
SERÁ A VOZ E A VEZ DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE? Tecendo diálogos com Constantina Xavier Filha e Dagmar Elisabeth Estermann Meyer

por Marcos Lopes de Souza^(*)

As entrevistadas desse dossiê são duas professoras e pesquisadoras referências do campo do gênero e das sexualidades na contemporaneidade. Apresento uma síntese da atuação acadêmica das entrevistadas antes de iniciar propriamente o diálogo.

A Professora Doutora Constantina Xavier Filha é graduada em Pedagogia pela Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso, com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, *campus* de Campo Grande, atuando na Unidade de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais e no Programa de Pós-graduação em Educação (CPAN/UFMS). Desenvolve estudos nas áreas de educação para sexualidade, gênero e educação, violências de gênero, violências contra crianças e adolescentes e relações pedagógicas. É atual coordenadora do GT 23 da ANPEd e do GT 23 da ANPEd Centro-Oeste. Líder/coordenadora do GEPSEX - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Educação e Gênero - CNPq/UFMS. Autora e organizadora de livros, artigos e materiais educativos para a educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual, entre os quais, livros para a infância. É Diretora e Produtora de filmes de animação produzidos com crianças de escolas públicas de Campo Grande/MS. Neste momento realiza Estágio de Pós-Doutorado na UNICAMP, com supervisão do Prof. Dr. Sílvio Gallo.

A Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer é graduada em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado sanduíche no exterior - Universität Bielefeld - e pós-doutorado no Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora colaboradora convidada,

^(*) É atualmente bolsista de Pós-Doutorado (FAPESB) com a supervisão do Prof. Dr. Anderson Ferrari na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) da UESB.

com credenciamento ativo, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua nas Linhas de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e Educação e Cultura da Saúde, respectivamente. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É autora de livros e de inúmeros artigos em periódicos qualificados nas áreas da educação e da saúde e integrou o conselho editorial de várias revistas nessas áreas. Integrou o Comitê Científico da ANPED, representando o GT 23 no período de 2006-2008. Integrou o Comitê de Assessoramento de Educação do CNPq no período de novembro de 2008 a novembro de 2012. Como pesquisadora, integra o GEERGE - (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, vinculado à UFRGS) - desde sua criação, em 1990, e o GICS - (Grupo de Investigación Crítica em Salud: prácticas, políticas e ciudadanía, vinculado à Universidade das Ilhas Baleares) desde 2012. Seus interesses de pesquisa majoritários estão vinculados ao estudo e análise de Políticas Públicas de Inclusão Social, no âmbito das quais vem investindo na discussão da politização contemporânea do feminino e da maternidade.

Marcos: Dagmar e Constantina, podemos dizer que vocês duas vêm desenvolvendo pesquisas que nos permitem pensar a temática das diferenças e educação, sobretudo no campo das relações de gênero e sexualidades. Isso é muito importante para este dossiê que busca colocar em discussão essas relações e problematizar as formas como hoje, no campo da educação e no pensamento pedagógico brasileiro, se discute a instituição escolar atrelada à pesquisa. As suas pesquisas e estudos têm possibilitado pensar em quais questões relacionadas à educação no atravessamento com as diferenças? Como vocês vêm desenvolvendo essas pesquisas no campo da Educação?

Constantina: As minhas pesquisas são realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – GEPSEX, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. O referido grupo de estudos, criado em 2005, diferentemente de outros, não se atrelava, em sua origem, à pós-graduação. Surgia vinculado ao ensino e à extensão universitária. Iniciou por demanda de estudos e pesquisas com acadêmicos/as de Pedagogia e professores/as de escolas públicas que participavam de projetos de extensão. Ao longo dos anos foi incorporando pós-graduandos/as e ações no âmbito da pós-graduação e práticas de pesquisas. Faço esse preâmbulo para falar das minhas pesquisas e das que oriento para dizer que elas são comprometidas com o ensino e, sobretudo, com a extensão, ou seja, com as práticas pedagógicas seja com a formação docente, ou mais recentemente, com a pesquisa com crianças.

As pesquisas realizadas no âmbito do GEPSEX partem de dois eixos temáticos interdependentes a partir de um eixo mais abrangente intitulado “Educação, sexualidade e gênero”: formação docente e práticas pedagógicas; e sexualidades e gênero nas infâncias.

No primeiro eixo temático, as discussões e pesquisas pairam sobre práticas pedagógicas, formação docente inicial e continuada de professores/as; dispositivos pedagógicos que educam para a sexualidade e gênero e práticas de educação para a sexualidade. Este eixo está mais centrado nas práticas escolares e em instituições de Educação Infantil, destacando as relações pedagógicas e didáticas que envolvem educadores/as e crianças/alunos/as nas relações cotidianas permeadas por questões de gênero, sexualidade e diferenças. