas perceberam que a cultura tem sido responsável pela repetição dos modelos binários de gênero por meio das gerações, como quando afirmam que “fica claro que o filho homem segue o modelo do machismo do pai e a mãe e a filha, submissas” ou “a cultura machista passada de geração a geração”. Tais afirmações demonstram a percepção sobre o vídeo como a reprodução do modelo heteronormativo.

Para a maioria das estudantes, não existe identificação com o modelo do vídeo, o que podemos justificar com a questão da geração. As estudantes são as pessoas mais jovens do rol de entrevistadas, com idades entre 13 e 19 anos e já absorveram um modelo menos tradicional. De alguma forma, podem, também, já estar em outras negociações, a exemplo do modelo de família no qual não aparece a figura do pai.

As duas questões seguintes desse mesmo questionário são para saber se as pessoas reconhecem o machismo. A primeira questão é objetiva: você sabe o que é machismo? A maioria das respostas apontou que “sim” e um quarto das respostas das/os estudantes disse que “não”.

A quarta questão quer saber se a pessoa sabe o que é machismo a partir de uma série de alternativas para serem marcadas, cujas situações no vídeo são manifestações do machismo do protagonista. A seguir, trago o modelo da questão:

4. Em que cenas você percebe a manifestação do machismo:

- ele não ajuda a lavar os pratos;
- ele não ajuda a cuidar do bebê;
- a mulher é que faz o supermercado;
- ela vai trabalhar fora;
- ele toma cerveja e ela trabalha;
- ela serve a cerveja;
- ela acorda mais cedo do que ele;
- ela tem duas jornadas de trabalho;
- todas as alternativas acima citadas juntas, constroem o machismo dele.

Para poder identificar o resultado dessa questão, criei um critério de classificação das respostas, de forma que, quando a pessoa marca a última e ou mais de quatro alternativas,

significa que ela tem noção do que significa o machismo. E, se a pessoa marcar até quatro alternativas sem marcar a última, ela não tem um claro conceito a respeito do machismo⁵⁹.

A maior parte das respostas foi marcada na última alternativa, ou seja, “todas as alternativas citadas juntas constroem o machismo dele”. Sendo que as demais alternativas também foram marcadas, variando entre uma ou até todas, o que significa que as respostas foram dadas progressivamente à medida que a leitura ia sendo realizada.

A questão seguinte queria saber o porquê de a menina imitar a mãe. Essa foi uma questão de mera escolha do sexo, já que é extensiva para os meninos quando imitam o pai.

5. Quando a menina imita a mãe, é para:

- não “virar” mulher macho, sapatão;
- agradar a mãe;
- porque é natural meninas imitarem a mãe;
- porque não pode imitar o pai;
- porque as meninas são cotidianamente “treinadas” para agirem assim.

Para poder identificar as respostas nessa questão, também foi implantado um critério de classificação das respostas. Convencionei que, diante das alternativas apresentadas, apenas a última pode responder a questão de forma satisfatória, já que, depois dos estudos das relações de gênero sustentados pela premissa beauvoariana, sua construção cultural é indiscutível. Supera então o pensamento essencialista, que foi uma das armas mais eficazes do patriarcado, cujos resquícios ainda investem na maternidade e no espaço privado como argumentos para privar as mulheres de seus direitos.

Em uma de suas obras, Elizabeth Badinter (1985) mostra a diversidade de modelos de maternagem em variados momentos históricos. Segundo a autora, entre os séculos XVII e XVIII a construção da maternidade era bem diferente do senso comum de hoje, o que vai justamente questionar o amor materno como um dado “natural”.

A partir do século XVII, existia a prática de deixar as crianças com amas de leite até os cinco anos de idade na tentativa de afastar as crianças das cidades onde as doenças as deixavam vulneráveis. Já, no século XVIII, esse comportamento passou a ser também das mulheres populares urbanas, conforme Badinter (1985, p. 67). Na hipótese da autora, como as crianças eram filhos da classe trabalhadora, foi preciso esse afastamento para que os adultos

⁵⁹ No dicionário Houaiss, machismo significa qualidade, ação ou modos de macho ('ser humano', 'valentão'); macheza; exagerado senso de orgulho masculino; virilidade agressiva; macheza; comportamento que tende a negar à mulher a extensão de prerrogativas ou direitos do homem.

pudessem trabalhar e, dessa forma, essa passou a ser uma prática generalizada e considerada natural.

A autora questiona a natureza do “instinto materno”, já que outras pessoas podem cuidar de crianças sem ser necessariamente a mãe. Uma das falas mais usadas para julgar a negligência de uma mãe é justamente chamá-la de “mãe desnaturada”, ou seja, aquela que perdeu sua natureza. Quando uma mulher resolve não ter filhos, então, muitas vezes, não é entendida como mulher no sentido mais explícito.

Ainda, nos séculos passados, havia outras formas de afastamento para além das crianças pequenas que ficavam com as amas, quando havia a contratação de governantas ou de preceptores para orientação na fase escolar, bem como quando, um pouco maiores, a ida ao internato.

Quanto ao espaço público, ele já esteve relacionado com a vida na pólis, que era o local do exercício da retórica, no qual os cidadãos se reuniam para resolver os problemas referentes à comunidade (THOMPSON, 1998, p. 110). Esse conceito varia historicamente e, de acordo com Rocha-Coutinho (1994), na sociedade pré-industrial, havia uma estrutura de família produtiva. Assim, o espaço privado abarcava tanto as funções domésticas como também a aprendizagem de técnicas necessárias para a produção. Essa forma de organização fazia com que o público e o privado não ficassem tão separados, porque família e produção coexistiam no mesmo espaço de convivência.

Com a formação da sociedade industrial moderna, houve uma mudança na organização social porque as fábricas passaram a fazer parte da vida das pessoas. De forma que o privado passa a ser somente o *locus* dos serviços domésticos, do sentimento e da intimidade, enquanto o espaço público passou a se caracterizar pela racionalidade, inteligência e eficácia. Dessa forma, os mundos feminino e masculino foram separados, respectivamente, e em privado e público.

Então, é com a revolução industrial que a mulher entra no mundo público, quando sai para o trabalho na fábrica. Com a somatória dos trabalhos em ambos os espaços, surge a dupla jornada. Resta lembrar que, apesar de a revolução industrial absorver ambas as mãos-de-obra, e como, na família patriarcal, o salário feminino é visto como complementar do salário do homem, as mulheres tiveram sempre menores ganhos (TOLEDO, 2001).

Os limites entre o público e o privado passam a ser questionados a partir dos movimentos feministas da segunda onda. Hoje, em muitos lugares, as mulheres frequentam

ambos os espaços, igual a nossa protagonista de *Sonho impossível*, que tem a dupla jornada quando trabalha na fábrica e continua a assumir sozinha, o serviço doméstico.

Entre as alternativas da questão para explicar porque as meninas imitam a mãe, houve uma diferença significativa entre respostas de estudantes. Para as meninas a maior parte das respostas esteve concentrada nas alternativas de “agradar a mãe” e “porque é natural meninas imitem a mãe”. Ambas as respostas possuem argumentos essencialistas, seja pelo amor em relação à mãe, seja pela condição de menina ser dada pela natureza. Essa compreensão está pautada no pensamento essencialista, ou seja, que nascemos com uma essência feminina ou masculina, tese que Beauvoir tanto discutiu e discordou em *O segundo sexo*⁶⁰.

Enquanto isso, para os meninos, as alternativas mais consolidadas foram “porque é natural meninas imitem a mãe” e “porque as meninas são cotidianamente ‘treinadas’ para agirem assim”. As alternativas não são de todo oponentes, mas a intenção foi a de levantar o paralelo entre cultura e natureza. Nesse sentido, a pedagogia de gênero atua e o filme mostra que a pré-adolescente repete os comportamentos da mãe ao ajudá-la em todas as tarefas da casa e no cuidado com o irmão pequeno.

Para os meninos que optaram pela ideia de treinamento, o filme tem a intencionalidade de afirmar repetidamente os papéis de gênero de um modo geral. Quanto à escola, ela não apenas reproduz como também as produz (LOURO, 1997, p. 80-81). **Alerto aqui para que a escola faça um esforço no sentido de desconstruir os papéis relacionados ao binarismo de gênero**, oportunizando variadas funções, atividades, brinquedos e responsabilidades para todas as pessoas que estudam, começando, inclusive, com a mais tenra idade.

Como a questão salarial está na base da estrutura da desigualdade das relações de gênero, a pergunta a seguir tenta equacionar a diferença entre os salários do homem e da mulher na trama do vídeo.

6. No filme, o homem ganha mais do que a mulher no trabalho fora de casa porque...

- o trabalho dele é mais importante;
- o trabalho dele exige mais esforço;
- o trabalho dele tem maior responsabilidade;
- o trabalho dele gasta mais tempo;
- o salário dele é injusto;
- em geral, quase sempre, os homens ganham mais que as mulheres.

⁶⁰ Livro de Simone de Beauvoir, escrito em 1949, volume *A experiência vivida*, onde está inscrita a emblemática frase “Ninguém nasce mulher: torna-se” (p. 9).

Mesmo que as respostas variem entre as alternativas da questão, a maioria ficou concentrada na última alternativa que aponta que “em geral, quase sempre, os homens ganham mais que as mulheres”. Esse consenso entre as categorias, sobretudo as de sexo, aponta para uma realidade trágica porque, apesar dos esforços dos movimentos sociais feministas, somados às ações governamentais em todo o mundo, ainda não foi possível mudar essa realidade. As mulheres continuam a ganhar menos, apesar de o quadro estar ligeiramente mudado.

Além disso, se incluirmos raça/etnia, podemos sentir a potencialidade do preconceito e da discriminação, porque aí se aplica a interseccionalidade das categorias⁶¹ em Klimberlé Creshaw. Assim, é possível lançar mão das prerrogativas das feministas socialistas que não concebem a separação entre as análises de classe social e de gênero. De forma que as questões, talvez mais preocupantes sob o ponto de vista dessas feministas, sejam a análise do serviço doméstico com a produção de mais-valia, bem como a análise da re-produção, ambas não foram abordadas por Karl Marx. Para Hirata e Kergoat é fato que:

A divisão do trabalho entre os homens e as mulheres é em primeiro lugar a imputação aos homens do trabalho produtivo – e a dispensa do trabalho doméstico – e a atribuição do trabalho doméstico às mulheres, ao passo que são cada vez mais numerosas na nossa sociedade salarial as mulheres a querer entrar e se manter no mercado de trabalho [...] suprima-se a imputação do trabalho doméstico ao grupo social das mulheres e são as relações sociais que desmoronam, junto com as relações de força, a dominação, a violência real ou simbólica, o antagonismo que elas carregam. A divisão sexual do trabalho está no âmago do poder que os homens exercem sobre as mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2003, p. 113-114).

O trabalho do mundo privado é imprescindível, inclusive para as pessoas que estão atuando no mundo público, mas, como sempre foi realizado pelas mulheres e, por sua vez, elas estão subordinadas aos homens, esse trabalho foi historicamente desvalorizado. Além disso, é uma atividade repetitiva, alienante e não-produtiva. Resta lembrar que quase todos os homens, independentemente de sua classe social, se beneficiam dessa divisão sexual, particularmente no trabalho doméstico, até porque não há como prescindir desses serviços.

Temos, portanto, inúmeras argumentações para tratar sobre as questões relativas à posição social da mulher. A proposta aqui é pactuar com o mundo, entender os movimentos feministas enquanto produtores de ações que devem ser disseminadas. **Alerto, portanto, no**

⁶¹ Ver: *Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>.

sentido de a escola estar engajada com as políticas de privilegiar as meninas tanto quanto aos meninos.

A marcação das duas alternativas que se contrapõem pode ser explicada a partir dos referenciais teóricos de algumas feministas da segunda onda, justamente quando os estudos de gênero despontam para fazer a contraposição entre natureza e cultura, já referenciados anteriormente. O filme, portanto, pode ser problematizado para identificar o binarismo hegemônico (SCOTT, 1990), como também partir para reflexões sobre a organização social que tem como norte uma “natureza” heterossexual.

Esse modelo foi questionado por Adrienne Rich (1980), que denuncia o regime heterossexual compulsório, bem como com as produções de autoria pós-estruturalista. Além disso, questões como classe social, serviço doméstico e dupla jornada de trabalho (ROSALDO, 1979; EISENSTEIN, 1980) para as mulheres estão implicadas nas situações apresentadas. Então, apesar de o vídeo escolhido para a pesquisa ser de 1982, portanto, uma produção de 30 anos, ele se atualiza nas leituras das pessoas entrevistadas, o que permite inclusive historicizar o movimento.

O grande avanço dos movimentos feministas e LGBT foi exatamente a capacidade de questionar, pensar e lutar para mudar a ordem social. E, nesse sentido, o caminho percorrido permite a compreensão de um ponto comum entre os dois movimentos, que diz exatamente da origem da opressão, inscrita no machismo. Nesse sentido, **alerto que a escola deverá buscar as transformações necessárias para que as crianças não sejam instrumentos de violência.** Historicamente, a escola tem sido produtora do desrespeito aos direitos humanos, mas esse espaço privilegiado do saber pode ser também revolucionário para com essas mesmas questões.

Embora a última pergunta desse questionário tenha sido dirigida apenas à docência, estudantes se manifestaram no sentido de apontar as disciplinas nas quais esse vídeo poderia ser utilizado em sala de aula. Apontaram principalmente para as disciplinas de português e sociologia. Mas, no cômputo geral, a voz da docência disse que *Sonho impossível* pode ser utilizado nas disciplinas ou campos do conhecimento, tais como: formação social e pessoal, projeto pedagógico (já que nas séries iniciais não se trabalha com disciplinas), português, redação, matemática, artes, ciência, educação física, história, geografia, formação social, filosofia, sociologia, biologia, ou em todas.

Confirmamos, assim, que tais estudos têm viés transdisciplinar. Ou mais do que isso, também em função da necessidade da docência se manifestar para dirimir questões relacionadas com o preconceito, com possíveis *churras* que possam acontecer em sua aula ou em qualquer espaço da escola, na tentativa de combater a homofobia ou quaisquer outras formas de discriminação. **Alerto, então, para que, tanto nas disciplinas do currículo do ensino formal, como no ensino informal, seja na sala de aula, no pátio da escola, nas relações interpessoais dentro e fora da escola, os estudos de gênero e de sexualidades devem ser não apenas abordados, como também estimulados.**

Finalizando as análises de *Sonho impossível*, percebo que a escola deve e é capaz de alterar as suas práticas incluindo em seus exercícios diários processos de desconstrução da heterossexualidade compulsória e do machismo. As marcas provenientes desses dois sistemas são aprendidas desde cedo por meio do que De Lauretis (1994) chamou de “tecnologias de gênero”, uma ação intermitente da pedagogia pautada na heteronorma. Como o filme mostra, é um sistema perverso que gera formas de violência, sempre reproduzidas para manter as desigualdades entre homens e mulheres.

Nesse sentido, e especificamente olhando para *Sonho impossível*, é possível apontar algumas formas de driblar os processos de exclusão em idades suficientemente tenras. **Para tanto, alerto que os exercícios de sociabilidade das crianças, por meio de brincadeiras, devem contribuir com a desconstrução de gênero, tratando meninos e meninas com papéis indiscriminados.**

No entanto, tal ação não pode estar vinculada ao regime de aquisição do conhecimento da escola, que funciona na proposta de construir o conhecimento a partir do mais simples para o mais complexo, acompanhando certa gradação com os avanços das séries letivas. Até porque as relações de gênero e de sexualidade formam um *corpus* de conhecimento que está implicado com o ser desde seu nascimento, na pior das hipóteses. Por que, então, haveria de ter doses de informação para cada idade/série/ano letivo?

E mais, se a norma hegemônica da heterossexualidade insiste em sua reiteração, atuando nos corpos das crianças desde a vida intrauterina, por que a escola, nesse novo momento, deveria abster-se de expandir e socializar tal conhecimento?

Miskolci (2012, p. 52) aponta que “historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como uma tecnologia de normalização quanto o escolar”. Isso significa dizer que não deverá ser tão fácil alterar esse quadro que a escola nos apresenta e por

isso a proposta é a de utilização de uma metodologia desconstrutiva, através da qual os/as estudantes possam se confrontar com as diferenças. Para Richard Miskolci, a educação atual

[...] se constitui em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. [...] a gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você. [...] ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças (MISKOLCI, 2012 p. 49).

É nesse sentido que Louro (2004, p. 51) argumenta que “uma pedagogia e currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser [...] subversivos e provocadores”. Ou seja, um processo capaz de alterar as normas vigentes, as práticas, a maneira de se relacionar com o outro, alcançá-lo em sua subjetividade. Uma relação na qual a inteireza das duas partes, educadores e estudantes, seja preservada.

Se o termo *queer* é utilizado como algo ou alguém estranho, vamos buscar também estranhar o currículo, ou seja, retomar as prerrogativas de Foucault de estranhamento das práticas sociais. Ao evocar o estranhamento do currículo, podemos analisar aspectos desse currículo oculto por meio de vídeos em que essas práticas, ora hegemônicas, ora subversivas, aparecem. Eleger essa desconstrução como procedimento metodológico significa que

[...] está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais [...]. A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos pólos. Trabalhando para mostrar que cada pólo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada pólo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada pólo é, em si mesmo, fragmentado e plural. Para os teóricos/as *queer*, a oposição heterossexualidade/homossexualidade – onipresente na cultura ocidental moderna – poderia ser efetivamente criticada e abalada por meio de procedimentos desconstrutivos (LOURO, 2004, p. 42-43).

Na prática, esses processos podem permear todas as relações dentro da escola. Por exemplo, dentre as fantasias de ser gente grande, as crianças podem exercitar a paternidade, ou, dizendo melhor, ampliar o lúdico no sentido de que meninos e meninas possam ser livres o suficiente para aprenderem a brincar de serem pais, mães, ou ambos, ou ainda terem o direito de não desejarem nenhuma dessas atividades. Dessa mesma maneira, **alerto para que as crianças devam, indistintamente, ser orientadas para a execução das atividades de**

higiene e de organização do espaço escolar, de forma que os serviços domésticos sejam uma atividade comum a meninos e meninas.

Como a escola é um dos lugares do exercício da ludicidade e como alguns contos infantis fomentam os arranjos binários hegemônicos, inclusive com príncipes corajosos que salvam princesas dorminhocas, para desconstrução dos estereótipos essencialistas seria fundamental **escolher novas práticas no ato de contar histórias para as crianças, nas quais as subjetividades de meninas e meninos sejam questionadas, embaralhadas ou mesmo trocadas.**

4.7 REACCIONA ECUADOR, EL MACHISMO ES VIOLENCIA

Essa seção está subdividida em cinco subseções que trazem o contexto da escolha de *Reacciona Ecuador, el machismo es violencia* com o seu propósito, em seguida sua sinopse sob meu ponto de vista e, por fim, o olhar da escola e as minhas análises.

4.7.1 O olhar sobre *Reacciona Ecuador, el machismo es violencia*

Minha pretensão com a escolha desse vídeo, na pesquisa, foi a de incluir imagens referentes à ideologia das cores e a violência física contra a mulher e que os brinquedos são estruturas potentes para a manutenção dos papéis de gênero, características essas que não estiveram presentes em *Sonho impossível*. Essa é uma tentativa de estabelecer, nos espectadores, a noção de que a heterossexualidade compulsória é formada por um conjunto de práticas que são cotidianamente reproduzidas. Elas estabelecem os pilares dos sexismos e machismos, responsáveis pela produção das diversas violências que agem sob a forma de homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia. O questionário referente ao vídeo apresenta apenas uma pergunta que pretende saber quais os espaços e atividades escolares se encontram generificados. A partir dos resultados, foi possível apontar ações geradoras de mudanças, no sentido de a escola dirimir a diferença entre o uso dos espaços e atividades especificamente voltados para meninos e meninas e se tornar prenhe de oportunidade para todas as pessoas. A arquitetura das instituições disciplinadoras foi discutida por Foucault (2009), quando nos revelou a estrutura do olhar panóptico, em referência à estrutura idealizada por Jeremy Bentham. Entender a escola, com essa perspectiva, também faz parte do trabalho de Andrade (2015), que coincide com os resultados de minha pesquisa, como veremos, a seguir, com a análise dos resultados.

4.7.2 O instrumento II

O vídeo é um comercial institucional realizado pelo Governo Nacional da República do Equador, lançado em uma campanha com o propósito de coibir a violência contra as mulheres. Com duração de 48 segundos, inicia mostrando um casal em um quarto infantil decorado em azul claro. Em seguida o mesmo casal aparece em outro quarto infantil, que dessa vez está decorado em cor de rosa.

O vídeo apresenta vinte cenas sucessivas de presentes sendo abertos, ora pelo menino, ora pela menina, respectivamente, vestidos de azul e rosa. Na medida em que vão crescendo, os presentes também vão mudando. Para ele, primeiro a espada, depois a metralhadora e, por último, o par de luvas de box. Para a menina, começa com a boneca, depois o estojo de maquiagem e, para finalizar, um par de algemas. Os últimos presentes serão utilizados na fase adulta, inclusive durante o casamento dos dois, sendo que a luva de box servirá para o rapaz “brincar” com a namorada algemada.

A peça termina com a nova família construída, formada por um casal de filhos que recebe presentes de seus pais. Para ele, um par de luvas de box e, para ela, um par de algemas. A peça termina com a voz masculina do narrador que diz: “o machismo é um mal que se aprende. Está em ti o poder de eliminá-lo. Reaja, Equador, o machismo é violência”.

Dessa forma, o vídeo passa a ideia de reprodução dos gêneros e suas relações de desigualdade. Além disso, procura mostrar a relação entre as cores rosa e azul, que contribui para a construção do binarismo de gênero e sua ideologia. O vídeo não possui diálogos, mas é acompanhado por uma música compassada, cantada com voz feminina infantilizada, e apresenta a seguinte letra, com tradução livre:

Bonecas, princesas, um kit de maquiagem,
rosa sempre é a cor,
isso é o que você quer de mim?
Senti segurança por todos os presentes,
mas deles não preciso, tenho jogado fora.
Me falaram para encontrar o amor
e como ele deve ser.

A letra da música é pouco perceptível, até porque é cantada em espanhol, sua tradução está compatível com o conteúdo do vídeo, que reafirma os universos feminino e masculino, sempre equidistantes, nas várias fases da vida, de forma estereotipada. Aparecem, portanto, os

binarismos oponentes das cores e dos comportamentos dos sexos, a heterossexualidade obrigatória, o casamento como consolidação da relação monogâmica e heterossexual, o nascimento da família nuclear.

A exclusividade das cores rosa para as meninas e azul para os meninos faz parte de um tempo recente, herança dos exames ultrassonográficos. Antes disso, somente existiam os palpites e enxovais coloridos, sempre com as cores claras. A visualização da vida intrauterina não incentivou só a divulgação entusiasmada do estado de saúde do feto em desenvolvimento, mas colocou lentes voltadas para a genitália fetal, o que possibilitou abrir uma larga vantagem para o mercado com as vendas de utensílios, roupas e brinquedos na exclusividade das cores rosa e azul.

Para que serve conhecer o sexo da criança antes de nascer se não for para acessar o consumo de determinada cor? Antes dessa tecnologia não havia uma forte aposta sobre a escolha das cores de forma que os enxovais eram feitos ou comprados com variadas cores, sempre claras, com bordados ou enfeites inspirados em motivos infantis, tais como bichinhos e brinquedos. Hoje o aparato é muito mais segregado e monótono. Certos avanços nas tecnologias também podem trazer retrocessos, a exemplo do depoimento trazido por Junqueira (2014, p. 100):

Nas festas da pré-escola, a gente costuma distribuir balões coloridos. Esse ano, um dos meninos de 5 anos ficou com o último. Ele não queria porque era rosa. Ficou tenso e não brincava. A quem passava perto dele ele se explicava: “Não fui eu que escolhi esse balão. Eu sou homem”. Depois entendi que estava com medo que o pai o visse com aquele balão. Levei o caso para a coordenadora. Ela disse para não fazermos balões rosa nas turmas em que temos meninos (Relato de Professora).

Trazer esses relatos serve para o repensar sobre como instrumentalizar a docência para que ela seja capaz de evitar situações como essa. **Alerto que é necessária a inclusão dos conteúdos de gênero e sexualidade nos currículos das licenciaturas.** Afinal, já conhecemos o poder do nosso saber, do quanto estamos implicadas com o que fazemos. Sabemos, também, que o nosso discurso não é neutro, portanto, as escolas devem construir um corpo docente capaz de reconhecer as próprias subjetividades, mas, ainda assim, apostar em um movimento capaz de ter como foco a cidadania plena. Ou seja, que a nossa humanidade permita que as nossas orientações sejam intermitentemente voltadas para uma educação não-sexista, não-racista e não-homofóbica.

Ainda com o foco na desconstrução do binarismo de gênero associado à ideologia que as cores carregam, **alerto para que a escola proponha “arco-irizar” o mundo infantil, incluindo as demais cores e tons entre os monótonos e segregados rosa e azul.** Ultimamente, até as fraldas descartáveis são identificadas por sexo, por meio do simbolismo das duas cores.

Os brinquedos também constroem os gêneros, de sorte que bonecas, miniaturas de móveis e utensílios utilizadas no espaço privado, principalmente na cozinha, sempre construíram as meninas para a limitação do espaço doméstico e para o exercício da maternidade, enquanto os carros, espadas, bolas e armas em geral formam os instrumentos da pedagogia de gênero para o masculino, que inclui a liberdade de frequentar o espaço público e a prática das violências. Por estarem imersos na cultura, não se tinha em conta toda essa construção, nesse sentido, **alerto para que brinquedos sejam partilhados por ambos os sexos/gêneros**, porque as afinidades são concebidas a partir da intermitente pedagogia de gênero, que é cotidianamente reproduzida nas práticas sociais do convívio entre os sexos.

4.7.3 A voz da escola em *Reacciona Ecuador, el machismo es violencia*

O questionário para ser respondido, tomando como referência esse vídeo, propõe, ao expectador, um olhar sobre a escola e os seus possíveis espaços generificados. Isso fica evidente em seu preâmbulo:

O filme mostrou o simbolismo da cor e escolha de brinquedos na construção e reprodução das normas de gênero em variados espaços. E aqui na escola, você reconhece espaços ou atividades determinados para a vivência exclusiva de meninos ou de meninas? Se você reconhece tais espaços ou atividades, liste alguns na tabela abaixo.

<i>Espaço ou atividades das meninas</i>	<i>Espaço ou atividades dos meninos</i>

Uma observação pertinente em relação à aplicação desse questionário tem a ver com o ritmo da narrativa do vídeo, que, por ser muito rápida, talvez tenha prejudicado a percepção da audiência⁶². Para dar uma noção do que estou dizendo, o décimo quadro do vídeo coincide

⁶² Uma das escolas solicitou a repetição da projeção do vídeo, o que foi atendido no mesmo momento.

com o décimo segundo de exibição. Mesmo assim, foi possível fazer algumas considerações a respeito dos resultados. Para melhor percepção, separei as respostas referentes a espaços da escola e atividades desenvolvidas de forma com que os resultados foram contabilizados respeitando as duas modalidades de respostas. Considerei mais significativas aquelas que apareceram em maior incidência.

A tabela do questionário apresenta espaços para o registro do local ou de atividades de meninos e de meninas na escola, no entanto, algumas pessoas entrevistadas trouxeram várias contribuições e todas foram contabilizadas, de forma que o número de respostas extrapola o número de pessoas questionadas, até porque as respostas se referem a meninas e meninos, discriminadamente. Ou seja, com o total de 72 pessoas questionadas, foram disponibilizados 144 espaços para respostas, entretanto, 31 pessoas não responderam. Duas respostas chamam atenção por sua expressividade numérica: 45 espaços foram preenchidos por “banheiro” e 21 espaços preenchidos com “todos os lugares”, isso significa dizer que, segundo as pessoas questionadas, não existe separação dos sexos na escola, salvo o banheiro, os demais lugares e atividades são comuns a meninas e meninos. Com as demais contribuições foi possível traçar um perfil das meninas e meninos considerando os atributos elencados.

4.7.4 O perfil das meninas

Em relação aos espaços frequentados pelas meninas, aparecem as seguintes respostas: “sala de aula”, “corredor”, “pátio”, “quadra”, sendo que “porta do colégio” e “biblioteca” receberam indicações únicas. Para as meninas, a “quadra” aparece como sexta colocada e as modalidades de jogo ali disputados variam entre “vôlei” e “baleô”, além de brincadeiras como “amarelinha” e “pular corda”.

Em resposta às atividades, “brincar de bonecas” e “casinha” foram as mais elencadas. Outras atividades das meninas se referem aos cuidados de si, como “maquiar” e “pentear cabelos”, “usar batom” e “combinar cores”, além de “conversar” e “jogar”. Com menos intensidade aparecem “escrever cartas”, “poesias” e “participação em dança, música e teatro”. As demais indicações aparecem como opiniões únicas: “cozinhar”, “ler livros”, “rodas de conversa”, “bate papo na internet”, “namorar”, “estudar”, “usar o celular”.

Um dos questionários apontou que as brincadeiras e as cores incentivam as meninas a se sentirem felizes em espaços fechados (opinião de uma gestora). Além dos lugares e atividades, apareceram também algumas características de meninas: “cuidadasas”,

“educadas”, “pontuais”, “prestativas” e “organizadas” e uma das pessoas questionadas sugeriu a coexistência do espelho para quando as meninas estão no banheiro, apontando a “ vaidade” como atributo apenas do feminino.

4.7.5 O perfil dos meninos

Em relação aos espaços da escola para os meninos, aparece, em primeiro, o lugar de convivência, a “quadra”, como local de ação/espaço majoritariamente masculino para jogar futebol. Além de respostas unitárias para “sala de aula” e “fora da sala”, “portaria”, “corredor”, “pátio” e “porta do colégio”.

Em contrapartida, em relação às atividades são apontadas brincadeiras “de polícia”, “bonecos”, “armas”, “lutas”, “comando”, “carrinhos” e “brincadeiras de violência”, embora apareça também “música”, “teatro”, “*game*”. “Assistir filmes”, “namorar”, “conversar”, “participar de rodas de conversa”, “resenhar”⁶³, “usar o celular” e a “internet” foram citadas como alternativas únicas. Em matéria de tecnologias aparece o “vídeo *game*”, “internet” e “celular” como artefatos utilizados no lazer.

Foi evidenciado, por algumas pessoas, que as cores e os brinquedos diferenciados são itens importantes para a construção dos meninos. Novamente, aparecem características de exclusividade para os meninos como “desleixados”, “esquecidos”, “grossos”, alguns como “organizados”, outros não.

Portanto, há uma diversificação das atividades e espaços que, algumas vezes, retoma as posições binárias tradicionais de ação. De certa forma, os lugares dizem alguma coisa em relação às masculinidades e feminilidades, quando se trata, por exemplo, do uso da quadra e sua incidência entre meninos e meninas, mas esse dado se potencializa quando as respostas apontadas como brinquedos e brincadeiras são observadas, enfim, essa pesquisa reafirma alguns resultados de outros trabalhos quando aponta para construção de sujeitos também por meio do currículo oculto⁶⁴.

No entanto, das 72 pessoas que participaram como minhas interlocutoras na pesquisa, 11 afirmaram que os espaços da escola não são generificados e essa resposta aparece nas quatro escolas, com pequena variação. Trago algumas justificativas sobre essa questão,

⁶³ O mesmo que conversar sobre a vida das pessoas.

⁶⁴ Currículo oculto é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 1999, p. 78).

compiladas a partir de vários questionários: “hoje não existe mais espaço separado”, ou seja, “a criança em casa é institucionalizada com características bem definidas do que é homem e mulher, no entanto, [...] todos os espaços montados (na escola) são utilizados por todos, sem preconceito”, isso quer dizer que “todos brincam em conjunto de todas as brincadeiras”. Credito essas opiniões ao politicamente correto da nossa contemporaneidade porque, historicamente, ter uma escola para meninas separada dos meninos já foi considerado como a melhor e inquestionável opção. Pode ser também que as pessoas tenham entendido que as escolas não determinam lugares diferentes para meninos e meninas, sendo, portanto, essas escolhas “naturais”, o que significa o entendimento de que existe determinada essência para cada sexo, o que cai no senso comum.

Em *Mulheres em sala de aula*, Louro (2000) pontua que, em 1827, os legisladores determinaram que se estabelecessem as “escolas de primeiras letras” em todas as localidades mais populosas do Império. Assim, as escolas foram proliferando muito mais para meninos do que para meninas, com professores para meninos e professoras para meninas para ensinar ler, escrever, dominar as quatro operações, além da doutrina cristã. Esse currículo era comum a ambos os sexos, para logo aparecer distinções tais como geometria para os meninos e costura e bordado para as meninas, alteração essa que refletia nos salários de professores e professoras (LOURO, 2000, p. 444).

Embora hoje exista um propósito de oferecer oportunidades para ambos os sexos e, seguindo as epistemologias *queer*, se busque até minimizar os efeitos das identificações e suas representações, sabemos que o Estado, a família e a escola são as “instituições que fabricam o sujeito” (LOURO, 1997, p. 25), apesar de aqui nos interessar, sobremaneira, a escola.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1997, p. 63).

Essa construção do sujeito que resvala para a generificação na escola não é novidade se olharmos para o passado, mas talvez o seja em função de o século XXI já ter aportado há uma década e meia e a pesquisa mostra algumas características que a escola insiste em

reiterar. Dessa forma, a escola oferece certa resistência em mudar a lógica das relações sociais, apresentando dificuldades na aceitação e inclusão das sexualidades. Muito embora essa pesquisa não tenha a intenção de reafirmar diagnósticos, porque seu propósito é o de escutar a comunidade escolar e, a partir dos seus resultados, apontar indicações de políticas públicas que possibilitem que a ela seja, de fato, um espaço de ampla diversidade, como já foi explicitado. Certamente, não teríamos como transformar, de imediato, uma lógica que tem sido reafirmada por tanto tempo. Se a teoria feminista fez aflorar a crítica aos binarismos de gênero, o movimento avançou consideravelmente de forma que a sociedade hoje apresenta uma conformação muito diferente de 50 anos atrás. No entanto, a escola reincide em sua modelagem de corpos binários porque a sexualidade, enquanto expressão de múltiplas possibilidades, não foi acolhida naquele espaço.

Por outro lado, não se podem desprezar algumas respostas que borram essas fronteiras quando apontam para atividades de determinado sexo que outrora foi creditado ao outro. Pensando as atividades elencadas, fica bem fácil entender que já caminhamos, embora menos do que gostaríamos. Quando as meninas são apontadas como aquelas que leem e escrevem, participam de dança, teatro e estão conectadas com a internet, podemos ver leves travessias de gênero no espaço escolar.

Em determinado momento, as feministas pousaram os olhos sobre a escola e viram ali o lugar de reprodução e manutenção das normas de gênero, mesmo reconhecendo que isso não ocorre apenas na escola. Essa dinâmica ainda vem sendo apontada por algumas educadoras feministas, embora aqui eu prefira destacar o trabalho de pesquisa da socióloga Andréé Michel (1989), desenvolvida no Centre National de Recherche Scientifique – CNRS – da França, que envolveu países como a China, França, Kuwait, Noruega, Peru, República Socialista Soviética da Ucrânia e Zâmbia. A pesquisa mostrou “a proximidade entre os resultados encontrados em países distintos do ponto de vista econômico, político, cultural e educacional, inclusive quanto ao acesso das mulheres, e o conceito de estereótipo manifesto e latente” (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009, p. 495).

Para Michel (1989, p. 49), “a primeira manifestação do sexismo está no fato de se negar a realidade social e a diversidade de situações, o que chega até a dar uma apresentação caricatural das imagens e dos papéis masculinos e femininos”. A proposta dela é a de que o livro didático traga novos modelos.

No artigo *Não aos estereótipos*, a autora apontou para os espaços, atuação da gestão, inter-relações entre docência e estudantes e suas relações de poder e de preferência. Em sua

minuciosa análise do livro de didático, ela usou a metodologia de contar ilustrações femininas e masculinas, ao tempo que colocou lentes de aumento sobre a linguagem do livro didático para apontar possíveis sexismos.

Para a modalidade de quantificação, os resultados são sempre surpreendentes, considerando que adaptei essa metodologia para a análise dos vídeos da TV Escola em minha dissertação e, realmente, pude me perceber em várias oportunidades repetindo as contagens por desconfiar de erros, tamanha eram as diferenças entre as participações de homens e mulheres nos vídeos analisados.

Lionço e Diniz (2009) trazem o resultado de outra pesquisa sobre o livro didático e dicionários que foram distribuídos pelos Programas do Livro. Quanto à abordagem da diversidade sexual, os resultados mostram o quanto precisamos avançar, considerando que tais publicações fazem parte e norteiam a prática escolar. Suas observações sobre os resultados da pesquisa apontam para a complexidade do fenômeno da homofobia que:

se revelou no material de análise por meio da clareza de que discursos indiretos sustentam a própria dinâmica discriminatória, sobretudo o silenciamento em relação à diversidade sexual concomitante à naturalização da heterossexualidade e do binarismo de gênero. Pode-se afirmar que a matriz de inteligibilidade da sexualidade nos livros didáticos se baseia na suposição da significação biológica da sexualidade (condicionada à prática reprodutiva), da naturalidade da família patriarcal (pai-mãe-filhos) e da determinação linear do sexo biológico sobre as performances sociais de gênero (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 66).

Chama atenção para o silêncio dos livros, que coincide com o procedimento encontrado na escola. As sexualidades desviantes não aparecem nos discursos nem da docência e nem da gestão. Se o livro didático oferece esse cenário, como podemos nos posicionar diante do assunto? Parece que nós, docentes, devemos nos colocar para além das instâncias normativas da escola se, de fato, queremos alterar essa organização sexual que promove exclusões. Diante de tantos aparatos que nos distanciam de uma educação de respeito às diferenças, mudar o rumo do pensar sustentado pelo preconceito parece ser desafiador e libertário.

Outro dado que chama atenção na minha pesquisa: mais de 30% das pessoas responderam ao questionário afirmando que o banheiro é o lugar de separação dos gêneros na escola, ou seja, o divisor dos sexos e gêneros diferenciados de meninos e meninas. Nesse sentido, tenho de creditar significativa importância para as discussões sobre os banheiros ao texto *Masculinidad femenina*, de Jack Halberstam (2008).

Seu trabalho questiona se a masculinidade pertence aos homens. Para o transfeminismo, o banheiro assume destaque por ser um lugar de tensões para as identidades trans, é o lugar do não-acesso e do não-direito, e que hoje se configura como o lugar de reflexão sobre os impedimentos do espaço para travestis e transexuais. Halberstam relata como sua própria masculinidade entra em conflito com as outras mulheres que não aceitam sua presença por ser confundida com o masculino. A partir dessa situação, ela vai pensar o banheiro e diferenciar o feminino do masculino dizendo que:

O banheiro de cavalheiro representa uma extensão da natureza pública da masculinidade: precisamente é algo não doméstico, embora os nomes que lhe dão às funções sexuais do banheiro (casa de campo ou salão de chá), sugerem uma paródia do doméstico. Os códigos que dominam no banheiro de senhoras são principalmente códigos de gênero; nos banheiros de homens existem códigos sexuais. Sexo em público contra gênero privado, lugar abertamente sexual contra lugar discretamente repressivo: os banheiros para além da casa tomam as proporções de uma fábrica de gênero (HALBERSTAM, 2008, p. 47).

Halberstam adverte que, enquanto o banheiro masculino tem menor vigilância, o feminino vive sob suspeita de intrusos, por razões óbvias. Dessa forma, mostra a diferença entre a dificuldade de frequentar banheiros públicos para as pessoas trans. Considerando suas identidades de gênero, quando as travestis são descobertas frequentando o banheiro feminino, pode haver constrangimento, o alerta para a segurança, mas possivelmente não haverá um castigo com violência. Diferente do banheiro masculino que, sendo uma travesti ou um travesti, sempre existe a ameaça de violência.

Aqui, no Brasil, acredito que o pioneirismo do trabalho de Luma Andrade (2015) abre a discussão e por isso o trago para esse espaço. Há similaridades e dissonâncias entre os textos dela e de Halberstam (2008): ambos fazem relatos sobre suas próprias vivências, problematizando as situações vividas em relação ao banheiro. No entanto, enquanto Halberstam segue um percurso para analisar obras de arte, Andrade se envolve com as práticas escolares. Suas identidades de gênero são contrárias aos signos dos seus corpos e em ambos os casos criam tensões no uso dos banheiros.

No capítulo 4 de *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*, Andrade (2015) utiliza a metáfora do panóptico, de Bretham, analisado em *Vigiar e punir*, de Foucault (2009), para pensar os espaços escolares⁶⁵. Segundo Andrade, o único espaço escolar que pode estar livre do olhar são os banheiros e é a partir desse pensamento que ela vai

⁶⁵ A autora trata desses espaços no capítulo “O banheiro como fuga do panóptico”.

dissecar as relações naquele espaço, que também pode ser de subversão quando ressignificados em relação ao uso esperado pela escola.

Andrade aponta as auguras das identidades trans na escolha e determinação do uso do banheiro porque suas necessidades fisiológicas precisam ser atendidas, apesar das dificuldades de enfrentamento ao preconceito. As mulheres, em geral, criam dificuldade para partilhar o banheiro com as travestis em função da presença do pênis no corpo, enquanto o banheiro masculino, além de não se adequar, existe o risco de a transfobia resultar em violência. Dessa forma, a cartografia do banheiro aparece entre assujeitamentos e resistências, na medida em que se atende às determinações da instituição ou, de forma subversiva, e como a pesquisa aponta, quando se usa o banheiro para a sedução, troca de contatos e também para a prática sexual. Nesse sentido, a celeuma da escolha que se estabeleceu em torno do uso do banheiro feminino ou masculino por travestis e transexuais criou também essa possibilidade.

Na ocasião da construção da pesquisa de Andrade, ainda não existia uma lei específica para uso de banheiro e com isso as travestis pesquisadas vão dizer como funcionam os banheiros nas escolas e o sistema perverso que muitas vezes impede o uso. Mas a pesquisa vai além e escuta também a comunidade escolar para perguntar: “Na sua opinião, qual banheiro a travesti (biologicamente do sexo masculino) deve utilizar na escola? ”

A maioria das respostas apontou que as travestis devem fazer uso do banheiro masculino, demonstrando assim que o determinismo biológico é considerado em detrimento da identidade de gênero. Em bem menor volume de respostas, existe a aceitação das travestis no banheiro feminino enquanto outra possibilidade aparece com a sugestão de existir o terceiro banheiro para travestis, gays e lésbicas.

Essa alternativa mostra o quanto é preciso trabalhar a questão da identidade com as escolas porque, ao tempo que estamos no esforço de dar um pequeno passo, opiniões dessa qualidade não nos fazem dar passos para trás, elas funcionam muito mais como rasteiras, uma grande solapada que requer retomadas de posição. Nesse sentido, **alerto que o acesso aos banheiros na escola seja permitido de acordo com a autoidentidade de gênero da pessoa que precisa usá-lo.**

Dessa forma, **qualquer formação deve iniciar com conceitos de gênero, identidade, diversidade, respeito e direitos humanos.**

Veza por outra, as mídias divulgam alguma notícia de que determinada travesti foi barrada⁶⁶ no *shopping* por usar o banheiro feminino. Tais fatos passam a ter alcance midiático depois da visibilidade das travestis. Não é uma visibilidade cidadã, mas um momento em que, a partir dos movimentos sociais, as travestis começam a existir/incomodar a sociedade. No entanto, em 2015, a resolução n° 12⁶⁷, que estabelece parâmetros de garantia de acesso e permanência para pessoas trans nos sistemas e instituições de ensino, veio justamente para resolver essa questão, que, de imediato, pode até não resolver, mas abre espaços para a discussão e muda o cenário em relação a essa questão.

Com o olhar nos questionários, percebemos que a maioria das respostas fez aparecer uma escola generificada, tanto em seus espaços físicos como também nas atividades desenvolvidas por cada um dos sexos. Todo esse desenho se coaduna com o processo histórico de escolarização do Brasil, que priorizou os meninos, separou as meninas, cuja educação vem a reboque das escolas para meninos, cristalizando, assim, o modelo de sociedade heterossexista. Se, por um lado, isso nos faz quase desanimar, por outro, nos conforta saber que uma parcela das pessoas questionadas se manifesta de forma contrária, apontando que todos os espaços da escola são vivenciados por todas as pessoas de forma democrática. De maneira geral, a escola reproduz o modelo normativo que é cotidianamente atualizado pelas mídias, que também vem se transformando, mesmo que muito lentamente.

A escola é também o lugar desses questionamentos, pois que o acirramento e a vigilância sobre as construções sociais têm sido alvo de crítica depois que órgãos nacionais e internacionais passaram a incentivar políticas de respeito e promoção às mulheres. Então, no sentido de construir escolas não sexistas, é necessário o **oferecer brinquedos diversos, abrindo o leque para oportunizar a escolha de cada criança.**

Se, em determinado tempo, presentear a menina com uma boneca parecia uma atitude ingênua, hoje há o reconhecimento de que esse é um posicionamento político para a construção de meninas, enquanto futuras mães. Os meninos são preparados para utilizar o espaço doméstico como de um serviço de hotelaria, através do qual o descanso, a higiene e a alimentação estão disponíveis, sem que para isso ele faça algum esforço.

O serviço doméstico, portanto, deve ser problematizado. São atividades imprescindíveis para o viver cotidiano de qualquer pessoa e que a escola ignora

⁶⁶ <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1560492-funcionarios-tentam-barrar-travesti-em-banheiro-de-shopping>

⁶⁷ <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>

completamente ou, quando se mobiliza para reconhecer, o faz nas orientações das meninas, repetindo a lógica dos papéis de gênero. O crédito para o olhar sobre o serviço doméstico fica a cargo das feministas socialistas, cujas reflexões já foram apontadas anteriormente, quando da análise do vídeo *Sonho impossível*. Nesse sentido, **alerto que a escola pode desenvolver programas para ensinar estudantes, meninos e meninas, a elaborar sua alimentação, trabalhando, assim, para sua autonomia.**

A escola, portanto, deve se posicionar para cuidar para que as meninas se tornem íntegras, podendo ser boas mães e também boas profissionais; que também os meninos se tornem bons pais e bons profissionais; que defenda o direito de as pessoas não quererem ser pais ou mães, mas, ainda assim, que respeitem as crianças. É por isso que **alerto a escola para disponibilizar bonecas, bonecos e demais brinquedos relacionados ao mundo doméstico para meninos e meninas, bem como produtos culturais nos quais apareça a riqueza da diversidade e as infinitas possibilidades de ser.**

4.8 AMANDA E MONICK

Essa seção está subdividida em três subseções: o contexto da escolha de *Amanda e Monick*, a sua sinopse, sob meu ponto de vista, e, por fim, o olhar da escola e as minhas análises.

4.8.1 O olhar sobre *Amanda e Monick*

Depois da exibição dos dois primeiros vídeos que mostram a heterossexualidade como norma, o terceiro vídeo apresentado nas escolas foi um documentário sobre duas travestis. No entanto, trazer a travestilidade, para a escola, por meio de um produto cultural, não significa dizer que o relato desconstrói as regras sociais, mas propõe problematizar as sexualidades, mostrando, assim, que elas podem não estar conformadas e que suas fronteiras podem ser atravessadas pelos gêneros. Instabilidade e fluidez são características da própria vida, de forma que meu propósito ao eleger *Amanda e Monick* como um dos vídeos para possíveis críticas na escola foi o de mostrar que pode e deve se permitir caminhar por outras veredas, até porque o vídeo traz, junto com as personagens, o universo escolar. Esse é, inclusive, o único produto cultural do kit da pesquisa que está em formato de documentário. Sua temática

desafia o espectador a pensar outras possibilidades, nesse sentido pode gerar desconfortos e também

[...] pode gerar uma reflexão mais abrangente sobre o mundo e as questões humanas, [...] uma experiência intimamente ligada ao conhecer: conhecer a realidade, o outro e a si mesmo. Destacamos que o processo de conhecer não se limita ao aspecto racional, intelectual, mas passa por um estágio de apreensão da realidade por meio dos sentidos e das emoções [...] (REIS; BARONE, 2015, p. 39).

Pensando sobre os desconfortos nascidos a partir de *Amanda e Monick*, devo registrar que, na primeira escola pesquisada, fiz a observação do gestual da audiência durante o evento, o que me trouxe dados relacionados especificamente aos estudantes. Alguns deles começaram a mexer em seus celulares. Como só havia se passado dez minutos do início da seção, intuo que não se tratou de cansaço, e sim de certo desconforto causado pelas falas e imagens das duas travestis do documentário.

Portanto, interessa-me conhecer o olhar da escola a respeito da vida das duas moças, bem como fantasiar a possibilidade de ter Amanda entre amigos, como professora na escola pesquisada.

4.8.2 O instrumento III

Ambientado no nordeste brasileiro, cujos estereótipos fortalecem o machismo, o documentário mostra, de forma paralela, semelhanças e diferenças da vida de duas personagens. O que as assemelha é a identidade de gênero, já que as duas são travestis. Amanda é professora de uma escola localizada em Barra de São Miguel, no Cariri da Paraíba, a mesma Paraíba que Luís Gonzaga⁶⁸ proclamou como o lugar de mulher macho. Ela tem o olhar confiante, afinal conquistou o respeito da comunidade escolar. A base dessa autoafirmação está no pai, que sempre lhe deu apoio irrestrito desde criança. Amanda aparece no documentário em sala de aula, explicando temas e escrevendo na lousa. Existe a participação de estudantes e mães de estudantes que opinam sobre a presença da professora na escola.

Monick aparenta ter uma realidade familiar diferente. Desde os 17 anos trabalha como profissional do sexo em Santa Cruz do Capibaribe (Pernambuco). Por determinada

⁶⁸ Há uma composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira que declara: “Paraíba masculina, Muié macho, sim sinhô”.

contingência, Monick engravida Nilda, uma amiga lésbica, de performance *buch*, que lhe oferece guarida em um momento de dificuldade e assim, as duas mulheres passam a se organizar para a chegada do bebê. Por conta de diferenças na formação e de convivência social, as duas histórias têm desdobramentos diferentes, o foco do vídeo é a travestilidade, o enfrentamento do preconceito, com destaque para a importância do apoio familiar.

No final, Amanda caminha sobre os paralelepípedos da pequena cidade de mãos dadas com um homem, que é o seu pai, Sílvio Gomes. Em um depoimento que emociona pela desenvoltura, ele fala da sexualidade de Amanda, de que sempre soube que ela é diferente e que, apesar das reprimendas dos amigos, sempre esteve ciente de sua responsabilidade de pai.

4.8.3 A voz da escola em *Amanda e Monick*

O questionário sobre *Amanda e Monick* é composto por seis perguntas, sendo três questões abertas e três de múltipla escolha. A primeira indagação é justamente a respeito da diferença entre as vidas das duas travestis quando informa:

Você vai responder questões a respeito do vídeo *Amanda e Monick*. No filme, aparecem duas travestis, elas nasceram em um corpo masculino, mas se identificam com o universo feminino. No entanto, uma é professora e a outra é profissional do sexo. A que você atribui as escolhas das diferentes profissões?

Os resultados da questão podem ser reunidos em basicamente dois posicionamentos, considerando o número significativo de pessoas que se manifestaram. O primeiro e mais recorrente foi o posicionamento de que elas escolheram suas profissões porque gostam do que fazem, ou seja, não existiu interferência de outros fatores para suas escolhas: “Cada um escolheu a profissão em que achava que poderia ser aceito e se dar bem”, “Todos têm direito de escolha”, “As duas têm prazer de atuar em suas profissões”, “Acho que cada um tem o seu gosto”, “Livre arbítrio de cada um”, “Natureza, gosto de cada um”, “Opção individual, gosto, desejo”. Quase metade das respostas dos questionários indica que não há nenhuma interferência da vida das pessoas ou de suas experiências para a escolha de suas profissões. Nesse sentido, meu **alerta aponta para a necessidade de a comunidade escolar precisar de informações sobre as oportunidades que temos durante a vida, e como isso interfere em nossas caminhadas.**

O outro posicionamento corresponde a menos da metade das respostas e revela as condições diferenciadas das duas travestis, quando aponta basicamente para o apoio do pai de Amanda, o que teria favorecido sua escolha para uma profissão socialmente aprovada, enquanto Monick não teve a mesma oportunidade: “Cada um tem uma condição diferente”, “Falta de estudo e apoio familiar”, “A professora foi apoiada pelo pai”, “Às condições sócio-econômicas e culturais”, “Apenas por Amanda conseguir a graduação, melhor que Monick”, “A estrutura familiar influenciou nas escolhas”.

Nesse sentido, não se pode minimizar a diferença entre o percurso de vida de Monick em relação ao de Amanda, porque família e escola são as instâncias determinantes para a construção de uma vida trans enquanto corpo que importa (BUTLER, 2015). Conforme a experiência e depoimento de Janaína⁶⁹,

Geralmente, quando ainda estão cursando o ensino fundamental, por volta dos 13 ou 14 anos, as jovens travestis começam os processos de hormonização, depois vem a siliconização e o preconceito. A família, principalmente no Nordeste, não aceita e o garoto é expulso de casa. O único meio de vida é a prostituição. Costumo comparar a travesti a uma ilha, só que ao invés de estar cercada de água por todos os lados está cercada pela violência.

Além dessas repostas, alguns questionários não foram respondidos para essa pergunta e, em cinco deles, as respostas estavam pouco compreensíveis como em “Modo de ensino”, “É que as duas são do mesmo sexo e de profissões diferentes”, “A professora tem vida normal e a profissional do sexo só tem esse caminho”, “Uma pode ter mais... que a outra”, “O perfil do educador ético a fez diferente sem contradições”. Chamo atenção para um estudante, de 17 anos, que respondeu a questão dizendo “acho que eles dois deviam tomar vergonha”. Das 72 pessoas entrevistadas, essa foi a única opinião explícita em sua posição discriminatória. Esse fato me fez buscar suas posições em relação aos demais questionários, mas todas elas demonstraram posições coerentes com as respostas sobre a questão de *Amanda e Monick*. No entanto, no questionário de avaliação, novamente fui surpreendida quando o mesmo estudante disse: “atividade interessante. Respondi o que acho e aprendi alguma coisa e mudei minha opinião a respeito dos gays”.

⁶⁹ Janaína foi registrada com o nome de Jaime César Dutra Sampaio, em Canindé – CE. Tornou-se Dr. Jaime ao se formar em Direito. Passou a viver como Janaína e foi a primeira travesti a conseguir carteira e filiação junto à OAB. A partir de 1989, passou a lutar pelos direitos humanos, quando ocupou a vice-presidência do Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB), de Fortaleza. Fundou a ATRAC – Associação de Travestis do Ceará, exerceu o cargo de Secretária de Direitos Humanos (suplente) da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Transexuais e Travestis. Foi presidenta da ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Faleceu em 8 de fevereiro de 2004, vítima de câncer pulmonar.
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

Reafirmo aqui a importância das imagens como ensinamento das práticas sociais, amplamente propaladas por De Lauretis (1994) como tecnologias de gênero, e que Louro (2015) chama de pedagogias da sexualidade, autoras que têm me embasado em muitas análises do presente trabalho. Nesse sentido, reforço que temos recebido, profusamente, por meio das imagens, modelos nos quais se naturaliza o binarismo de gênero, que tem criado discriminações e preconceitos em relação a formas de ser desviantes. Justamente, por esse entendimento, **alerto para que as mídias, em geral, inclusive as que fazem parte do cotidiano escolar, contenham variados modelos para que possamos desconstruir feminilidades e masculinidades hegemônicas, no sentido de despertar o respeito à diversidade sexual e de gênero.**

Apono essa necessidade em função de que, de uma forma geral, as pessoas “aprendem com essa pedagogia, que ensina através das imagens e que tem seus signos produzidos socialmente pela cultura” (SABAT, 2001). Além disso, sem perder de vista tais tecnologias/pedagogias, em se falando de escola, não se pode esquecer o currículo oculto que atua ininterruptamente no ambiente escolar.

A segunda questão trazida pelo questionário para o mesmo vídeo é de múltipla escolha com as opções de sim, não e não sei, quando pergunta:

Você acha que Amanda, a professora do documentário, poderia dar aulas na sua escola sem sofrer discriminação?

SIM	31
NÃO	16
NÃO SEI	24

Os resultados encontrados foram mais favoráveis à possibilidade de Amanda ensinar na escola, no entanto, as respostas “não” e “não sei” representam mais da metade de toda a amostra. Isso significa dizer que as pessoas não têm tanta certeza sobre essa possibilidade, de forma que, se uma travesti tivesse essa escola como uma possibilidade de trabalho, certamente ela teria problemas de aceitação. Andrade (2015, p. 95) relata que em diversas oportunidades sofreu discriminação por ser travesti. Em uma determinada situação, participou de um concurso para professora de Biologia, cujo edital oferecia quatro vagas. Ela foi a única aprovada, mas o gestor não a aceitou. Ela buscou outra escola e o gestor lhe afirmou que não

havia vagas. Para conseguir ser lotada em alguma escola, foi necessário buscar a intervenção da Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, **alerto para a visibilidade de variadas profissões para a diversidade de gênero, para que a escola amplie sua compreensão a respeito das infinitas possibilidades de trabalho.**

Embora a primeira questão já tenha tratado sobre a “escolha das diferentes profissões” das duas travestis, na terceira pergunta, a múltipla escolha demonstra que as pessoas entrevistadas creditaram o sucesso de Amanda à sua competência, embora não tenham desprezado o apoio que recebeu do pai. Esses foram os fatores determinantes para ela ter sucesso em sua profissão, como mostra o quadro a seguir.

Por que você acha que Amanda tem sucesso e aceitação em seu ambiente de trabalho?

Porque é travesti	-
Porque é boa professora	42
Porque os pais e estudantes já a conhecem	04
Não existe outra pessoa para dar aula naquela escola	03
Pelo apoio que ela recebeu do pai	23

Quando foi disponibilizada a possibilidade de eleger outra explicação para o sucesso de Amanda, as pessoas entrevistadas apresentaram 19 falas, porém, muitas delas reafirmam o que já está posto como alternativa. Algumas das outras explicações aparecem como “Porque isso **não tem nada a ver, é um professor de qualquer forma**” ou “Ela quis demonstrar que travestis também podem trabalhar, e ter vez na sociedade como **pessoa normal**”, “Porque ela é boa no que faz, e não é porque ela é travesti que ela não pode viver **normalmente**”.

O uso do termo “normal” por algumas pessoas entrevistadas coincide com os achados de Andrade (2015). Em sua narrativa aparece o conceito de travesti como alguém normal, bem como no próprio documentário, quando uma mãe e um estudante entrevistados utilizam esse mesmo conceito para definir Amanda. O mesmo faz o pai dela.

Como nossa sociedade está acostumada a pensar a partir da dualidade conceitual [...] (o termo normal) expressa a intenção de romper com a ideia de que a travesti é um monstro, de que as diferenças são anormais e de que os seres que perambulam pela margem da ordem seriam inferiores, mas a forma que encontram para fazer isso é exatamente negando a diferença, é trazendo a margem para o centro e transformando o diferente em igual (ANDRADE, 2015, p. 141).

A maior parte das respostas para explicar o sucesso de Amanda fora das alternativas do quadro apresentado deu a ideia de que ela é determinada e que, ao “se dar o respeito”, ganhou respeito por sua profissão. O que, de certa forma, credita somente a ela todo o seu sucesso: “Porque se respeitou independente de sua escolha sexual”, “porque é uma profissional competente, isto fez com que o sujeito seja respeitado na sociedade”, “pela sua postura respeitosa consigo mesma e enquanto profissional”, “O respeito parte dela que sabe se impor e se comportar que é o importante para ser aceita(o) nos lugares em que frequenta e trabalha”, “Ela é determinada no que faz”, “Ela por ser travesti se dá o respeito para ser respeitado também”.

Toda essa forma de falar sobre Amanda parece demonstrar que sua construção não está ou sequer se aproxima das agruras que as travestis em formação passam na escola. O próprio depoimento de seu pai no documentário afirma: “desde pequenininho que a gente via isso [...] esse menino, quando crescer, ele será gay”. A equivocada constatação do pai de Amanda que a percebe gay desde a infância demonstra a dificuldade de entendimento, o que poderia ser traduzido por muitos conflitos, mas isso não aparece no documentário, de forma que Amanda, a partir do afeto e da assumida responsabilidade de seu pai, parece entender toda a confusão, inclusive em relação ao pronome masculino utilizado pelo pai quando se refere a ela.

Amanda não fala sobre o período de sua formação escolar das primeiras séries no documentário, mas os relatos das pesquisas sobre diversidade na escola trazidas pelas reflexões de Louro (2004), Miskolci (2012) Junqueira (2014) e Andrade (2015) afirmam sobre o quanto é difícil a permanência na escola para quem se encontra fora da norma.

É recorrente também aqui a interferência da religião de origem judaico-cristã para explicar o porquê de Amanda ser travesti: “Porque é o dom que Deus deu a ele”. Nesse sentido, tais falas também fazem parte da pesquisa de Andrade, que utiliza uma citação bíblica para mostrar que os militantes religiosos fundamentalistas se utilizam desse expediente para justificar a não-aceitação à identidade travesti de um modo geral. Ela traz Deuteronômio (22: 5), que diz: “uma mulher não tomará as vestes de um homem, e um homem não vestirá roupas de mulher, cada uma dessas coisas são uma abominação ao Eterno, ao teu Deus”. Ora, fiquei tentando visualizar as diferenças entre as roupas de homens e mulheres daquele período, pelo menos pelo que nos é apresentado como representação, e não consegui encontrar diferenças, a não ser a identificação quanto à classe social ou cores diferentes. Homens e mulheres, santos/as ou não, se vestiam com o mesmo modelo, com as vestes cheias

de tecido. Ainda hoje, apesar da perspectiva de uma moda unissex, algumas religiões conseguem manter atualizadas aquelas citações.

As pessoas religiosas, vez por outra, buscam princípios da religião para responder aos questionários sobre os vídeos e isso acontece em todos os questionários. Devemos lembrar que a religião católica sempre orientou as práticas do Brasil, quando o estado se proclamava oficialmente como da religião Católica Apostólica Romana. Essa configuração começou a mudar a partir da constituição de 1988, quando o Estado passou a ser laico⁷⁰. Mesmo assim, a tradição católica ainda permanece fortemente arraigada em suas práticas, muitas vezes nos espaços escolares. Orações, dias santificados no calendário escolar, bem como exposição de símbolos do cristianismo são costumeiros. Essas práticas também se refletem nas práticas sociais de meninas e meninos.

O texto *Dez palavras sobre laicidade* de Diniz (2013) contribui com um debate extremamente necessário nessa realidade brasileira, cujo Congresso Nacional caminha para diluir as conquistas feministas. A autora aponta explica que “laicidade é liberdade, igualdade, não-discriminação, rejeição ao discurso do ódio e respeito à diversidade”, e que a escola pode trabalhar nessa perspectiva.

Chamo atenção, de uma forma particular, para essas questões com o olhar de especificidade para o Estado da Bahia, que tem, em sua história, importantes contribuições das religiões de matriz africana. Ainda assim, essas práticas são vistas com discriminação na escola. Em determinada ocasião, estudantes da escola onde leciono atualmente foram levados/as por parte da docência para uma atividade cultural na qual apareciam alguns orixás e, ao verem a cena, colocaram o caderno no rosto para não verem o espetáculo⁷¹. Evidente que as crianças podem estar acompanhando as orientações familiares, mas, da escola, espera-se que seus comportamentos sejam de respeito às outras formas de cultura. Mesmo entendendo que a religiosidade é uma questão de foro íntimo, a escola pode orientar sobre a diversidade religiosa, sem interferir nas escolhas de cada estudante em relação ao sagrado. **Alerto para que as religiosidades, quando existirem na escola por meio do ensino religioso, favoreçam o conhecimento de sua diversidade no mundo.**

⁷⁰ Na Constituição Brasileira (1988) está escrito: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

⁷¹ Atividade realizada no ano de 2013, relatada pelo professor Erlon Santos, que leciona a disciplina Geografia na Associação Educacional Sons no Silêncio.

Uma pessoa entrevistada criou outra alternativa entre as razões de Amanda ter sucesso afirmando “Por causa do preconceito mascarado”, o que demonstra que a aceitação de Amanda pode parecer uma farsa, onde todas as pessoas a tenham aceitado aparentemente no documentário, mas em seu íntimo, não aprovariam a atuação dela como professora. Considera, portanto, que é impossível existir aquela situação como escolha, porque vê a sociedade como mascarada, hipócrita. Demonstra, assim, sua própria incapacidade de aceitar Amanda. Em contrapartida, a opinião de que “a sociedade tem aceitado mais esse tipo de situação” aparece no questionário e também é recorrente no vídeo. O estudante José Amadeu Gonçalves, aluno de Amanda, diz que “com o tempo acostuma, são coisas que a gente sempre está vendo, em jornais, televisão, a gente está convivendo, não na sala de aula, mas por fora, a gente vai às festas e vê”.

Quando outra pessoa diz “as pessoas não estão preparadas para esse mundo maluco” reafirma a pluralidade de opiniões da escola, mas conceitua o mundo de forma negativa, por estar, talvez, fazendo aparecer outras possibilidades para além da heterossexualidade. Outra pessoa entrevistada diz que o sucesso de Amanda está creditado ao fato de ela “ter construído sua carreira profissional aceitando, de forma consciente, sua condição interior feminina sem ocupar-se dos estereótipos sociais”. A opinião parece conter certa ingenuidade, pois a possibilidade de sucesso depende do mundo em volta e vários fatores podem ter contribuído para isso. Por exemplo: apesar de a cidade estar localizada no Nordeste brasileiro, lugar em que, tradicionalmente, os machismos costumavam lavar a honra com sangue, além de ser uma cidade pequena, os laços de amizade entre os moradores podem ter atenuado a discriminação em relação a Amanda.

O comportamento familiar, que aparece por meio do depoimento de seu pai, pode ter influenciado na possibilidade de acesso ao trabalho de professora. Além disso, as condições de produção do documentário podem ter criado certo *frisson* entre os moradores, na expectativa de fazerem parte de um produto cultural, com possibilidade de “aparecer” na mídia. São apenas conjecturas baseadas em outras histórias trazidas por autorias diversas, mas que nos ajudam a compreender a situação de Amanda, as suas relações com a comunidade escolar e as impressões trazidas por minha pesquisa.

Outras falas das pessoas entrevistadas apontam que: “as pessoas têm de aceitar as opções de cada um”, “ela mostrou o lado da inteligência e que a profissão ali fica em primeiro lugar”, “porque ela faz o trabalho por amor”, “porque é uma coisa que ele quis seguir e os alunos apoiaram o cargo dela”, “ganhou o respeito dos alunos”, “cada um no seu direito”,

“porque indiferente de ser homem ou mulher, ele trabalha bem, ajuda as pessoas e é feliz do jeito que é”.

Tomando Amanda como professora e seu sucesso na profissão, busquei saber quais as outras possibilidades de trabalho para as travestis, na tentativa de perceber como o documentário pode ter alterado o lugar comum de que travestis tem a prostituição como único meio de sobrevivência. A questão foi elaborada de forma aberta e as pessoas escreveram suas opiniões que foram aglutinadas na tabela a seguir.

Em que profissões outras travestis poderiam ser bem-sucedidas?

Qualquer uma	41
Profissões femininas	17
Não sabe	11
Branco	3

A organização dessa tabela foi feita a partir de como as pessoas responderam a questão. Quando expressam com profissões, por exemplo, médica, atriz ou advogada, classifiquei como “qualquer uma”. Considerei “profissões femininas” quando as pessoas responderam nomeando profissões femininas estereotipadas como “modelo”, “dançarina”, “receptionista” ou “qualquer uma de mulher”.

Como já comentei anteriormente, aparece o discurso religioso em algumas respostas quando a pessoa entrevistada explica: “em todas (profissões) porque é um ser humano como qualquer outro, se faz com amor, Deus ajuda”. Aqui não se perde de vista as considerações e propósitos já comentados do trabalho de Andrade (2015), que é reiterado por Alonso e Zurbriggen (2014), quando reconhecem que, de um modo geral, a escola é um lugar hostil para as travestis.

En este punto necesitamos hacer una referencia obligada, que nos resulta clave para comprender el recurso a la prostitución como salida casi exclusiva para asegurarse el sustento y la sobrevivencia: la expulsión de las travestis del sistema educativo. Las circunstancias hostiles que sellan la experiencia de escolarización de la mayoría de las niñas y adolescentes travestis, condicionan drásticamente sus posibilidades en términos de inclusión social y de acceso a empleos de calidad⁷² (ALONSO; ZURBRIGGEN, 2014, p. 62).

⁷² Neste ponto precisamos fazer uma referência obrigatória, que nos mostra a chave para entender o uso de prostituição como saída quase exclusivamente para garantir o sustento e sobrevivência: a expulsão de travestis do sistema de ensino. As circunstâncias hostis que selam a experiência da escolaridade para a maioria das

O documentário traz essa nova possibilidade, quando apresenta Amanda professora, mostrando assim que algo pode mudar, embora saibamos que a luta é imensa e que pode perdurar nas mentalidades a associação entre travestis e prostituição.

Na quinta questão, busquei conhecer os sentimentos a respeito da relação entre Monick e Neuza, quando o enunciado diz:

Monick sobrevive como profissional do sexo e compartilha a moradia com a companheira, que espera um filho seu. Qual/is sentimento/s esse arranjo familiar pode provocar nas pessoas?

Estranhamento	51
Vergonha	11
Cumplicidade	10
Diferente e legal	13
Você detestaria presenciar essa situação	04

Como algumas pessoas marcaram mais de uma possibilidade, o resultado totalizou 89 respostas. Coincidentemente, as pessoas escolheram “estranhamento” como a melhor forma de expressar o sentimento em relação ao casal. Na questão, aparece uma fala extra de uma pessoa que respondeu a questão, qualificando a relação como de cumplicidade, e acrescenta: “É um tanto estranho, pois não é comum esse tipo de união. [...] O problema pode ser na convivência social, fora dos seus domínios, pela rejeição das pessoas”.

Para essa pessoa, é justamente no espaço público que aparecem as dificuldades, o julgamento sobre as formas de se relacionar, de amar. O que demonstra que, muitas vezes, a solução pode ser o silêncio sobre os relacionamentos.

Na sexta e última questão do questionário, peço justamente características de cada personagem para montar o seu perfil, quando solicito *uma palavra sobre cada um dos personagens do vídeo*.

Para Amanda, as palavras mais recorrentes foram elogiosas, tais como: “boa professora”, “guerreira”, “batalhadora”, “corajosa”, “vencedora”, “inteligente”, “alegre”, “bem resolvida”, “sobrevivente”, “feliz”, entre outros. Chama atenção, no entanto, alguns raros comentários, que passo a listar: uma estudante e um estudante disseram

meninas e travestis adolescentes, condicionam de forma drástica suas possibilidades em termos de inclusão social e de acesso a empregos de qualidade. (Tradução nossa).

respectivamente: “é um homem, na minha opinião” e “é homem”. Esses depoimentos mostram o não-reconhecimento da identidade de gênero de Amanda. Outra estudante expressou: “nunca falei a pai que sou gay”. Revelou, assim, sobre sua própria vida e o modo como se identifica.

O pai de Amanda teve adjetivos elogiosos, todos de fortalecimento em relação à sua conduta junto à filha: “pai responsável”, “apoia ‘o filho’”, “compreensivo”, “sem preconceitos”, “seguro e sincero”, “corajoso”, “companheiro”, “pai amoroso”, entre outros. No entanto, um homem do apoio expressou “não sei como ele pensa”, negando qualquer possibilidade de aceitação ao comportamento de Sílvia.

Para Monick, houve maior variação em relação ao pensamento da audiência. Por vezes adjetivaram Monick com palavras elogiosas, tais como: “batalhadora”, “corajosa”, “objetiva”, “feliz”, “mãe do bebê”, “bom pai”. Outras pessoas lançaram julgamentos de indiferença, quando a nomeiam como “diferente”, “sei lá”, “não sei qual palavra certa usar” ou “opção”, enquanto outras se aproximam do insulto quando dizem “*very crazy*”, “veado”, “vazia”, “relaxada”, “vergonha”, “indeciso”, “levou adiante pois não teve orientação”, “poderia fazer algo para sobreviver” e “sempre sai para curtir a vida”.

Algumas pessoas reafirmaram Monick como “um homem”, “profissional do sexo” ou “pessoa normal para os nossos dias”. De forma que Monick consegue pluralizar as opiniões de forma versátil. Não existe unanimidade para colocá-la em uma caixa porque ela excede espaços e mora em zonas fronteiriças.

Nilda, a companheira de Monick, também apresenta variações. A maior parte da audiência a reconhece como “cúmplice”, “companheira”, “lutadora”, “parceira”, “corajosa”, “determinada”, “pai do bebê” e “bom que está grávida de um travesti”, entre outros. Algumas pessoas apontaram que ela é “o macho da história”, “diferente”, “estranho demais”, “não sei o que falar”, além de um estudante que colocou “babaca”, ao tempo em que escreveu, no pé da página, “não sou homofóbico”.

Acrescento aqui um quadro para mostrar que, à medida que se vai cobrando um conceito ou palavra para cada uma das personagens, as respostas vão minguando, o que pode ser creditado ao cansaço ou a desimportância das personagens. A tabela a seguir mostra a queda de participação das 72 pessoas entrevistadas em relação a Amanda, Sérgio, Monick e Nilda.

	Amanda	Sérgio	Monick	Nilda
37 estudantes	32	30	25	24
17 docentes	17	17	16	15
15 pessoas de apoio	11	12	10	09
03 gestoras	03	03	03	03
Total	63	62	54	51

Do total das pessoas pesquisadas, apenas 63 responderam sobre Amanda, 62 sobre Sílvia, 54 sobre Monick e 51 sobre Nilda. Intuo que algumas sexualidades ficaram tão “estranhas” que foi difícil ou impossível de nomeá-las, ao que Blanca (2011, p. 57) justifica dizendo que “os espectadores temem ante o desconhecido. Quando não há um significado visual surge o temor ante o visto. Podemos dizer que o temor frente a uma imagem é o desconhecimento do visto”.

Foi possível notar que, em algumas vezes, as pessoas se referiram às travestis utilizando-se pronomes no masculino ou no feminino. O próprio pai de Amanda a trata no masculino, o que não passou despercebido por uma das professoras que se manifestou dizendo que “ele (o pai de Amanda) se refere o tempo todo como ele, acho que não aceitou o filho”, que pode ser tentativa de entender a possibilidade dessa relação tão ininteligível para ela.

Amanda e Monick apresenta situações não-hegemônicas, cujas identidades estão fora do que se entende por inteligível e as respostas registradas, em sua maioria, são de acolhimento, compreensão do sentimento. Intuo que algumas, senão a maioria das pessoas pesquisadas, possivelmente não tenham tido oportunidade de conviver ou dialogar com pessoas iguais às protagonistas. Reafirmo a possibilidade de que a estética do vídeo tenha, de alguma forma, tocado a emoção da audiência, que demonstrou, por meio de seus comentários, a aceitação desses sujeitos dissidentes. Isso talvez aconteceu em função das

[...] dimensões psicológica e estética que o cinema oferece, uma vez que este possibilita ao espectador uma sensação de sonhar acordado, organizando imagens em seu inconsciente e se tornando uma espécie de catalisador de projeções e emoções. Além disso, por permitir a reflexão e o aprimoramento de valores, conceitos e sentimentos humanos, pode contribuir para um processo de humanização, ajudando as pessoas na construção de suas identidades, bem como na ampliação de suas visões de mundo (REIS; BARONE, 2015, p. 40)

As travestis “brincam” com os modelos, borram os binarismos, atendem por um ou outro nome a depender de como estão vestidas, qual é a história de vida que aí se encontra? Apenas ambiguidades? A travesti é alguém que, na medida em que se “monta”, também se transforma. Uma construção que Preciado (2008, p. 86) conceitua como tecnogênero – um conjunto de técnicas fotográficas, biotecnológicas, cirúrgicas, farmacológicas, cinematográficas ou cibernéticas que constituem performativamente a materialidade dos sexos.

Ser travesti é fugir do que é tido como normal, natural, porque todos esses adjetivos resultam de práticas sociais discursivamente construídas. Elas possuem pênis, mas se sentem mulheres, até porque podem se relacionar com outro homem sem perder a genitália, podem ser ativos, passivos, não importa, justamente porque transitam nas zonas de fronteira do gênero. Um corpo difícil de entender? Para quem entender? Afinal, sob o seu próprio olhar, as travestis se apresentam como mulheres fálicas, ou seja, seres completos. Em sua pesquisa, Larissa Pelúcio pergunta: “construir formas femininas significaria construir também uma identidade feminina?” Ao que Alice, uma travesti entrevistada responde: “Nem homem, nem mulher, nós somos travestis” (PELÚCIO, 2004, p. 127).

4.9 COMERCIAL IRLANDÊS

Essa seção está subdividida em cinco subseções, que trazem o contexto da escolha do *comercial irlandês* e o seu propósito, em seguida sua sinopse, sob meu ponto de vista, e o olhar da escola e as minhas análises.

4.9.1 O olhar sobre o *comercial irlandês*

O quarto vídeo apresentado durante a pesquisa foi uma peça publicitária, um comercial irlandês, que faz parte de uma campanha contra homofobia, disponível no youtube⁷³, que traz justamente a vivência escolar de dois garotos enamorados. Essa tônica, muitas vezes, embora exista, quase está sempre oculta, no “armário”, em função do receio da violência homofóbica, como mostra a narrativa do vídeo. O propósito de trazê-la para a pesquisa foi tentar problematizar as relações homossexuais masculinas. A riqueza do vídeo está justamente na atitude da comunidade escolar, que se posiciona em relação aos meninos.

⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=9t-QSW3qZMU>

Reconhece, dessa forma, que se calar não é um ato de neutralidade, porque qualquer ato guarda em si uma posição, até mesmo o silenciamento, que fortalece o preconceito e a discriminação.

4.9.2 O instrumento IV

A primeira cena mostra algumas pessoas saindo da escola, dois meninos se cumprimentam e, em seguida, aparecem em uma rua estreita e deserta. Eles conversam brevemente e se dão as mãos, ao tempo em que um grupo de quatro garotos da mesma escola aparece na esquina e começa a zoar o casal, chamando-o de gay e perguntando se não iam se beijar. Um dos meninos se assusta e corre, talvez por receio de que possa acontecer alguma violência. Os outros garotos riem.

Em cenas diversas, aparece o mesmo garoto no interior da escola, que agora anda por seus corredores com fones de ouvido. As imagens demonstram que os meninos homofóbicos disseminaram a notícia do namoro e, enquanto o menino se desloca dentro da escola, a câmera passeia por alguns rostos de estudantes e funcionários, que o observam.

Em determinado momento, estudantes estão reunidos em um grande espaço, talvez um uma sala de música para audição, com muitas poltronas, e o nosso protagonista está lá, cabisbaixo. Mais atrás dele, está o seu possível namorado. Eles trocam olhares, mas não se cumprimentam. Chega então o grupo de meninos homofóbicos, que sentam mais atrás, para logo em seguida chamar o protagonista por meio de um assovio. Quando ele olha para traz, um dos homofóbicos pergunta se hoje eles vão se dar as mãos. Nota-se a expressão de desalento do menino. De repente, outro rapaz levanta-se, vai até ele e lhe oferece a mão. Dão-se as mãos e assim permanecem. Logo em seguida, duas meninas repetem o mesmo gesto, seguidas por outros meninos, inclusive um dos meninos do grupo homofóbico. Enfim, todos os presentes se encontram de pé, com as mãos dadas a algum colega sempre do mesmo sexo. O líder homofóbico fica com expressão de que não está entendendo, para de zoar e baixa a cabeça. Os meninos enamorados trocam olhares e sorrisos entre si. Ao final, eles aparecem saindo da escola, andando de mãos dadas. Ninguém mais olha com curiosidade para o casal, ao tempo em que aparecem os seguintes dizeres na tela: não aceite condutas homofóbicas. Apoie a comunidade homossexual.

4.9.3 A voz da escola no *comercial irlandês*

O questionário do *comercial irlandês* apresenta o resumo da situação do vídeo, com espaços de respostas para o posicionamento e a justificativa da pessoa pesquisada.

O vídeo apresenta duas posições: uma de discriminação ao namoro dos dois meninos praticada por alguns colegas. A outra posição, que sensibiliza a maioria da escola, que se solidariza com a situação.

E se acontecesse em sua escola? Qual das duas posições seria percebida com maior facilidade? Por quê?

Os resultados encontrados foram reunidos em uma tabela, para que se perceba que, apesar de estarmos falando sobre a comunidade como um todo, existem especificidades que podem nos orientar ou pelo menos alertar para ações e ou políticas específicas.

	Estudantes	Docentes	Apoio	Gestão	Total
Posição de discriminar	12	10	05	02	29
Posição de solidarizar	20	05	05	01	31
Não sabe	04	02	05	-	11
Não respondeu	01	-	-	-	01

Chama atenção que mais da metade da docência acha que aconteceriam discriminações ao romance. Trago algumas justificativas relativas às duas posições da docência. Quando a docência acredita que a comunidade não se solidarizaria com a situação dos dois meninos, os professores e professoras dizem o seguinte: “porque dificilmente **as pessoas** se sensibilizam com a homofobia”, “nossos meninos fazem parte de uma **sociedade discriminatória**, seletiva, injusta e cruel. Uma aceitação desse tipo é um trabalho a ser desenvolvido a longo prazo não só na escola, mas na sociedade como um todo”, “porque **as pessoas**, apesar de dizerem que não, discriminam de forma velada a homossexualidade”. Chama atenção, e aqui não me refiro apenas à docência, de que, quando há discriminação e/ou preconceito, a responsabilidade é sempre do outro. Nesse caso, a pessoa de fato está tentando, de alguma forma, desviar a atenção de si, disfarçando seu próprio preconceito. Essa forma de

expressão lembra os resultados de uma pesquisa⁷⁴ realizada pelo *Data Folha*, em 1995, sobre o racismo, cujos dados afirmavam que 90% dos brasileiros acham que existe preconceito de cor no Brasil, ao mesmo tempo que 96% dos entrevistados se declararam como não-racistas.

Uma docente justifica sua opinião quando diz que “ainda existe muito preconceito em relação à homossexualidade, principalmente entre os jovens de dez a 15 anos, nosso maior público”. Isso demonstra que ela sequer conhece a opinião dos seus aprendizes porque, como vimos na tabela anterior, os números apresentados mostram que estudantes são bastante tranquilos em relação à homossexualidade. É evidente que a nossa amostra não é significativa, mas as opiniões estudantis apresentam certa coerência em relação à totalidade dos questionários.

Quando a professora, mesmo que discrimine, acha que a escola não apoiaria o namoro e mesmo assim justifica dizendo que é “porque vivemos ainda numa cultura onde o machismo prevalece”, penso que já existe um passo adiante da situação. Compreender que a produção de determinadas discriminações, principalmente relacionadas aos gêneros e às sexualidades são originárias dos machismos, pode ajudar a desarticular uma série de comportamentos abusivos e violentos dos meninos. Digo dos meninos porque faz parte de suas formações os brinquedos e as brincadeiras violentas e o machismo é a expressão de violência contra as mulheres e ao público LGBT.

Da mesma forma, quando a professora argumenta que “o aluno ainda não está preparado para lidar com essa opção sexual” e justifica dizendo que “talvez a orientação familiar, a religião etc. façam com que ele não tenha boa aceitação”, aponta para questões de cunho privado e aí a importância de **alertar, mais uma vez, para a criação de atividades voltadas para a comunidade escolar no sentido de discutir as questões de gênero e de sexualidade e que levem em consideração também as pessoas que já estão mais abertas para essas discussões.**

Nesse caso, talvez seja interessante pensarmos em como os estudantes poderiam ser atores importantes de uma política de respeito à diversidade sexual e de gênero. Ao invés de centralizar o protagonismo dessa política apenas nos professores, talvez o Estado deva pensar nos estudantes como impulsionadores de ações em prol da diversidade.

Inegavelmente, para quem viu o vídeo, percebe o sofrimento do menino que passa a ter uma vida reclusa como uma forma de evitar as injúrias. Essas questões não deveriam

⁷⁴ <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html>

passar despercebidas da docência quando a escola é um lugar de acolhimento. Para Márcio Caetano (2008), essa experiência de solidão pode ser evitada a partir dos cuidados que algumas pessoas acionam. E, de fato, no início do vídeo, o menino tenta dissimular a situação, mas, depois de “descoberto”, não há mais como lidar com o constrangimento.

Meu olhar na escola é atravessado pelas questões originadas pela sexualidade. Pude perceber, também, que a vivência em um lugar heteronormatizado pode obrigar o sujeito ao jogo dissimulado da duplicidade. As pessoas encontram-se no “entre-lugar”: aquele@ que traz, para as suas práticas, a sensibilidade e os saberes das identidades que acumulam, mas por conhecer os códigos predominantes da escola, optam por manter-se, ao olhar d@ outr@, nas identidades legitimadas e reconhecidas para esse espaço. Esse quadro explica a astúcia e o cuidado para olhar, ouvir, sentir e tocar as inúmeras situações em que as sexualidades contra-hegemônicas são visibilizadas, ou então, conhecendo seus limites, silenciadas momentaneamente (CAETANO, 2008, p. 95).

Quando a professora justifica “porque a demonstração de afetividade entre as pessoas do mesmo sexo causa impacto, estranhamento, vergonha, rejeição, preconceito”, ela está convocando o armário como uma possibilidade de existir. Sedgwick (2007) vai justamente abordar o ficar/sair/retornar ao armário como forma de sobreviver ao preconceito e evitar injúrias e violências, mas alerta que o armário tem infinitas portas e sair pode ser uma constante na vida de alguém. No sentido do vídeo, foi preciso uma atitude coletiva dos estudantes para que os meninos pudessem se relacionar com tranquilidade. A saída do armário também é alvo de saída para *Torpedo*, o vídeo seguinte, mas que aparece em outra configuração.

Uma das professoras apontou a “falta de políticas educacionais” como razão da discriminação, o que me animou bastante por entender a necessidade e importância do que aqui me disponho a contribuir.

Parece que as falas aqui elencadas já justificam a necessidade de formação para a docência, ao supor que esta tem tido grande responsabilidade sobre a heteronormatividade produzida pela escola e, nesse sentido, Miranda (2014) corrobora com essa ideia, já que a sua pesquisa mostra que as primeiras séries são determinantes para esse processo, que vem machucando tão profundamente alguns meninos.

Já quando a docência apoia e se solidariza, diz: “Porque respeitaria a opinião e decisão do outro”, “Acredito, pelo que já percebi, que o namoro dos dois meninos seria mais fácil de aceitar. Mesmo assim, ainda há muita postura discriminatória em relação a essas questões em nossa sociedade”.

Outras falas, como a de um professor, que justifica sua posição dizendo: “Porque tal situação já é corriqueira nesse ambiente” ou a de uma professora, que aconselha “sensibilizar, apoiar, já existem casos aqui”, faz-nos acreditar que tirar as expressões do afeto entre o mesmo sexo da zona de perigo, do estranhamento, parece ser o mais aconselhável. Nesse sentido, **alerto para que imagens de casais homossexuais estejam presentes nas escolas, a exemplo das variadas formas de família, por exemplo, ou por meio de filmes.**

Um dos estudantes que fez parte da pesquisa se posicionou dizendo que a maioria da escola se sensibilizaria e justificou dizendo: “Porque a maioria é gay”. A afirmação ficou sem entendimento, porque tanto pode ser em função de a maioria dos seus próprios amigos serem gays, como pode ser também que o vídeo tenha sido entendido, com o “dar as mãos” dos colegas, como uma atitude de “confessar” as homossexualidades. Nesse sentido, **alerto, mais uma vez, para que a leitura crítica da imagem faça parte da formação.**

O discurso também foi recorrente quando duas estudantes expressaram os seguintes sentimentos: “Porque é dando o respeito e **amor que Deus** nos dá em troca” e “Eu tinha que respeitar porque eu não poderia fazer nada, **só orar por eles**”. Faço o lembrete porque a questão das interferências religiosas na escola precisa ser revista e, nesse sentido, **alerto para a laicidade da escola, para a possibilidade de conhecimento e escolha entre os variados credos.**

Quando uma gestora justifica dizendo “porque mesmo com divulgação, debates sobre o preconceito e ao combate ao homossexualismo, ainda existe uma resistência muito forte em respeitar a opção sexual de cada um”, sua opinião expressa desconhecimento sobre o assunto, o que justifica o seu próprio preconceito. Ela combate a homossexualidade e utiliza termos já ultrapassados, como “homossexualismo” e “opção sexual”. Nesse sentido, **alerto que as formações deverão ser amplas, incluindo os diversos segmentos da escola, sobretudo docência e gestão, e que elas devem partir de pressupostos bem elementares tais como conceitos e expressões mais comuns da área de gêneros e sexualidades.**

Há diferenças entre os dois meninos que protagonizam o vídeo. Embora sutil, existe uma feminilidade maior em um deles, é justamente sobre o portador dessa feminilidade que recaem as injúrias na escola. O vídeo também mostra que é ele quem mais sofre, que busca o isolamento. Coincidência ou não, é bom que se reflita sobre o menino efeminado e suas auguras na escola. Sobre esse tema, o emocionante relato de Giancarlo Cornejo (apud MISKOLCI, 2012, p. 69-76) mostra como a escola marca profundamente a vida das pessoas. Os meninos efeminados são os mais vulneráveis às variadas formas de violência, embora

qualquer menino, todo o tempo, precisa provar a masculinidade desde a infância, para evitar sofrer determinadas sanções vindas de colegas, docentes e gestão, porque

a masculinidade vem associada, desde a infância, a um modo de ser agressivo, de estímulo ao combate, à luta. Uma das formas principais de afirmação da masculinidade é por meio da força física, do uso do corpo como instrumento de luta para se defender, mas também para ferir. Como a violência é cultivada como valor masculino, muitas mulheres acabam submetidas a situações de sofrimento físico ou psíquico em razão da violência de seus companheiros, irmãos, pais, namorados, empregadores ou desconhecidos (ARAÚJO; BARRETO; PEREIRA, 2009, p. 74).

4.10 TORPEDO

Essa seção está subdividida em cinco subseções, que trazem o contexto da escolha de *Torpedo* com o seu propósito, em seguida sua sinopse, sob meu ponto de vista, e, por fim, o olhar da escola e as minhas análises.

4.10.1 O olhar da escola sobre *Torpedo*

A inclusão do vídeo *Torpedo* nasceu em função da minha participação na formação e de parte da divulgação do kit anti-homofobia realizada em Salvador, pois que este é um vídeo que faz parte daquele kit. O vídeo me pareceu suficientemente interessante, justamente por trazer a temática da lesbianidade para dentro do espaço escolar. Então, apesar de *Torpedo* ter sido o último vídeo a entrar na lista, ele preenche uma lacuna em relação à proposta. Longe de pensar em tratar aqui as infinitas formas de identidades sexuais e de gênero, reconheço que, para o propósito de orientar políticas públicas para as relações de gênero e sexualidades, a relação lésbica não poderia estar ausente, dada sua importância e histórica invisibilidade.

4.10.2 O instrumento V

Torpedo é um vídeo com duração de 3min 58s que problematiza uma relação lésbica entre Ana Paula e Vanessa, duas estudantes da mesma escola, e utiliza dois recursos das novas tecnologias: MSN nos celulares e postagem de fotos na internet. O relato inicia com uma das meninas no banheiro feminino da escola quando começa a se comunicar com a outra garota que se encontra na quadra de esportes. As duas utilizam seus celulares para se comunicar por meio de mensagens escritas. A primeira menina inicia a comunicação muito aflita, pois ela busca ajuda na outra quando descobre que alguém postou as fotos das duas na internet.

O vídeo é apresentado com imagens em movimento que em seguida são congeladas. Nas fotos que estão sendo divulgadas, as duas meninas sorriem de mãos dadas ou se abraçando. Dentro da escola alguns estudantes, rapazes e moças, olham as fotos no computador com demonstração de surpresa, curiosidade, incredulidade, alguns com risos. Depois de discutir sobre a atitude a tomar resolvem enfrentar a situação. Sob o ruído da sirene que avisa a hora do intervalo, as duas meninas se dirigem para o pátio da escola. Cada uma anda firmemente por corredores diferentes, sempre acompanhadas pelos olhares da comunidade escolar. Elas se encontram no lugar marcado e, sob dezenas de olhares diversos, se abraçam longamente. Depois, uma pergunta: “quer namorar comigo? ” Ao que a outra responde: “Acho que a gente já tá namorando”.

4.10.3 A voz da escola em *Torpedo*

Diferente do vídeo do *comercial irlandês*, em que a comunidade escolar precisou se solidarizar com os dois meninos, ajudando-os no enfrentamento da homofobia, em *Torpedo*, as duas meninas assumem o namoro sozinhas. Essas duas modalidades de ação podem criar, na audiência, a expectativa de que existem várias formas de lidar com a homofobia na escola.

No entanto, se, no *comercial irlandês*, a narrativa se conclui, em *Torpedo*, as meninas decidem, mas o espectador não fica conhecendo os desdobramentos do ato delas. Como a escola se comportou? Será que aceitou a decisão das meninas ou reprimiu o namoro? Nessa direção, é de responsabilidade da escola instrumentalizar a juventude para reconhecer direitos e deveres, para saber se defender, inclusive contra o *bullying* homofóbico, já que, em casa, jovens LGBTs não partilham suas vivências ou, quando descobertos, sofrem sanções. Portanto, **se constitui, em alerta, que a escola contribua para elencar formas de defesa para a juventude, bem como convocar a família para essa negociação de proteção.**

O questionário sobre *Torpedo* foi apresentado com o seguinte texto:

As tecnologias invadiram o mundo e a escola não ficou de fora. Mesmo sabendo que elas potencializam a aprendizagem, contextualizam o conhecimento e atuam como agentes motivadores para criança e jovens, nesse vídeo, a tecnologia é utilizada para comunicação entre duas meninas para depois ser convocada por seus/suas colegas para publicizar o namoro sem suas permissões, portanto, de forma antiética.

No caso das meninas, a divulgação de fotos sobre a relação afetiva que as envolve foi palco de escárnio dos/as colegas. Elas respondem assumindo a relação publicamente.

Você acha que esse vídeo poderia terminar com um beijo apaixonado entre as duas moças?

A resposta ao questionamento podia ser dada ao marcar um *X* no *sim* ou no *não*, mas a pessoa entrevistada também podia justificar qualquer uma das suas respostas em um espaço reservado. Para uma noção quantitativa das respostas, novamente lanço mão das categorias entrevistadas e proponho o quadro a seguir:

	Sim	Não
Estudantes	27	10
Docentes	05	12
Apoio	06	09
Gestão	02	01
Total	40	32

À primeira vista, a totalização da tabela pode até dar alguma tranquilidade, porque mostra certo equilíbrio, até com supremacia, para as respostas que aceitam as expressões de afeto em público. Mas, olhando minuciosamente para os resultados, podemos perceber que a posição da docência chama atenção e é preocupante. Analisando os resultados, podemos afirmar que mais da metade da docência acredita que demonstração de afeto entre duas meninas não é algo admissível. Repete-se, portanto, os resultados encontrados com o vídeo do *comercial irlandês*, com ligeira diferença para menos da docência que afirma que ocorreria uma discriminação na relação dos dois meninos.

Um olhar qualitativo sobre algumas respostas que justificaram a presença do beijo no final do vídeo *Torpedo* nos mostra que o corpo de estudantes afirma que “[...] tem de parar de pensar que só homem pode ficar com mulher”, porque as pessoas “podem amar de formas diferentes”, afinal, elas “se gostam” e escolheram uma “forma muito corajosa” “para enfrentar as pessoas que estavam as sacaneando”, como também “para o mundo ficar acostumado a esse tipo de coisas” e, assim, “acabar com o preconceito”, porque “não teria jeito melhor para quebrar esse tabu, que é a homossexualidade [...]” e se “elas têm suas escolhas e enfrentaram a barra juntas, elas são felizes assim, isso que importa”.

A docência não vê a necessidade de beijo no final do vídeo e, para isso, justifica dizendo que “nem todo mundo está preparado para ver tais cenas, assim como elas gostariam de ser respeitadas, as pessoas que são homofóbicas também”. Além disso, “não seria necessário, pois suas ações (abraço e olhares) já expressam tudo” e “[...] assumir a relação está de bom tamanho, um beijo apaixonado revela muita intimidade e intimidade só em quatro paredes”. Até porque “não há necessidade de um beijo para atestar publicamente a relação de namoro entre elas”, afinal de contas “não é o beijo que vai resolver a situação” e, convenhamos, “adolescente ainda não sabe o que quer, pode ser uma amizade muito eloquente que pode terminar, [...] deve existir uma orientação, palestras”.

O paralelo foi feito propositadamente entre estudantes e professoras por causa da distância entre as duas posições apresentadas na tabela. Nesse sentido, chamo atenção para a posição vanguardista dos/as estudantes que, apesar de estarem sob os auspícios da orientação de alguns representantes da docência cujo preconceito aparece nas situações vividas nos vídeos, se posicionam de forma respeitosa para com a diversidade sexual. É justamente em função dos posicionamentos dessa parte da docência, que **alerto para a necessidade de formação, na qual vídeos e filmes tragam formas de relacionamento que fujam da heterossexualidade.**

O contexto da produção do vídeo remete ao kit anti-homofobia, pois ele faz parte dos materiais que tinham a pretensão de incluir os estudos sobre as sexualidades e gêneros na escola. Esse contexto de produção aponta para o modo de endereçamento de Ellsworth (2001), que vai tratar sobre a importância de conhecer o público escolhido, melhor dizendo, as produções cinematográficas e seus afins são realizados a partir da identificação de determinado público, considerando as bases do consciente e inconsciente. Dessa forma, tendo conhecimento desse “endereçamento”, a produção vai trabalhar para que a narrativa atinja o seu público. E, por pensar sobre o cinema na escola,

podemos dizer que a experiência do cinema/arte na escola está atrelada a duas dimensões principais: uma dimensão ético-política, pois democratiza o contato de crianças e jovens com a arte, considerada patrimônio da humanidade, independentemente de sua condição social, e uma dimensão estética ou da sensibilidade, daquilo que toca o sujeito de maneira especial e que o ajuda na construção e reconstrução de si [...] (REIS; BARONE, 2015, p. 46).

É por isso que o público é capaz de rir, chorar, de se indignar, torcer por determinado personagem, enfim, o filme, portanto, tem essa capacidade porque é produzido com esse

propósito. *Torpedo* certamente foi pensado assim. O casal do vídeo envolve a audiência em função de seu desamparo. Elas estão sozinhas, afinal, parte do alunado foi maldosa ao disponibilizar suas fotos publicamente, quando fez a exposição de uma relação que não está dentro das normas sociais mais aceitas. Foi justamente por isto que a postagem aconteceu: para constranger as moças. Como as pessoas que fizeram a postagem demonstram que estão agindo de forma antiética, a tendência é que fiquemos “ao lado” das protagonistas. Foi justamente essa forma de narrar, por esse endereçamento sugerido pelo Programa Escola Sem Homofobia, que fez com que parte da audiência se solidarizasse com as meninas.

Então, a depender da forma como a narrativa se dá, a audiência pode se sensibilizar ou não e escolher uma das situações para se posicionar. O vídeo foi realizado nesse sentido, tem a intenção de despertar o sentimento de solidariedade e aceitação. Com algumas pessoas funcionou, com outras nem tanto. Por que não atingiu a docência? Deixo aqui outra pergunta: e se fosse um casal de meninas negras? Pensando em outras possibilidades é que **alerto para que vídeos e filmes tragam a interseccionalidade das categorias, inclusive com a presença da diversidade interna existente naquilo que se convencionou agrupar na sigla LGBT.**

Outras respostas chamam atenção. Uma pessoa do apoio justifica que não precisa existir o beijo no final “porque está ensinando o que não é princípio deixado pelo criador”, o que nos remete novamente às questões relacionadas ao fundamentalismo religioso e que já foram trazidas aqui. Na pesquisa de Dantas (2014, p. 38), uma das professoras disse que “[...] o vídeo não traz essa questão da sexualidade, esse vídeo trabalha mais o sentido da amizade [...]”. Na minha pesquisa, de forma similar, dois comentários aparecem: “porque um beijo é normal. Beija você, beija seu irmão, seu filho”, e de um funcionário do apoio ou de uma estudante, quando explica: “porque elas se tornaram grandes amigas”.

As afirmativas apontam para a invisibilidade do namoro das duas meninas e demonstram certa ingenuidade, como se essas pessoas não conseguissem reconhecer a possibilidade de outras formas de relacionamento. Quando os aparatos tecnológicos de gênero investem nas sexualidades de mulheres e de homens, é percebível apenas quando aparecem de forma estereotipada. A homossexualidade é reconhecida ou “descoberta” a partir de corpos do homem efeminado ou da mulher masculinizada. Ou seja, quando não se concretiza a sequência coerente sexo-gênero-desejo-práticas sexuais, e se elas se embaralham (BUTLER, 2003), as sexualidades transgressoras dificilmente aparecem, tanto que não é raro escutar certos comentários do tipo: “É gay? É lésbica? Mas nem parece!” Isso porque “o que o

binarismo produz como norma da heterossexualidade pode suscitar também transgressões em corpos normativos, e esta é apenas mais uma das possibilidades de ser homem ou de ser mulher” (ARAUJO, 2014, p. 720).

O comentário de um estudante trouxe a sua opinião em relação à lesbianidade quando diz: “Acho legal mina com mina, sem preconceitos”. Então, mina com mina pode? E o que mais pode? Porque existe uma máxima dos sonhos eróticos masculinos de estar presente para assistir a duas mulheres se relacionarem sexualmente, sem que isso possa parecer uma forma de abjeção. Trago o comentário para mostrar que o discurso do estudante pode estar apontando para discriminação de outras formas de relacionamento.

Se em *Torpedo* as duas meninas se empoderaram ao assumir a relação afetiva como forma de combater o *bullying*, no *comercial irlandês* é a comunidade que se posiciona para um movimento de proteção ao casal de meninos. Considero que as mulheres lésbicas são as mais invisibilizadas em relação às relações gays. Por isso, na análise dos resultados, busquei fazer o enfrentamento dessa informação, ao comparar a opinião das pessoas entrevistadas em relação à aceitação ou não das homossexualidades e das lesbianidades.

4.11 A VOZ DA ESCOLA SOBRE A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

O sexto e último questionário foi aplicado ao final das exibições dos vídeos. Trata-se de uma avaliação que teve o propósito de saber como se deu a experiência da audiência. Dessa forma, conquistei uma visão geral a respeito dos vídeos exibidos fazendo dois questionamentos: de qual o vídeo a pessoa entrevistada mais gostou e qual levaria para casa para mostrar para sua família. A tabela a seguir mostra os resultados. As pessoas optaram por eleger mais de um vídeo.

	Do que mais gostou?	O que levaria para casa?
<i>Sonho impossível</i>	33	41
<i>Reacciona Ecuador</i>	03	09
<i>Amanda e Monick</i>	20	26
o comercial irlandês	14	14
<i>Torpedo</i>	19	25

A intenção de saber qual o vídeo levaria para casa foi a de legitimar a escolha, ou seja, quando eu levo algo para casa e mostro é porque isso me interessa ou é importante. Quis

também saber o grau de preconceito com travestis, gays e lésbicas, o que me pareceu, de forma geral, equilibrado, apesar de *Sonho impossível* ter disparado nas escolhas.

A tabela representa a compilação das opiniões para mostrar as contradições entre os sentimentos nefastos em relação ao vídeo e a predisposição em levá-lo para mostrar às outras pessoas de sua casa. Houve uma preferência geral, entre homens e mulheres, por *Sonho impossível*, embora *Torpedo* tenha dividido a aceitação entre as mulheres, na categoria estudantes. Por que *Sonho impossível*, um vídeo que causa constrangimentos na maior parte dos/as entrevistados/as, teria tal aceitação?

Relembro que no questionário de *Sonho impossível*, a maior parte das respostas traduziu sentimentos de tristeza, revolta, pena, sofrimento, desprezo, repugnância, raiva, injustiça, aflição e dor, além de reconhecer as causas do fenômeno quando apontaram para o machismo, a exploração e a desigualdade de gênero. *Sonho impossível* vem para doer nas pessoas que se encontram em uma vida heterossexual, ao tempo que conforta outros mais. Inversamente, *Amanda e Monick*, por tratar do universo travesti, pode deixar a heterossexualidade na zona de conforto. Os vídeos, com a capacidade de seduzir, têm potência para comover sujeitos, mesmo que sejam avessos à proposta da diversidade sexual e de gênero. Isso porque a polissemia da imagem vai dialogar com a experiência de vida de cada uma das pessoas, que pode, assim, alterar sua forma de ver e viver o mundo das relações sociais.

Para levantar uma hipótese explicativa da aceitação de *Sonho impossível* pela maior parte das pessoas, vou usar alguns depoimentos do questionário de avaliação.

Mas, antes disso, quero me apoiar nos pressupostos de Teresa De Lauretis (1994, p. 208), quando chama atenção para as tecnologias de gênero, que aqui já foram referenciadas, um conceito que ela amplia a partir da ideia de tecnologia sexual, advinda de Foucault (1988). Ou seja, aprendemos a ser o que somos a partir da cópia de modelos que são veiculados. Copiamos sempre e, nesse sentido, o vídeo em questão também mostra como fazer isso na medida em que explicita como a menina repete as atividades da mãe, enquanto o garoto permanece à sombra do pai. *Sonho impossível* pretende mostrar justamente o trabalho intermitente de repetição dos gêneros.

De forma incansável, Hollywood também colaborou com o processo de pedagogização, quando suas imagens apontavam que todas as pessoas deveriam ser heterossexuais, além de modelar as performances do fumar sensual e do beijar.

Os rapazes eram os mocinhos ou bandidos na cidade, seja no Oeste americano ou na figura dos policiais implacáveis, vingadores, na maioria das vezes na defesa das mocinhas brancas e dóceis. Esse modelo de representação foi analisado por Ann Kaplan (1995) que, a partir de alguns clássicos hollywoodianos, mostra como as mulheres aparecem com necessidades de proteção e ajuda, ou seja, os filmes educam as mulheres na perspectiva das restrições do seu sexo. Para as escolas, tais imagens são determinantes, por estarem presentes no seu cotidiano, fortalecidas pelos livros didático e paradidático, revistas e programas televisivos.

Outros autores apostam na potencialidade da aprendizagem por meio das tecnologias, mesmo sem estar diretamente apontando para as questões de gênero. Esse é o caso de Manuel Moran (1995), que discute o encantamento das imagens em uma proposta de reinventar a sala de aula com a utilização das mídias. Nesse mesmo percurso, Ruth Sabat (2005, p. 4) acredita que os audiovisuais especificamente estão voltados para a normalização de condutas e educação dos sujeitos. O que pretendo mostrar é o quanto estamos envolvidos com imagens, o quanto elas nos fazem rir, chorar, nos emocionam e, nesse movimento de sedução, também nos ensinam e nos condicionam. O nosso olhar passa a julgar o que é normal e natural a partir da profusão de imagens que nos rodeia diariamente. Imagens são, portanto, pedagogias e, nesse sentido, a crítica se torna indispensável. Por isso é necessário apostar na leitura crítica da imagem. Kellner (1995) nos orienta quando propõe

Adquirir um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles significam e produzem significado como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/as (KELLNER, 1995 p. 126).

A escolha do vídeo *Sonho impossível*, por parte significativa da audiência, teria a intenção de mostrar que a casa é onde se exercitam as relações sociais de gênero e, portanto, pode ser utilizado como instrumento de ensinamento.

Alguns depoimentos de categorias diversas podem sustentar minha hipótese quando afirmam:

Eu adorei a **aula** de hoje, principalmente do que foi tratado, adorei, isso vai servir de lição para nós, alunos, e vai demonstrar que preconceito não tem que existir, e que a felicidade é o mais importante (estudante).

Achei fantástica a forma que foi **ministrada** a palestra com exibição de vídeos muito interessantes. Parabéns pelo trabalho de pesquisa (gestora).

Apesar de os depoimentos das avaliações se referirem ao conjunto de cinco vídeos utilizados na seção da pesquisa, ainda assim é possível perceber a importância do que foi exposto e que, inesperadamente, foi compreendido como aprendizagem, quando as pessoas reconhecem como “aula” ou “palestra” uma série de projeções sem nenhum comentário da pesquisadora.

Mas, inevitavelmente, houve uma identificação das pessoas com a trama de *Sonho impossível* e isso aponta para a atualização do modelo da heterossexualidade. Dessa forma, é fato que a escola se mantém coesa e fiel em seu olhar para a heterossexualidade. Por isso, **alerto que a produção artística inspirada nos pressupostos da teoria *queer* pode contribuir com a escola, visto que ela elege a diversidade sexual como proposta para desconstruir a heterossexualidade.**

No mesmo questionário de avaliação, pedi que a experiência fosse avaliada por meio de uma nota, o que foi prontamente atendido por quase todas as pessoas, e cujo resumo se encontra na tabela a seguir.

Nota	Quantidade
Entre as notas 7 e 10	63
Abaixo de 7	01
Branco	03
1.000	02
Muito bom	02
Ótimo	01
Total	72

É compensador fazer um trabalho que conquista uma plateia tão generosa em sua avaliação. Considerando os seus comentários a respeito da atividade desenvolvida, afirmo, em primeiro lugar, que não se tratou de palestra, nem curso e tampouco aula. Foi uma exposição de vídeos que trata de assuntos que prendem atenção porque tratam de práticas sociais que se intersectam com sentimentos e emoção e tratam especificamente do desejo. Em segundo lugar, estamos em um tempo em que as imagens trazidas pelas tecnologias são importantes porque fazem parte da vivência de todas as pessoas. Por isso que a atividade foi tão elogiada, apesar de a faixa etária variar entre 13 e 68 anos. Em terceiro lugar, é um assunto pouco explorado no ambiente escolar, faz parte da curiosidade, já que a escola tem por norma

silenciar sobre as sexualidades não normativas. Essas três condições juntas fizeram do evento uma experiência agradável.

Por último e no mesmo questionário, solicitei que cada uma das pessoas deixasse um recado para mim. Expliquei que podia ser uma crítica ao assunto ou ao questionário, uma mensagem, um esclarecimento, etc. Como foram escritas 69 mensagens, aglutinei-as por assunto para trazer as manifestações das pessoas entrevistadas. Aqui, os números também não significam uma quantidade determinante, mas reincidências que nos apontam caminhos. Alguns dos pequenos textos trazem mais de uma ideia, por exemplo, um elogio e uma sugestão, por isso a totalização excede o número de participantes, que se encontram distribuídos na tabela a seguir:

	TEMÁTICAS ABORDADAS	Nº de vezes em que aparece
01	Elogios ao trabalho, à sua forma visual, sugere expandir para outras escolas	47
02	Aponta para o preconceito, reconhece que existe	18
03	A experiência foi assimilada como um aprendizado	18
04	Faz sugestões, cobra falas, discussões	07
05	Trata a experiência homossexual como escolha ou opção do sujeito	06
06	Traz a diversidade sexual para si ou para sua própria família	06
07	Diz sobre a necessidade de respeitar as pessoas	05
08	Não respondeu	03
09	Implica a religião, evoca Deus	03
10	Posiciona-se com preconceito	01

Dentre as mensagens deixadas no questionário de avaliação, depois dos elogios, duas são as mais repetidas: a demonstração de resistência ao preconceito e a de que a experiência foi reconhecida como aprendizagem. Vou trazer, a seguir, cada uma dessas formas espontâneas de se posicionar depois de, mais ou menos, duas horas em atividade.

Em relação às demonstrações de resistência aos preconceitos, elas aparecem também em outros questionários, seja no *comercial irlandês* como também em *Torpedo*. Aqui, o momento é diferente porque todos os vídeos foram exibidos e presume-se que a pessoa questionada está com o entendimento de que existem algumas formas de ser, variadas

maneiras de o desejo se manifestar, sem que necessariamente corresponda à heterossexualidade.

Nota-se também a preocupação de disseminar os vídeos para as demais escolas e isso tem a ver com a estrutura do trabalho de campo porque a proposta foi a de apenas levar os vídeos, sem fazer comentários. No entanto, a seção foi reconhecida como conhecimentos transmitidos e absorvidos como tal, o que reafirma o poder das mídias, que têm contribuído imensamente para a conformação da sociedade heteronormativa. Trago, a seguir, algumas falas, que passam a ser também alertas.

Gostei muito da atividade e isso tem de acontecer mais vezes porque é preciso (Estudante).

[...] deveria também ser aplicado nas salas de aula ou [...] é preciso massificar as questões de gênero (Docência).

Esses vídeos deveriam ser mais utilizados e discutidos na sala de aula, porque existe muito preconceito e homofóbicos (Apoio).

A maior preocupação da classe estudantil foi sobre as suas próprias necessidades de mais informações, conhecimento, como mostram as falas a seguir e que se constituem em alertas.

Esses assuntos deveriam ser discutidos mais vezes⁷⁵, para todos olharem para a situação e pensar diferente.

Casos que vem acontecendo no nosso dia a dia como nesses cinco vídeos. Nessas situações sempre podemos debater, discutir, mas **precisamos de conhecimento e de informação**.

Gostei do trabalho de vocês, são assuntos que devem ser sempre discutidos. O preconceito ainda existe, mas tem de acabar. Vocês **têm de fazer isso em todas as escolas**. Muita gente precisa ser reeducada. Parabéns.

As afirmações demonstram a necessidade de a escola tratar dos temas em questão. Conhecimento e informação são convocados pelas pessoas pesquisadas, fato esse que reafirma o silêncio da escola em relação às questões de gênero e de sexualidades. As demandas para discussões sobre esses assuntos recaem sempre para a necessidade de formação da docência (GROSSI, 2013). Mas como ter respostas desses profissionais quando sabemos que suas próprias subjetividades estão implicadas a alguns cânones religiosos ou tradicionais? Por conta disso, sabemos que essas formações poderão ou não mudar os seus

⁷⁵ Os grifos são meus para chamar atenção das expressões significativas para esse trabalho.

lugares de fala. Afinal, educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conteúdos têm objetivos interessados (MISKOLCI, 2012, p. 14).

Ao ampliar o leque, ou seja, ao inserir as falas de novos atores, por exemplo, gestão, docência, pessoal de apoio e estudantes, pode-se criar novas possibilidades de indicação de políticas públicas para a educação, visando a diversidade sexual e de gênero. Dessa forma, pode-se tentar evitar que o porteiro barre a entrada de determinado/a estudante ou que sanções e injúrias ocorram naquele espaço. Assim, algumas pessoas entrevistadas demonstraram a necessidade de **expandir a experiência de forma sistematizada em sala de aula e também nas outras escolas, o que se configura em um alerta.**

Muitas pessoas que fizeram parte da pesquisa reconheceram a existência do preconceito, quando expressaram:

O assunto foi muito bom e faz com que as pessoas tenham mais consciência em relação ao **preconceito, não só da homossexualidade.**

ou

[...] **Para que preconceito?** Seja diferente, mas seja você. Aparência não define caráter, seja como quiser e enfrente a barra (Estudante).

Gostei do questionário, abre espaço para discutir não apenas sobre **homossexualismo ou homofobia**, mas também questões como **machismo e religião** ou estas ocasiões são oportunidades para refletirmos acerca dos nossos preconceitos ainda tão intrínsecos em nossas mentes [...] (Docência).

[...] há ainda **homens machistas**, infelizmente ou por detrás das falsas aceitações, tem de **acabar com o preconceito** (Apoio).

Muitas vezes, aparece o reconhecimento do preconceito, não em si, mas no outro e isso se torna mais evidente nos questionários relativos ao *comercial irlandês* e *Torpedo*, como já foi comentado antes. O não reconhecimento de seus próprios preconceitos é uma forma de não se ver e **alerto para que as formações oportunizem esse olhar para si.**

De uma forma geral, estudantes se manifestam contra o preconceito sobre as sexualidades que transgrediram o modelo hegemônico, demonstraram, assim, certa aceitação com os personagens dos vídeos. O fato de essas sexualidades aparecerem em forma de imagens pode ser fator preponderante para o encantamento dessas pessoas, visto que as mídias imagéticas exercem certo poder sobre o olhar dos espectadores (KAPLAN, 1995).

Outra possibilidade para essa aceitação plena é a de que tais discursos tenham sofrido certa assepsia por serem reproduzidos no ambiente escolar, lugar da busca do conhecimento e professado como do politicamente correto. As falas, nesse caso, contradizem alguns autores, a

exemplo de Junqueira (2009, p. 15), quando afirma que “a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceito”, ou ainda Miskolci (2012, p. 44), quando aponta que “infelizmente, quase toda educação e produção do conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista”.

Algumas pessoas perceberam a experiência de participar da pesquisa como um aprendizado. Não sei se foi a forma como a própria pessoa fez o convite, a exemplo da Escola Kleber Pacheco, que foi a única que reenviou a cópia do convite⁷⁶ para mim, no qual aparece apenas o nome do evento e me coloca como mediadora.

Assim, houve representantes de todas as categorias que se manifestaram sobre a seção de filmes como forma de ensinamento:

Essas atividades para nós, alunos, são boas **para termos conhecimentos** das coisas de um modo geral.

ou

Eu **adorei a aula de hoje**, principalmente do que foi tratado [...] (Estudante).

Sua **atividade foi muito esclarecedora e prazerosa** (Docência).

Parabéns pelo **desenvolvimento do tema** (Apoio).

Achei fantástica a forma que foi **ministrada a palestra** (Gestão).

Algumas pessoas contribuíram na avaliação com sugestões, como, por exemplo, ao cobrar falas, discussões sobre o assunto, ampliar as mídias.

Antes de começar a apresentação de cada vídeo, pedir para que os alunos façam uma **leitura silenciosa** da análise solicitada (Docência).

[...] **faltaram discussões** para aprofundarmos os temas abordados nos vídeos (Docência).

O **vídeo 3⁷⁷ foi muito longo**, porém importante [...] (Apoio).

Se possível, **passar mais vídeos que relacionem o dia a dia como em *Sonho impossível***, há ainda homens machistas infelizmente (Apoio).

Mas as sugestões a seguir precisam ser comentadas:

[...] deveria ter alguma fala para que todos os adolescentes procurassem orientações quando estão **fora do padrão**, pois às vezes alguma **falha na educação** em casa pode levar a escolher errado (Docência).

⁷⁶ O convite já foi referenciado nesse trabalho ANEXO B.

⁷⁷ O vídeo 3 refere-se ao documentário *Amanda e Monick*, que tem duração de 19min 42s.

Quando a professora aponta que alguém pode estar fora do padrão, e que essa situação se estabeleceu por falta de orientação ou de palestras, reafirma o posicionamento de perceber a homossexualidade como um problema. A necessidade de formação e de palestras tem a expectativa de “resolver o problema”, cuja pretensa solução seja a de dissolver os “anormais”, levando-os para um lugar que atenda a uma suposta “normalidade”. No entanto, o que se pode assegurar é justamente a existência e visibilidade dos sujeitos que desestabilizam a heteronormatividade. O suposto problema da homossexualidade está fora do sujeito, se localiza no entorno, no qual é criado um espaço marginal de exclusividade para sua vivência.

Para a professora, “estar fora do padrão” significa um defeito na educação da família. Essa situação lembra a história do menino efeminado e a sua mãe patologizada, contida no relato de Giancarlo Cornejo (apud MISKOLCI, 2012, p. 69-76), já referenciado neste trabalho. Quando a professora diz da “falha da educação”, é provável que ela esteja falando da falha da mãe, porque, na nossa sociedade, os papéis de gênero permanecem estereotipados, mesmo quando já mudados⁷⁸.

Outra sugestão que deve aqui ser comentada é a de um segurança da escola que está dentro da categoria “pessoal de apoio”.

[...] devem-se também ser mostrados **filmes evangélicos** nas escolas e isso ser sempre semanal ou quinzenal para que os jovens venham a raciocinar e vivenciar mais sobre Jesus Cristo (Apoio).

Quando o funcionário se coloca dessa forma, ele se implica trazendo a sua religião, e esse posicionamento retrata uma posição da atualidade do nosso país. Diz respeito à proliferação de igrejas evangélicas em todo o Brasil, que disseminam, muitas vezes, um discurso fundamentalista. Fortalecido por uma bancada no Congresso Nacional, o segurança da escola me remete a uma situação problema colocada em uma formação para técnicas da SEC e que fez parte da experiência piloto dessa pesquisa, apresentada no I Seminário Internacional Desfazendo Gênero. O problema era o seguinte: “estudante de sexo biológico masculino de uma escola é barrada na portaria por estar com adereços femininos”. A situação foi posta para as professoras com o propósito de mostrar que existe a necessidade de formação geral na escola para atingir a comunidade escolar, porque a docência e a gestão, mesmo com formação em gênero e sexualidade, muitas vezes, não têm condição de abarcar todas as

⁷⁸ Em tempo: nos últimos meses de término dessa tese, fui acometida por dores na cervical. Encaminhada pelo ortopedista para a fisioterapia, fui para a primeira consulta de avaliação e a primeira recomendação do fisioterapeuta foi abandonar a pia e a vassoura.

questões. Sensibilizadas pelas formações, elas não conseguem impedir que a menina trans seja barrada na portaria. Nesse caso, o segurança ou o porteiro estão lá na portaria e, por ignorância, vão boicotando o projeto de respeito às sexualidades. **Alerto, novamente, para que as formações em gênero e sexualidade atinjam toda a comunidade escolar.**

Na metodologia programada para as seções de campo, ficou anunciado que não haveria a possibilidade de interferência da pesquisadora nas seções realizadas. Inclusive, esse fato entra em contradição com as orientações pedagógicas para o uso de vídeos em sala de aula, que reafirmam a necessidade de fomentar discussões a respeito do que foi visto, levando-se em conta a necessidade de uma leitura crítica e de considerar a polissemia da imagem (LOURO, 1997; KELLNER, 1995). No entanto, ficou assegurado uma nova seção para depois da defesa da tese com o mesmo grupo, com o propósito de dialogar sobre as possíveis inquietudes surgidas nesse primeiro encontro. Resta lembrar que o futuro encontro não pretende assegurar certezas, mas, muito mais que isso, fomentar pensares sobre esse eterno devir, uma reconstrução incessante de sujeitos que se multiplicam com possibilidades de novas configurações.

Destaco agora como algumas pessoas trataram a experiência homossexual como escolha ou opção do sujeito, além da utilização do termo homossexualismo.

Acho que todos têm o direito **de escolher a sua sexualidade** [...] ou serve para abrir os olhos da sociedade sobre uma coisa que é tão comum, mas muitas vezes temos preconceito à opção sexual [...] (Estudante).

[...] abre espaço para discutir não apenas o homossexualismo ou homofobia [...] (Docência).

Acredito que as pessoas são livres para **escolherem** o que querem para suas vidas [...] (Apoio).

[...] Devemos aceitar todos (pessoas) **do jeito que escolheram**, cada um é o que escolhe. Estão de parabéns (Estudante).

Embora a expressão orientação sexual não tenha sido utilizada, parece que esse é o sentido do que está ventilado nessas falas. Dessa forma, as opiniões demonstram que há falta de conhecimento sobre as sexualidades na escola e que “opção sexual” se apresenta como uma escolha do sujeito e, conseqüentemente, se a pessoa quiser, ela pode mudar a orientação do seu desejo. A pretensa “escolha” ou “opção” de gênero nos leva ao conceito de performatividade de Butler, quando ela argumenta:

El malentendido sobre la performatividad del género es el siguiente: que el género es una elección, un rol que uno se enfunda al igual que se viste cada mañana. Se asume, por lo tanto, que hay "alguien" que va al guardarropa del

género y deliberadamente decide de qué género va a ser ese día. Ésta es una explicación voluntarista del género sexual que presupone un sujeto intacto previo a la asunción del género⁷⁹. (BUTLER, 2002 p. 63/64).

Segundo a autora, a performatividade está ligada ao conceito de representação e diz sobre a construção do sujeito a partir de atos linguísticos e de sua repetição. Logo, referir-se às sexualidades e aos gêneros como escolhas é um tremendo equívoco.

Algumas vezes, as pessoas aproveitam para trazer a problemática para si ou para sua própria família, como percebemos nas falas:

[...] Do que mais gostei foi *Torpedo* porque **tenho uma mãe lésbica e um tio que é travesti** (Estudante).

O vídeo 5 **tem a ver com minha vida**, alguns minutos do vídeo eu já passei (Apoio).

Quando as pessoas, anonimamente, aproveitam para falar sobre suas vidas, por meio de um questionário, pode significar o escape de situações que estão sendo vivenciadas, quando o estudante diz que “[...] o que mais me chamou atenção foi *Sonho impossível* porque fala do **meu cotidiano**”.

O fato de ele ser homem e de o vídeo trabalhar com a problemática da heterossexualidade de forma estereotipada, pode demonstrar que o estudante se reconheceu enquanto alguém que não participa da família, não contribui com as relações afetivas, sem iniciativa, além disso, é lento e preguiçoso. Não há como se pensar diferente e a reflexão do jovem pode ter consequências positivas se, no confronto, ele conseguir se mobilizar para mudar a postura frente à vida.

Outro jovem elogia a iniciativa dizendo que: “Foi muito bom ter passado isso na sala de aula, aí **as alunas que não têm conhecimento, entende o outro lado**”.

De que lado ele está falando? Se as questões de gênero normativo falam de binarismos, então, de que lado ele está falando? Talvez esteja se referindo ao assédio das meninas e a sua impossibilidade de corresponder em função da dissidência do seu desejo.

⁷⁹ O mal-entendido sobre a performatividade de gênero é a seguinte: que o gênero é uma escolha, um papel que alguém assume e se veste a cada manhã. Assume-se, portanto, que há "alguém" que vai para o guarda-roupa do gênero e deliberadamente decide de que gênero vai se vestir naquele dia. Esta é uma explicação do gênero sexual, que pressupõe um sujeito que decide e assume um gênero (Tradução nossa).

Algumas pessoas dirigiram suas avaliações para a necessidade de respeitar as pessoas: “Eu gostei da atividade, porque trata de assuntos do nosso cotidiano e pudemos ver diferentes formas de vida. **Devemos aceitar e respeitar cada pessoa**”.

Mesmo com menor ênfase, mas não menos importante, em alguns momentos surge a manifestação do discurso religioso que já foi apontado durante a pesquisa, mas aproveito para trazê-lo com outras roupagens:

Acho que nós julgamos muito sem saber [...]. Eu acredito que um dia tudo pode mudar **porque, se temos Deus, temos tudo** (Estudante).

[...] mas as pessoas estão se esquecendo de Deus. **Deus criou o homem e fez uma companheira para auxiliar** (Apoio).

Apesar de a constituição do país assegurar a laicidade do Estado, sabemos que a escola, salvo algumas exceções, vem mantendo o modelo tradicionalmente aceito, que preserva as crenças judaico-cristãs. O processo de escolarização no Brasil nasce com os jesuítas. Professar a fé estava incluído como prática cotidiana, inicialmente para os meninos, para depois se estender também para as meninas, quando essas passam ter direito a frequentar as escolas (HYPÓLITO, 1997; LOURO, 2000).

Outra expressão que chama atenção junto às vozes dos questionários aplicados: “Sou meio **contra gays**” (Estudante).

Esta é a única fala que posiciona o pesquisado de forma clara sobre aversão à homossexualidade, mesmo assim, ele demonstra certa indecisão, ou seja, não é de todo contra, e aí se pode pensar em algumas possibilidades. A palavra “meio” vai fazer a diferença, que tanto pode significar o mesmo que “sou contra certas formas de ser gay”, talvez se referindo ao *camp* (SONTAG, 1987), ou ainda que ele pode ter sido ameno para com sua opinião por estar participando de uma pesquisa no espaço escolar, na tentativa de disfarçar sua própria homofobia.

Afinal, conforme Louro (1997, p. 80-81), “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. A fala do jovem é a reprodução de um sentimento que está naturalizado e calcificado, resta-nos a imensa tarefa de desconstruí-la. Não vai ser fácil, tampouco diz respeito apenas ao nosso entorno, deve ser, de fato, um movimento globalizado. Esse posicionamento nos convoca para um **alerta de que as expressões das sexualidades**

múltiplas e de variadas intensidades devem estar presentes de alguma forma nas escolas, mesmo que seja por meio das imagens.

Essas falas foram, de uma forma geral, as que me chamaram atenção, no entanto, algumas outras, por vezes uma opinião solitária, mas não menos importante. Uma delas já foi citada nesse trabalho, mas agora será analisada mais cuidadosamente: “Atividade interessante, respondi o que eu acho. Aprendi algumas coisas e mudei **minha opinião a respeito dos gays**”.

A fala do estudante reconhece que houve uma mudança em sua percepção depois da seção de vídeos. Buscando o conjunto de questionários, pude observar que esse mesmo estudante, quando perguntado sobre as escolhas de *Amanda e Monick*, respondeu que “eles dois deviam tomar vergonha”. Ainda sobre o mesmo vídeo, o seu sentimento foi de “vergonha” e a companheira de Monick foi adjetivada como “babaca”. Ainda, ao pé da mesma página, escreveu uma observação: “não sou homofóbico”. Sobre o *comercial irlandês*, ele diz: “não ligo se acaso acontecer, mas as pessoas irão falar”. E quanto ao questionamento do beijo em *Torpedo*, ele acha que não deve existir e justifica dizendo: “O mesmo vale para elas em relação aos gays”, supostamente se referindo à mesma resposta, ou seja, não se importa, mas as outras pessoas irão recriminar.

Analisando os resultados dos questionários do estudante e confrontando com a avaliação final, pergunto-me se um jovem pode, de fato, alterar sua opinião em um evento como esse. Formar uma pessoa não é com um *click*, é um processo dinâmico, embora demorado, mas talvez um conjunto de vídeos pode ter um efeito exponencialmente maior. Talvez eu não saiba a resposta, mas é tempo de pensar sobre essa possibilidade, se estamos entendendo que as tecnologias têm nos ensinado a praticar os gêneros normativos, elas também devem ter o mesmo poder de desconstruir os binarismos.

A docência fala em quebrar e romper paradigmas quando afirma “Parabéns! Pela coragem de **romper paradigmas!** Muitas vidas serão outras nesta sala”.

Quando a professora fala assim, ela apenas está confessando sobre o silêncio a respeito das sexualidades, porque a expressão “romper paradigmas” está diretamente ligada a uma mudança radical de determinada situação. Para a escola, pode não ser apenas o silenciamento como também formas de tratar as sexualidades por meio de violências.

Algumas falas da docência demonstram qual sua intencionalidade, quando aparece um preconceito disfarçado que deve ser moldado, e quem ajusta esse molde é o seu senso de moralidade. Talvez aí esteja convocando uma heteronormatividade.

Gostei muito dessa abordagem e acho que deveria ser passado para os alunos para abrir discussão sobre o tema. Acho que quanto mais se esclarece, se discute esses temas, melhor para que as pessoas modifiquem suas posturas de discriminação, chegando ao ponto de maltratar as pessoas homossexuais. **É preciso, entretanto, que as pessoas sejam discretas, não só os homo, mas também os héteros. Respeitar os espaços e as pessoas é fundamental** (Docência).

O que a docência fala tem a ver com a necessidade de uma orientação mais pontual para as formações, em relação às relações de poder. Não é raro que, em tempos de negociações sobre a visibilidade das sexualidades, termos fatos como, por exemplo, a votação do projeto de lei proposto pelo vereador Carlos Apolinário, do Partido Democratas (DEM), na Câmara Municipal de São Paulo, para criação do dia do Orgulho Hétero. O projeto foi criado, mas depois vetado porque os heterossexuais são maioria e não precisam de visibilidade. O que a professora propõe é justamente domar ou regular as expressões da sexualidade quando ela diz que as pessoas precisam ser discretas. Então, ela chama atenção talvez para as expressões do exagero, possivelmente com o olhar nas sexualidades *camp*.

Por isso, alerta para que as formações abordem as relações de poder, a construção social das sexualidades, inclusive para a discussão sobre o que é ser uma pessoa “discreta” e o que são os padrões de respeitabilidade.

Finalizo aqui o capítulo das análises dos questionários, ao tempo em que proponho o quinto capítulo, aglutinador de todos os alertas aqui edificadas, que se constituem em possíveis recomendações para a elaboração de políticas para o respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas baianas.

5 DOS ALERTAS PARA AS ORIENTAÇÕES

Um vídeo conta uma história,
mas uma sequência de vídeos pode gerar
novas matizes de emoções, percepções, sentimentos,
quicá mudanças.
Denise

Esse capítulo pretende revisitar os dois capítulos anteriores e trazer seus achados para que sirvam como indicativos para orientar políticas para o respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas. Eles são a síntese das opiniões das pesquisadoras elencadas no capítulo 3, bem como as referências construídas pela docência estadual, além dos alertas que foram tecidos no capítulo 4, durante o percurso desta investigação.

5.1 A ESCOLHA DA DIREÇÃO DO CAMINHAR

Aqui não se pretende criar uma cartilha, ou apontar orientações como se todas as escolas funcionassem da mesma forma e tivessem os mesmos contextos na problematização das sexualidades e dos gêneros. Por sua imensidão geográfica e pelo seu processo de formação, a Bahia possui variadas culturas e a construção das sexualidades varia de acordo com os costumes e os saberes. A expressão da cultura baiana exhibe uma coleção de nuances, porque entre o litoral e o sertão do Estado há uma infinidade de formas de ser, mesmo que a mídia tente homogeneizar a rica diversidade.

Se pensarmos em termos de Brasil, as diferenças se tornam mais gritantes. Como explicar a viabilidade de um documentário como *Amanda e Monick* no sertão da Paraíba, enquanto jovens, por apenas andarem de mãos dadas, são atacados com lâmpadas em São Paulo⁸⁰, a capital que o senso comum elege como mais rica e mais evoluída?

Nesse propósito, e pelo fato de reconhecer que a construção do conhecimento se dá a partir de contribuições diversas e de forma cumulativa, por meio de olhares situados, aqui trago as considerações finais junto com as pesquisas das autoras baianas. Elas que, ao reconhecerem a realidade de determinadas escolas, buscaram contribuir a partir de seus

⁸⁰ Em 14/12/2010, uma câmera flagrou o momento em que jovens foram agredidos com lâmpada fluorescente na avenida Paulista, em São Paulo. De acordo com os agredidos, eles estavam próximos a um ponto de táxi quando viram o grupo caminhar na direção de ambos. Eles diziam, segundo as vítimas, "suas bichas", "vocês são namorados!"

próprios desconfortos ao perceberem como o sistema normativo das sexualidades se elabora (MIRANDA, 2014) e se reproduz (DANTAS, 2014; FRANÇA, 2011; CRUZ, 2008).

Minha pesquisa, as das pesquisadoras baianas e as referências construídas pelas professoras do Estado que participaram da formação em 2013 representam olhares diferenciados para uma escola que, reconhecidamente por vários sujeitos, muitas vezes, silencia diante do preconceito e das múltiplas sexualidades, classificando entre tantos corpos, aqueles que valem mais, ou que pesam mais (BUTLER, 2015)?

Nesse sentido, chamo atenção para mostrar que, em todos esses trabalhos, o que salta aos olhos é justamente a necessidade de formação da docência.

Uma das questões mais ventiladas, quando pensamos em incluir os saberes de gênero e de sexualidade na escola, é o reconhecimento de que a docência não sabe como abordar o assunto. Dessa forma, inicio pela necessidade de formação, alvo de todas as pesquisas aqui consultadas, de todas indicações de pesquisas realizadas em nível de Brasil e que já foram citadas no terceiro capítulo, bem como em todos os planos e recomendações relacionados à educação e aos direitos humanos. Vou apenas modelar e atualizar esse precioso indicativo, na tentativa de apontar alguns caminhos e conteúdos para as formações da docência, de acordo com as demandas apresentadas.

5.2 OS ALERTAS DO CAPÍTULO 4

Esta seção vai tentar aglutinar os 35 alertas dados durante as análises do capítulo 4, que, em muitas ocasiões, aparecem voltados ora como indicações para a formação da docência, ora para a necessidade de estender tal formação para a comunidade escolar e, outras vezes, dizem respeito à organização do espaço físico da escola sem que, com isso, exclua a atuação da docência, que certamente deverá conduzir boa parte do processo de pluralizar as sexualidades na escola. Lembrando ainda que, de uma forma geral, essas proposições podem e devem atender a qualquer uma das séries, ao tempo em que exigem uma ação contínua da docência e que os produtos culturais podem ser utilizados sem parcimônia.

5.2.1 Alertas e sugestões voltados para as formações

A formação continuada seria, portanto, uma série de conhecimentos construídos no sentido de atualizar e ampliar o arcabouço já construído de cada docente. Iria então

acrescentar novos conceitos, muitas vezes, recém-construídos pela dinâmica da própria humanidade. Por exemplo, dia 24 de outubro de 2015, a prova do ENEM trouxe, em uma de suas questões, a reflexão a respeito da célebre frase de Simone de Beauvoir, inscrita na obra *O segundo sexo*. Uma prova voltada para estudantes, cujos professores, em sua maioria, não conheceram os estudos de gênero em suas licenciaturas. Isso significa dizer que o mundo contemporâneo, com suas novas tecnologias da comunicação, está fazendo com que certos conhecimentos sejam apropriados fora da escola. No entanto, é sempre bom lembrar que, na atual conjuntura, o próprio conceito de gênero tem sido boicotado nas instâncias governamentais quando a bancada religiosa fundamentalista se coloca contra as formas não-hegemônicas de sexualidade. Quando me coloco dessa forma, parece até que existe certa vanguarda no exame, mas estamos falando de uma questão que foi inscrita no conhecimento humano em 1949, ou seja, 66 atrás. Da máxima de Beauvoir “ninguém nasce mulher” muito já se caminhou, inclusive com olhares desconstrutivos, vide os estudos *queer*.

Há necessidade de buscar novos saberes, inclusive, não apenas os que nascem e se proliferam na academia, mas também aqueles gestados na vivência de estudantes, em suas famílias. As experiências invisíveis ou pouco valorizadas podem trazer contribuições precisas para que se possa entender o nosso campo de atuação, inclusive a dos próprios estudantes. Para Spivak (2010), são as violências epistêmicas que se localizam nas ciências que vão de encontro às experiências estudantis. Elas aparecem e se contrapõem para, de certa forma, julgar para desqualificar, e aqui me refiro à escola pública. Nesse sentido de apropriação de novos conhecimentos e novas formas de estar no mundo, debatendo e ampliando o saber, Nóvoa (2001) reafirma a necessidade de formação para a docência, ao tempo em que coloca também em suas mãos as escolhas de campos para estudos na formação continuada.

Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum*. [...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001, p. 1)⁸¹.

Furlani (2009, p. 317) adverte que a teoria *queer* pode ser aplicada na educação, na medida em que ela questiona o sistema normativo e se posiciona a respeito das questões das diferenças, afinal os sujeitos questionados têm importância social, “[...] seja do ponto de vista

⁸¹ <http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa>

sexual, de gênero, racial, étnico, ou geracional, e que são construídos nas relações de poder que podem ser problematizadas pela postura crítica de uma pedagogia queer escolar, presente na atitude da/o educadora/or”. Visto dessa forma, aponto agora os alertas colhidos e que estão aqui compilados fazendo parte das orientações para as formações inicial e/ou continuada da docência:

- 1 Que os conteúdos de gênero e sexualidade sejam incluídos nos currículos das licenciaturas;
- 2 Que as formações sejam extensivas à comunidade escolar e iniciadas com os saberes básicos a respeito das sexualidades;
- 3 Que, nas formações, estejam incluídos os conteúdos da leitura crítica da imagem;
- 4 Que, tanto nas disciplinas do currículo do ensino formal, como no ensino informal, seja na sala de aula, no pátio da escola, nas relações interpessoais dentro e fora da escola, os estudos de gênero e de sexualidades devam ser não apenas abordados como também estimulados;
- 5 Que qualquer formação seja iniciada com conceitos básicos de gênero, identidade, diversidade, respeito e direitos humanos;
- 6 Que as formações devam ser amplas, incluindo os diversos segmentos da escola, sobretudo docência e gestão;
- 7 Que, durante as formações, sejam apresentados vídeos e filmes que tragam formas de relacionamento que fujam e questionem a heteronormatividade;
- 8 Que as formações docentes tenham, em seus conteúdos, formas de como exercer a liberdade religiosa, tomando sempre a escola como um espaço de laicidade;
- 9 Que haja um empenho de a gestão e docência para a valorização de todas as pessoas de uma forma geral, em especial estudantes que possam estar vulneráveis;
- 10 Que as formações oportunizem o olhar para si, como uma forma de reconhecimento dos próprios preconceitos, primeiro passo para qualquer mudança;
- 11 Que as formações abordem as relações de poder, a construção social das sexualidades, dos estudos da diversidade.

5.2.2 Alertas para as escolas

Entre os alertas elencados para a escola, penso naquelas possibilidades de a escola assumir como suas orientações o convívio para a cidadania, na qual todas as pessoas sejam

respeitadas em suas escolhas, não havendo hierarquias entre as sexualidades e os gêneros. Como adverte Furlani, produzem

[...] uma proposta pedagógica baseada numa atitude *queer* poderia ser rigorosamente contra qualquer forma de normatização da sexualidade. Os procedimentos didáticos-metodológicos buscariam intervenções críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável (FURLANI, 2009, p. 316).

- 1 Que a escola ofereça atividades voltadas para a comunidade escolar no sentido de discutir e visibilizar as questões de gênero e de sexualidade;
- 2 Que a escola faça um esforço no sentido de desconstruir os papéis tradicionais relacionados ao binarismo de gênero;
- 3 Que a escola esteja engajada com políticas de privilegiar as meninas, tanto quanto os meninos;
- 4 Que as práticas pedagógicas, em seus exercícios de sociabilidade da criança, por meio de brincadeiras, possam contribuir com a desconstrução de gênero, tratando meninos e meninas com papéis indiscriminados;
- 5 Que o acesso aos banheiros na escola seja de acordo com a identidade de gênero da pessoa que precisa utilizá-lo;
- 6 Que a escola faça o esforço de desenvolver programas para ensinar estudantes, meninos e meninas, a elaborar sua alimentação, trabalhando assim para sua futura autonomia;
- 7 Que a escola crie atividades, eventos, reuniões para a comunidade escolar, no sentido de suprir com informações a respeito da diversidade das sexualidades;
- 8 Que todas as pessoas envolvidas no processo educativo entendam que a escola é laica (ou deveria ser) e que é preciso aprender com essa forma de liberdade, para que todas as pessoas possam escolher um credo, mais de um, ou mesmo nenhum;
- 9 Que a escola ensine sobre todas as religiões;
- 10 Que haja a visibilidade de variadas profissões para a diversidade de gênero, para que a escola amplie sua compreensão a respeito das infinitas possibilidades de performances de trabalho;
- 11 Que a escola contribua para instrumentalizar estudantes para a defesa de sua cidadania, informando o que é possível e que instâncias buscar quando se sentirem

sob ameaça de alguém, ou quando houver negligência por parte de adultos, inclusive docentes, ou pessoas ligadas à gestão; e

- 12 Que as expressões das sexualidades múltiplas devam estar presentes, de alguma forma, nas escolas, mesmo que seja por meio das imagens.

5.2.3 Alertas voltados principalmente para as séries iniciais

Embora o Estado da Bahia não trabalhe com educação infantil, colocar esses alertas significa mostrar que o processo educativo é contínuo, de forma que as orientações aqui elencadas devem fazer parte da compreensão de cada profissional que trabalha na escola, mesmo que não atue nas séries iniciais:

- 1 Que a escola deverá buscar as transformações necessárias para que, já em tenra idade, as crianças não sejam instrumentos de violência;
- 2 Que a escola proponha “arco-irizar” o mundo infantil, incluindo as demais cores e tons entre os monótonos e segregados rosa e azul;
- 3 Que a escola diversifique na escolha de novas práticas no ato de contar histórias para as crianças, nas quais as subjetividades de meninas e meninos sejam questionadas, embaralhadas ou mesmo trocadas;
- 4 Que todos os brinquedos sejam partilhados por todos e todas, abrindo o leque para oportunizar a escolha de cada criança; e
- 5 Que a escola disponibilize bonecas, bonecos e demais brinquedos relacionados ao mundo doméstico para meninos e meninas, bem como produtos culturais nos quais apareçam a riqueza da diversidade e as infinitas possibilidades de ser.

5.2.4 Alertas voltados para a adequação do espaço escolar

Aqui, é preciso ter em mente que determinadas atividades propostas necessitam de espaço específico, embora possam ser adaptadas. Como chama atenção para filmes e vídeos, mídias, em geral, que compreendem a ação cuidadosa em relação ao currículo oculto.

- 1 Que haja, indistintamente, orientações das crianças para a execução das atividades de higiene e de organização do espaço escolar, de forma que os serviços domésticos sejam uma atividade comum a meninos e meninas;
- 2 Que as mídias, em geral, inclusive aquelas que fazem parte do cotidiano escolar, estejam peneiras de variados modelos, para que possamos desconstruir

feminilidades e masculinidades hegemônicas, no sentido de despertar o respeito à diversidade sexual;

- 3 Que vídeos e filmes tragam a interseccionalidade das categorias, inclusive com a presença de performances *camp*;
- 4 Que imagens de casais homossexuais estejam presentes nas escolas, a exemplo das variadas formas de família, por exemplo, por meio de filmes;
- 5 Que a visibilidade da produção artística inspirada nos pressupostos da teoria *queer* possa contribuir com a escola, visto que ela elege a diversidade sexual como proposta para desconstruir a heterossexualidade.

5.3 A RIQUEZA DAS OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Nessa seção, trago algumas contribuições de estudantes, das pesquisadoras baianas e das formações realizadas pela SEC, em Salvador.

5.3.1 As contribuições de estudantes

Uma das maiores preocupações da classe estudantil foi justamente sobre as suas próprias necessidades de mais informações e conhecimento. Suas falas, por ocasião do questionário de avaliação, não poderiam ficar fora da proposição dos meus alertas, afinal, estudantes apontam para o que desejam:

Esses assuntos deveriam ser discutidos mais vezes, para todos olharem para a situação e pensar diferente.

Casos que vêm acontecendo no nosso dia a dia como nesses cinco vídeos. Nessas situações sempre podemos debater, discutir, mas precisamos de conhecimento e de informação.

Gostei do trabalho de vocês, são assuntos que devem ser sempre discutidos. O preconceito ainda existe, mas tem de acabar. Vocês têm de fazer isso em todas as escolas. Muita gente precisa ser reeducada. Parabéns.

Dessa forma, proponho expandir experiências positivas de forma sistematizada em sala de aula e também em outras escolas. As falas de estudantes me levam a considerar que não teriam problema para pensar e falar sobre sexualidade. Mesmo que em casa houvesse certa omissão do assunto por conta de religião, mas se a docência adentra na temática, parece ter grandes chances de mudar o quadro de homofobia a partir da escola.

5.3.2 Observações de Miranda (2014)

- 1 Seria importante que a docência tivesse mais informações a respeito da psicologia do desenvolvimento humano, e que também reconhecesse a possibilidade de o aluno se tornar o que ele deseja, ao invés de imaginar ser a heterossexualidade a melhor forma para ele no futuro;
- 2 É imprescindível o reconhecimento da multiplicidade das diferentes culturas e de identidades: de raças/etnias, gêneros, classes, regiões, geração, para possibilitar uma convivência mais fraterna entre os sujeitos;
- 3 Outro ponto a ser refletido sobre os dados coletados da pesquisa é que as professoras sinalizaram que, “mais ou menos” na faixa etária de 2 a 3 anos de idade, a maioria das crianças ainda brinca sem diferenciação do que é indicado socialmente para comportamentos de meninos e meninas.

5.3.3 Observações de Cruz (2008)

- 1 Possibilidades de intervenção com abordagem contextual para formação inicial e continuada, para o entendimento sobre a natureza da ciência e a construção dos conhecimentos científicos por meio de história, sociologia e filosofia da ciência (HFSC). Dessa forma, os enfoques seriam mais amplos por abordar os aspectos biopsicossociais, a partir de uma contextualização sócio-histórica, na abordagem da equidade entre os gêneros e a aceitação da diversidade sexual, para diminuir preconceitos e a violência contra as minorias;
- 2 Construção de uma sala de ciências direcionada para o debate sobre a sexualidade, buscando a redução de DST, AIDS, gravidez não planejada, abortos, violência e abuso sexual;
- 3 Para a formação inicial da docência em Ciências, ampliar a oferta de disciplinas que discutam sexualidade, gênero e diversidade nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, além da ruptura da prática de atividades pontuais, em troca de ações continuadas que poderão gestar projetos e planos de ação executáveis em suas próprias escolas;
- 4 Para tanto, é necessário fortalecer o diálogo entre a academia e a comunidade escolar, no sentido de estimular as pesquisas baseadas nas vivências das professoras.

5.3.4 Observações de Dantas (2014)

- 1 Torna-se necessária uma reforma curricular, que abranja, além da educação básica, as universidades e, sobretudo, os cursos de licenciatura, capacitando o professor para trabalhar, para repensar as estruturas vigentes, as identidades hegemônicas heterossexuais ou não, desnaturalizando essas verdades conhecidas como absolutas, para construção de uma escola mais justa, menos homofóbica, capaz de representar, atender, servir a todos e todas;
- 2 Cursos de atualização, formação continuada para o exercício da profissão no sentido de pensar, refletir, compreender as “incertezas” da sociedade contemporânea. As diversas identidades, hoje fluidas e fragmentadas, que frequentam as escolas, não podem viver excluídas, consideradas “anormais”, que transitam à “margem” do sistema. Mesmo compreendendo a impossibilidade curricular de representar as diversas identidades contemporâneas, o apelo é pela desconstrução do binarismo normal *versus* anormal, que exclui, segrega, mata, defendido pela teoria *queer*;
- 3 Inclusão desses temas nos livros didáticos, pois a ausência de representação das identidades não-hegemônicas garante a ação performativa do currículo, pelo processo de negação, no momento em que os sujeitos que subverterem estas regras tornam-se sujeitos invisíveis e, muitas vezes, risíveis por praticar outras formas de sentir afeto, prazer.

5.3.5 Observações de França (2011)

- 1 Implementar ações que busquem combater a reprodução da cultura homofóbica no contexto escolar, pois esse espaço é formativo e, como tal, deve propiciar aos atores sociais o exercício da convivência e do respeito às diferenças, que são inerentes aos seres humanos, pois cada pessoa possui as suas idiossincrasias;
- 2 Elaborações de projetos didáticos que falem sobre a prevenção da AIDS, entre outras doenças; e
- 3 Pensar ações que discutam sexualidade na escola, que podem ser elaboradas no no horário da Atividade Complementar - AC; desmistificar crenças e valores que normatizam as violências contra as pessoas com práticas homossexuais, fundante

pensar na formação continuada na sexualidade e na diversidade sexual e combater a reprodução da homofobia no contexto escolar.

5.3.6 Contribuições da docência do Estado

GT1	<p>1. Formação Inicial e Continuada</p> <p>1.1. Promover e garantir cursos de formação inicial e continuada presencial e semipresencial para os profissionais da educação (professores, gestores e coordenadores) da rede pública estadual sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, contemplando as discussões relacionadas às questões de raça/etnia, de gênero e diversidade sexual na sala de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino;</p> <p>1.2. Assegurar a formação continuada dos NUPAIP Regionais, no sentido torná-los competentes no acompanhamento das ações voltadas para a implementação dos conteúdos relativos à raça, gênero e diversidade sexual;</p> <p>1.3. Realizar diálogos formativos regionais;</p> <p>1.4. Formar redes regionais/territoriais de formação articuladas com movimentos sociais e universidades;</p> <p>1.5. Debater a importância da laicidade do Estado e conseqüentemente da Educação. Ao lado disso abordar as diferentes práticas e denominações religiosas, com igual valorização das múltiplas visões do ponto de vista científico, como uma das formas de enfrentar o racismo e intolerância religiosa;</p> <p>1.6. Recomendar que as Universidades Públicas Estaduais promovam a inclusão do componente curricular Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, nos cursos de Graduação e Pós-graduação.</p>
GT2	<p>2. Organização do trabalho pedagógico e gestão pedagógica</p> <p>2.1. Problematizar e garantir a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares da rede pública estadual do Estado às questões relacionadas aos Direitos Humanos, sob enfoque da diversidade sexual, racismo e gênero, para o enfrentamento à homofobia, ao racismo ao sexismo;</p> <p>2.2. Tratar das questões discutidas nos Diálogos no planejamento pedagógico que ocorre no início do ano letivo nas unidades escolares da rede pública estadual;</p> <p>2.3. Promover encontros no ambiente escolar para tratar da temática em pauta;</p> <p>2.4. Fomentar diálogos formativos com as famílias através da realização de atividades sócio-educativas e culturais no espaço escolar, abordando questões relacionadas aos direitos humanos das mulheres, das pessoas negras e dos/as homossexuais;</p> <p>2.5. Garantir, no Regimento Unificado das Escolas da Rede Pública, uma educação para mudança e transformação social, fundamentada nos princípios de: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado.</p>
GT3	<p>3. Diálogos intersetorial e com os movimentos sociais</p> <p>3.1. Articular outros setores do Estado (ação social, saúde, justiça e direitos humanos, promoção da igualdade, políticas para mulheres e outros) no enfrentamento ao racismo, sexismo e homofobia na escola;</p> <p>3.2. Garantir a publicação e divulgação das experiências educacionais exitosas desenvolvidas na educação básica e por movimentos sociais;</p> <p>3.3. Formar um GT estadual, da Secretaria de Educação, para enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbo/trans/homofobia na escola, com representação dos movimentos sociais, governamental, comunidade escolar e universidades.</p>

GT4	4. Campanhas e informativos 4.1. Produzir/atualizar e veicular, anualmente, cartilha informativa contendo “endereços úteis” de órgãos governamentais e organizações não-governamentais de combate ao racismo, sexismo e homofobia; 4.2. Realização de campanhas publicitárias em parceria com estudantes e professores para o enfrentamento ao racismo, sexismo e homofobia nas Unidades Escolares.
GT5	5. Material didático-pedagógico 5.1. Produção e/ou aquisição de material didático-pedagógico relativo à raça, a gênero e às sexualidades.

Embora a maior parte das ações propostas pela docência do Estado seja de ordem institucional, ela é toda permeada pelos alertas anteriores. Afinal, os machismos têm interferido de maneira ampla em todos os campos do conhecimento e suas violências se dão pela invisibilização do feminino ou do ataque às homossexualidades. O machista profere um falso discurso que insiste em dizer que ama as mulheres. No entanto, expressiva parcela de homens heterossexuais desqualifica as mulheres, policia seus corpos, tenta retirar seus direitos, doma as mulheres para o espaço privado e eterniza o serviço doméstico, que lhe beneficia. Justamente por isso é que a escola não apenas deve combater os machismos, ao tempo que deve incentivar os feminismos. Porque a riqueza da escola está na pluralidade, nas infinitas histórias, na possibilidade de várias formas de pensar o mundo. O paradoxo é que a escola quer educar e produzir em série.

A escola, mesmo sendo o lugar de fabricação dos sujeitos hegemônicos e respectiva manutenção das normas, também pode ser o lugar de criação de novas possibilidades de organização social, de desconstrução dos velhos papéis que já estão mudando, mas que no imaginário coletivo, muitas vezes, permanece o modelo tradicional. Sabemos que alguns episódios de insucesso escolar podem, tranquilamente, estar passando pela não-aceitação do exercício de determinada sexualidade.

A escola tem esse potencial ambíguo, tanto pode manter estereótipos como também pode eleger novas fórmulas. Se o imaginário coletivo resiste às mudanças, não serão leis e decretos que mudarão o corpo social, como confirmam Alonso e Zurbriggen (2014, p. 65) quando dizem que “vale remarcar que las leyes son condición necesaria pero insuficiente para lograr el ingreso al estatus de vida humana digna de ser vivida”⁸². Entretanto, a escola pode e deve pensar o fazer sobre essas questões, insistir em políticas públicas, contribuir para que

⁸² Vale salientar que as leis são condições necessárias, mas insuficientes para admissão ao estado da vida humana digna de ser vivida (Tradução nossa).

cada vez mais o olhar sobre as questões de gênero e sexualidade se ampliem. Nesse sentido, de fato, a lei não é suficiente se não existe a sua implementação. Portanto, implementação é

[...] o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto (RUA, 1997, p. 13).

Quase finalizando, gostaria de levantar os possíveis posicionamentos da docência e gestão em relação às demandas sobre as questões a respeito de sexualidades, que, por ventura, possam aparecer. Essas posições variam a depender da pessoa que faz a interlocução com estudantes, independente da disciplina que leciona ou cargo que ocupa na escola.

Diante de uma ameaça ou ato homofóbico, a docência ou gestão pode calar-se e, assim, ser cúmplice das injúrias e violências praticadas, dizendo que não faz parte do assunto quando aparece a situação dentro da escola. Ela própria pode discriminar e, com isso, inclusive, incentivar injúrias, o que tem um peso maior por sua posição de reconhecido poder. A docência pode também fazer aparecer o discurso religioso, para condenar esse alguém que está fora da norma. Além disso, pode, com o afã de “resolver o problema”, buscar a gestão e ou a família para tentar dissuadir o/a jovem da sua “opção” sexual. Todas essas possibilidades elencadas não darão conta da questão, elas não a encaminham, ao contrário, apenas reificam o preconceito e a discriminação, agravando o problema e fortalecendo sua permanência.

Por outro lado, a docência pode, em um processo dialógico cuidadoso, aproveitar as inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar, podendo inclusive provocá-las, para fazer a escuta sensível da turma e se posicionar orientando sobre as questões de gênero e de sexualidade na sala de aula. Nesse sentido, ela só precisa problematizar os discursos veiculados na sala, seja entre estudantes ou por meio dos apelos midiáticos. Calar-se está longe de uma postura de neutralidade e significa cumplicidade com o preconceito, conseqüente da ignorância sobre o assunto. Calar-se é, também, contribuir com as estatísticas de exclusões, reprovações e baixo rendimento de estudantes da escola. É bom que se leve em consideração que não se trata de uma questão referente à homossexualidade, já que a heterossexualidade também pode estar sob suspeita, já que os códigos de masculinidades e feminilidades são percebíveis e julgados a partir da subjetividade de cada pessoa.

Queremos uma escola de qualidade. As questões sobre gêneros e sexualidades na escola são pululantes e exigem posicionamentos voltados para o respeito à cidadania das pessoas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume Temas Transversais, ainda garantem a possibilidade de oportunizar os debates nas temáticas de “Orientação Sexual” para as pessoas que se sintam desconfortáveis por trazer assuntos que supostamente não estão dentro dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. No entanto, tais temáticas não apenas deverão ser discutidas como também provocadas e problematizadas, no sentido de romper com os estereótipos, questionar os machismos, oportunizar as variadas opiniões, para assim construir uma escola livre, plural, cidadã e crítica, com potência para transformar as relações injustas que têm marcado a vida de muitas crianças e adolescentes.

Aproveito esse momento de finalização da minha pesquisa, que durou quase quatro anos, para apontar o quanto o método que utilizei foi bem-sucedido. Ao fazer uso dos produtos culturais em forma de vídeos, pude capturar as instâncias da subjetividade do campo empírico, e dessa forma, consegui fugir de muitas respostas próximas ao senso comum. Isso significa dizer que o resultado desse empreendimento me coloca à vontade para acreditar que a prática de analisar filmes e vídeos, sejam eles quais forem, desde que criticamente, são estratégias legítimas e eficazes para desdobramento de novos pensares. A escola, de uma forma geral, em especial a pública, que é onde moram os meus cismares, precisa continuar a desenvolver essa capacidade de pensar e repensar de variadas formas, para e pela diversidade.

Finalizo esse estudo com duas certezas: tornar a escola um lugar seguro e acolhedor para a juventude indistintamente é uma meta difícil de alcançar por todos os motivos que aqui exaustivamente foram expostos. A segunda certeza: não é impossível.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426 p.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. 496 p.
- ALONSO, G; ZURBRIGGEN, R. Transformando corporalidades: desbordes a la normalidade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, edição especial n° 1, p. 52-69, 2014.
- AMANDA e Monick. Direção e Roteiro: André da Costa Pinto. 2007 (19 min), color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LqzEAai25cE>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- ANDRADE, Luma. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- ARAUJO, D. B. **O olhar de gênero sobre o documentário “Ilha das Flores”**. 2008. Monografia (Curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino em Gênero e Outros Temas Transversais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ARAUJO, D. B. **Representações sociais de gênero na TV escola: uma análise feminista**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ARAUJO, D. B. Olhares sobre gênero e sexualidade: a voz da escola. In.: Fernando Seffner; Marcio Caetano (orgs) **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH [recurso eletrônico] Rio Grande, 2016.
- ARAUJO, D. B. **Escola e mídia, quem ensina o quê?** Disponível em: <<http://www.politicadocus.com/index.php/noticias/item/396-escola-e-midia-quem-ensina-o-que>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- ARAUJO, D. B.; COLLING, L. **Por uma escola que aprenda com as diferenças**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, RJ, 2015. (no prelo).
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, A.; CUNHA, E. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

BARRETT, Michèle. As palavras e as coisas: materialismo e método na análise feminista contemporânea. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, 1999.

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

BLANCA, Rosa M. **Arte a partir de uma perspectiva queer arte desde lo queer**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 400 p.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC011. **Produção da TV Escola/MEC**. 2002. 1 DVD (139min 57s), son., color.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 fev. 2008.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-76, 1996.

BRITZMAN, Deborah. La pedagogia transgresora y sus estrañas técnicas. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (Org.). **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icària, 2002.

BUTLER, Judith P. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (Org.). **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icària, 2002.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAETANO, M. **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande: FURG, 2008.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

COLLING, L. Políticas para um Brasil além do Stonewall. In.: COLLING, L. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

COMERCIAL irlandês. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=3IT5g2e1A9o>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 2008, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf> Acesso em nov. 2015.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde (Brasil). **Brasil Sem Homofobia** : Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORNEJO, Giancarlo. A Guerra declarada contra o menino afeminado. MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-78, 2012.

CRESHAW, Klimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

CRUZ, I. **Educação sexual e ensino de ciências**: dilemas enfrentados por docentes do ensino fundamental. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

DANTAS, M. C. C. “**Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é**”: o performativo curricular – na análise de *Torpedo*, um vídeo do Kit Escola sem Homofobia. 2014. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

DINIZ, Débora. Dez palavras sobre laicidade. In: SEMINÁRIO LGBT DO CONGRESSO NACIONAL, 10., 2013, Brasília. Disponível em: <<http://www.bulevoador.com.br/2013/05/dez-palavras-sobre-laicidade/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos traços do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

EISENSTEIN, Zillah R. Hacia el desarrollo de una teoría del patriarcado capitalista y el feminismo socialista. In: EISENSTEIN, Zillah R. (Org.). **Patriarcado capitalista y feminismo socialista**. México, D.F: Siglo XXI, 1980.

FERNANDES, Felipe. Os desafios da “Escuta Ativa”: manifesto por uma gestão *queer* em políticas feministas e LGBT. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, maio-out. 2014.

FIPE – FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. [S.l.], 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução, Revisão Técnica de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, Paki V; CERVERA, Julia P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. PROTECA: 2006. Disponível em:
<<http://www.contee.org.br/blogosfemea/docs/manualusonaosexistalinguagempt1.pdf>
Acesso em 28 set.2015.

FRANÇA, E. “**Saindo do armário**”, **portas se abrem/fecham?** As sexualidades na escola e na formação docente. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais**. [S.l.], 2009.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GAMSON, Joshua. **Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Um extraño dilema**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (Org.). **Sexualidades Transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria, 2002.

GROSSI, M.; GRAUPE, Mareli. As ações do núcleo de identidades de gênero e subjetividades (NIGS) e a agenda política de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas. **Emblemas** – Revista do Departamento de História e Ciências Sociais – UFG/CAC, 2013.

GOUGES, Olympe. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**. 1791. Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0->

cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em: 13 abr. 2015.

GUEDES, C. **Desejos desviantes e imagem cinematográfica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

HALBERSTAM, J. **Masculinidad feminina**. Barcelona: Egales, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, Helena; MARUANI, Margaret (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

HYPÓLITO, A. L. **Trabalho docente: classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Produção: Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil, Nôra Gulart. Porto Alegre: Petrobras, 1989. 1 videocassete (13 min).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério D. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, S.R. (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 99-122.

KAPLAN, E. Ann. **A mulher e o cinema: os dois lados da câmera**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÉON, Adriano de. OS LABIRINTOS DO DESEJO: desenhando uma metodologia anarcoqueer. **Política & trabalho** Revista de Ciências Sociais, n. 36, pp.219-235 abril de 2012.

LIMA E SOUZA, Ângela. O viés androcêntrico da Biologia. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília (Orgs.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 77-88.

LIONÇO, T; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T; DINIZ, D. (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

LOURO, Guacira. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACRAE, E. Os respeitáveis militantes e as bichas loucas. In.: COLLING, L. (org). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

MICHEL, A. **Não aos estereótipos**: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, Unesco, 1989.

MIRANDA, A. C. S. **Gênero/sexo/sexualidade**: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Gênero, Alteridade(s) e Desigualdades) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças**: por uma analítica da normalização. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, PPGS-UFRGS, n. 21, 2009.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MITCHELL, Juliet. A mais longa revolução. **Revista Civilização Brasileira**, ano III, n. 14, p. 5-41, jul. 1967.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Cidadania no feminino. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p. 24-26, set.-out. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MORO, Claudia Cristine. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

NÓVOA, Antonio. Entrevista realizada em 13/09/2001 Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa> Acesso em: dez 2015.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

NICHOLSON, Linda. Feminismo e Marx: Integrando o Parentesco com o Econômico. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

PATMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1993.

PELÚCIO, Larissa M. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. **Revista Antropológicas**, ano 8, v. 15, n. 1, p. 123-154, 2004.

PELUCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicus**, 1ª ed., maio-out. 2014. Disponível em: < www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index2014>. Acesso em: 12 abr 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan. (Org.). **Textos Didáticos**, Campinas-SP – IFCH/UNICAMP, n. 48: a prática feminista e o conceito de gênero, p. 7-42, nov. 2002.

PRECIADO, Beatriz. Tecnogênero. In: PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa Calpe S. A., 2008. p. 81-99.

PRIORE, M. del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

QUEIROZ, B.E. **É uma garota com tom de garoto**: processos de recepção fílmica com crianças e adolescentes a partir do filme *Tomboy*. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

REACCIONA Ecuador, el machismo es violencia. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NTxUWQ2IE6s>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, Luis José. **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago/Biblioteca Pierre Menard, 1992.

REIS, M. P.; BARONE, L. M. C. Uma experiência fílmica na escola. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 97, 2015.

RICH, Adrienne. La heterosexualidad obligatoria y la existência lesbiana. Disponível em: <http://relatoslesbicos.homestead.com/laheterosexualidadobligatoria.html> Acesso em: fev. 2016.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROSALDO, Michele. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: ROSALDO, Michele; LAMPHERE, Louise (Orgs.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide C. de; SILVA, Paulo V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 489-519, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ROSSI, A. J. A formação continuada de professores como estratégia de implementação da política de combate à homofobia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais...** Caxias do Sul, UCS, 2012.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. Washington: Indes/BID, 1997, mimeo.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de Mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife, SOS – Corpo, 1993.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu UNICAMP, n. 21, p. 01-88, 2003.

SABAT, Ruth. Imagens de gênero e produção de cultura. In: FUNCK, Susana Bornéo; WIDHOLZER, Nara. (Orgs.). **Gênero em discursos da mídia**. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 93-118.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. Revista Estudos Feministas, ano 9, p. 9-21, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

SACKS, Karen. Engels revisitado: a mulher, a organização da produção e a propriedade privada. In: ROSALDO, Michelle; LAMPHERE, Louise (Orgs.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 185-206.

SANTOS, Mateus A. **Objeto em disputa: dissidências ou não entre Bataille, Kristeva e Butler**. 2012.

SARDENBERG, Cecília. Estudos feministas: um esboço crítico. In: GURGEL, Célia (Org.). **Teoria e práxis dos enfoques de gênero**. Salvador: REDOR-NEFIG, 2004. p. 14-40.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de SOS: Corpo e Cidadania. **Revista Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, jul.-dez. 1990.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, cidade, n. 28, p. 19-54, jan.-jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOHIET, Rachel. História das mulheres e relações de gênero: algumas reflexões. **Revista Digital Com Ciência**, n. 50, dez./jan. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/16.shtml>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

SONHO impossível. Direção: Dagmar Doubkova. Produção: Studio J. Trnka Kratky Films. Praga (República Tcheca) em parceria com as Nações Unidas, 1983. Vídeo (8min), animação, cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

SONTAG, Susan. Notas sobre o *camp*. In: **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SOUZA, Maria Luíza Rodrigues. Modos de ver e viver o cinema: etnografia da recepção fílmica e seus desafios. **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Rebeca)**. Ano 3. ed. 5, jan.-jun. 2014.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., 2010 [1985].

SWAIN, Tânia Navarro. Heterogênero: “Uma categoria útil de análise” **Educar, Curitiba**, n. 35, p. 23-36, 2009. Editora UFPR (2009).

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Xamã, 2001.

TORPEDO. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=338BHpvvSzw>>. Acesso em: 01 set. 2014.

TREVISAN, J. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WITTIG, Monique. **O pensamento hetero**. 1980. Disponível em: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2010/07/sempre-viva-wittig.html>> Acesso em: fev. 2016.

APÊNDICE A – Orientações enviadas para a escola

Caro/a gestor/a,

Obrigada por aceitar participar dessa pesquisa que visa contribuir com a educação baiana.

Para seu conhecimento, essa pesquisa subsidiará um projeto de tese intitulada “OLHARES E VOZES DA ESCOLA: elementos para a formação de políticas públicas de educação para os valores e para a cidadania”, do Doutorado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Como essa escola vai participar, algumas informações são necessárias para que, no dia do experimento, tudo aconteça como planejado, e assim possamos concluir o trabalho sem ser preciso marcar novo encontro. Dessa forma, listo aqui as orientações, de forma simples, por meio de perguntas e respostas.

Quando e onde será realizado o experimento?

Conjuntamente, marcaremos uma data para a atividade, que será desenvolvida aqui mesmo, em uma das salas de aula da escola.

Qual a organização da sala para o evento?

A sala deverá estar equipada com projetor com cabo e tomada, *notebook* ou computador, espaço para projeção, cadeiras suficientes para os participantes da pesquisa.

Como será o evento?

A atividade será desenvolvida por meio da exibição dos cinco vídeos e consecutiva aplicação de questionário.

Quantas pessoas poderão participar?

No mínimo de 14 e no máximo 30 pessoas. Mas deve haver um equilíbrio entre pessoas do sexo feminino e masculino. Para melhor organizar essa paridade, colocamos abaixo uma tabela onde deverão ser colocados os nomes dos participantes que aceitarem participar.

	Categoria	Feminino	Masculino
01	Professor/a		
02	Professor/a		
03	Professor/a		
04	Gestor/a		
05	Coordenador/a		
06	Coordenador/a		
07	Secretário/a		
08	Estudante		
09	Estudante		
10	Porteiro		
11	Merendeira		
12	Servidor/a da limpeza		
13	Segurança escolar		

14	Pais e mães de estudantes		
15	Pais e mães de estudantes		
	Total		

O que vai acontecer na seção?

A pesquisadora explicará o porquê da reunião, ao tempo que vai orientar como acontecerá o evento, sobre os limites do tempo de exibição dos vídeos, da subsequente aplicação dos questionários, bem como da avaliação final.

As pessoas precisam se identificar?

Não haverá necessidade de identificação dos participantes nos questionários.

Quanto tempo vai durar o evento?

A seção deverá durar mais ou menos duas horas.

Como conhecer os resultados dessa pesquisa?

Depois da defesa pública, os resultados e as fotos serão apresentados aqui na escola.

Observações finais:

A seção será fotografada e filmada, mas nada será divulgado. Os registros terão cunho pessoal.

Ao final do experimento será servido um breve lanche.

Para começar a organização do evento, é necessário iniciar a coleta dos nomes dos participantes, mas, antes disso, é preciso primeiro **definir a data do evento**. Esse será mesmo o nosso primeiro passo.

Obrigada e até breve.

Denise Bastos de Araújo

APÊNDICE B – Questionário 1

Eu tenho _____ anos.

Aqui na escola, minha atividade principal é _____.

Sou do sexo _____ e minha identidade de gênero é _____.

VÍDEO 1 - SONHO IMPOSSÍVEL

1. Quais os sentimentos produzidos em você ao assistir o vídeo?

2. Existe alguma situação apresentada no vídeo que lembrou sua vida pessoal? Qual ou quais?

Marque uma ou mais alternativas, quando elas forem verdadeiras.

3. Você sabe o que é machismo?

SIM NÃO

4. Em que cenas você percebe a manifestação do machismo:

- ele não ajuda a lavar os pratos;
- ele não ajuda a cuidar do bebê;
- a mulher é que faz o supermercado;
- ela vai trabalhar fora;
- ele toma cerveja e ela trabalha;
- ela serve a cerveja;
- ela acorda mais cedo do que ele;
- ela tem duas jornadas de trabalho;
- todas as alternativas acima citadas juntas, constroem o machismo dele.

5. Quando a menina imita a mãe, é:

- para não “virar” mulher macho, sapatão;
- para agradar a mãe;
- porque é natural meninas imitarem a mãe;
- porque não pode imitar o pai;
- porque as meninas são cotidianamente “treinadas” para agirem assim.

6. No filme, o homem ganha mais do que a mulher no trabalho fora de casa porque ...

- o trabalho dele é mais importante;
- o trabalho dele exige mais esforço;
- o trabalho dele tem maior responsabilidade;
- o trabalho dele gasta mais tempo;
- o salário dele é injusto;
- em geral, quase sempre, os homens ganham mais que as mulheres.

7. Se você é professor/a e acha que esse vídeo pode ser utilizado em sala de aula para enriquecer as discussões sobre gênero e sexualidade, indique em qual ou em quais disciplinas usaria _____

APÊNDICE C – Questionário 2**VÍDEO 2 - REACCIONA ECUADOR “El machismo es violencia”**

O filme mostrou o simbolismo da cor na construção e reprodução das normas de gênero em variados espaços: na casa, na rua, na escolha dos brinquedos.

E aqui na escola, você reconhece espaços ou atividades determinados para a vivência exclusiva de meninos ou de meninas?

Se você reconhece tais espaços ou atividades, liste alguns na tabela abaixo.

Espaço ou atividades das meninas	Espaço ou atividades dos meninos

APÊNDICE D – Questionário 3

VÍDEO 3 – AMANDA E MONICK

Você vai responder questões a respeito do vídeo *Amanda e Monick*.

1. No filme, aparecem duas travestis, elas nasceram em um corpo masculino, mas se identificam com o universo feminino. No entanto, uma é professora e a outra é profissional do sexo. A que você atribui as escolhas das diferentes profissões?

2. Você acha que Amanda, a professora do documentário, poderia dar aulas na sua escola sem sofrer discriminação?
 SIM NÃO NÃO SEI

3. Por que você acha que Amanda tem sucesso e aceitação em seu ambiente de trabalho?
 Porque é travesti
 Porque é boa professora
 Porque os pais e estudantes já a conhecem
 Não existe outra pessoa para dar aula naquela escola
 Pelo apoio que ela recebeu do pai
 Outra explicação: _____

4. Em que profissões outras travestis poderiam ser bem sucedidas?

5. Monick sobrevive como profissional do sexo e compartilha a moradia com a companheira, que espera um filho seu. Qual/is sentimento/s esse arranjo familiar pode provocar nas pessoas?

- Estranhamento
- Vergonha
- Cumplicidade
- Diferente e legal
- Você detestaria presenciar essa situação

6. Uma palavra sobre cada um dos personagens do vídeo:

Amanda – _____

Pai de Amanda – _____

Monick – a _____

Companheira de Monick – _____

APÊNDICE E – Questionário 4

VÍDEO 4 – COMERCIAL IRLANDÊS

O vídeo apresenta duas posições: uma de discriminação ao namoro dos dois meninos praticada por alguns colegas. A outra posição, que sensibiliza a maioria da escola, que se solidariza com a situação.

E se acontecesse em sua escola? Qual das duas posições seria percebida com maior facilidade?

Por quê?

APÊNDICE F – Questionário 5**VÍDEO 5 – TORPEDO**

As tecnologias invadiram o mundo, e a escola não ficou de fora. Mesmo sabendo que elas potencializam a aprendizagem, contextualizam o conhecimento e atuam como agentes motivadores para criança e jovens, nesse vídeo, a tecnologia é utilizada para comunicação entre duas meninas para depois ser convocada por seus/suas colegas para publicizar o namoro sem suas permissões, portanto, de forma antiética.

No caso das meninas, a divulgação de fotos sobre a relação afetiva que as envolve foi palco de escárnio dos/as colegas. Elas respondem assumindo a relação publicamente.

Você acha que esse vídeo poderia terminar com um beijo apaixonado entre as duas moças?

SIM NÃO

Justifique qualquer das suas respostas

APÊNDICE G – Questionário 6

AVALIAÇÃO FINAL

1 – De qual dos vídeos você mais gostou?

2 – Todos os vídeos podem ser utilizados em qualquer ambiente como gerador de discussões, inclusive na sala de aula. Qual deles você gostaria de levar para mostrar em sua casa?

- Sonho Impossível?
- Reaciona Equador?
- Amanda e Monick?
- Comercial Irlandês?
- Torpedo?

3 – Agora deixe uma nota sobre a atividade: _____

4 – Deixe o seu recado para mim. Pode ser uma crítica ao assunto ou ao questionário, uma mensagem, um esclarecimento, mas tem de ser sincero.

Muito obrigada por sua participação.

ANEXO A – Inclusão do nome social

Salvador, Bahia – Sexta-feira
20 de Dezembro de 2013
Ano – XCVIII – Nº 21.316

DIÁRIO OFICIAL

Ato aprovado na 732ª Sessão do Conselho Pleno, em 05 de novembro de 2013
Comissão de Direito Educacional
Relatora: Conselheira Alda Muniz Pêpe

Processo CEE Nº 0043215-6/2013 – Dispõe sobre a inclusão do nome social dos estudantes travestis, transexuais e outros

Resolução CEE Nº 120, de 05 de novembro de 2013

Dispõe sobre a inclusão do nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros no tratamento, nos registros escolares e acadêmicos nas instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Estado da Bahia e dá outras providências.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia, no uso de suas atribuições legais, e em conformidade com o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 29 de dezembro de 1996, no Parecer Técnico nº 141/2009 –

CGDH/DEIDHU/SECAD/MEC, nas decisões da Primeira Conferência Nacional de Educação/2010, no Parecer CEE nº 208/2011, no Parecer CNE/CP nº 8 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012;

CONSIDERANDO a necessidade de:

garantir o acesso e a permanência dos/das estudantes travestis, transexuais e outros na escola e o êxito dessas pessoas no processo de escolarização e de aprendizagem; e orientar o Sistema de Ensino do Estado da Bahia quanto aos procedimentos de inclusão do nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros que desejem marcar suas identidades, no tratamento e nos registros escolares e acadêmicos das unidades de ensino, alcançando todos os seus níveis e modalidades,

RESOLVE

Art. 1º Determinar que as instituições do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, em atenção aos direitos humanos, à identidade de cada pessoa, à cidadania, à diversidade, ao pluralismo e à preservação da dignidade humana, incluam no tratamento e nos registros escolares e acadêmicos o nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros/as que desejem marcar suas identidades de gênero, de sexo ou de outro(s) aspecto(s) que as identificam.

§ 1º Entende-se por nome social o nome pelo qual travestis, transexuais e outras pessoas se reconhecem e preferem ser chamados/as, identificados/as e denominados/as no meio social.

§ 2º O/A estudante maior de 18 (dezoito) anos deverá manifestar seu desejo de inclusão do nome social, por meio de requerimento, no ato da matrícula ou a qualquer momento no decorrer do ano letivo.

§ 3º O/A estudante menor de 18 (dezoito) anos deverá manifestar seu desejo de inclusão do nome social, por meio de requerimento emitido pelo/a responsável, ou

Art. 2º Determinar que o nome social seja o único exibido em documentos de uso interno, tais como diários de classe, fichas e cadastros, formulários, listas de presença e divulgação de notas e/ou conceitos, entre outros.

Parágrafo único - Fica garantido o direito de a pessoa sempre ser chamada oralmente pelo nome social, sem menção ao nome civil, inclusive em solenidades e outros eventos escolares e acadêmicos.

Art. 3º Determinar que em documentos emitidos pela instituição para uso externo deve constar o nome civil e, no campo das observações dos documentos referidos, deve constar o nome social utilizado pelo estudante no período em que frequentou aquela unidade de ensino.

Art. 4º Determinar que, nas unidades de ensino, os espaços separados por sexo sejam utilizados de acordo com a autoidentificação de gênero de cada pessoa.

Art. 5º Determinar que as unidades de ensino mantenham programas regulares que integrem suas atividades educativas, com o objetivo de combate à discriminação, de qualquer natureza e, em particular, de combate à homofobia em suas várias formas de expressão.

Art. 6º Determinar que as unidades de ensino cumpram o disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/5/2012, e outros dispositivos legais na espécie, conforme a etapa de ensino que oferecem.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Salvador, 5 de novembro de 2013

Ana Maria Silva Teixeira
Presidente do Conselho Estadual de Educação
Norma Lúcia Vídero Vieira Santos
Presidente da Comissão de Direito Educacional
Alda Muniz Pêpe
Relatora

Resolução homologada pelo Excelentíssimo Senhor Secretário de Estado da Educação da Bahia em 18/12/2013

ANEXO B - Convite

Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira
(71) 3379-4165

Convite

Evento: “Olhares e Vozes da Escola”

Data: 15/04/2014

Horário: 08:30 às 11:00 h.

Local: Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira

*Mediadora do Evento: Prof^a Denise Bastos - Curso de
Doutorado em Cultura e Sociedade - UFBA*

ANEXO C – Autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON
SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA &
SOCIEDADE



Salvador, 21 de maio de 2014.

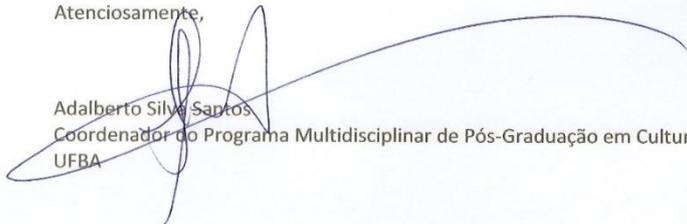
À CENAP

Assunto: Autorização de pesquisa

Prezados Srs.,

Apresento a doutoranda Denise Bastos de Araújo, estudante do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, que necessita fazer uma coleta de dados junto à comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Geórgia Maria Barradas Carneiro na próxima quarta-feira, dia 28 de maio, às 13:30hs, com o propósito de executar parte de sua pesquisa de campo.

Atenciosamente,


Adalberto Silva Santos
Coordenador do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade -
UFBA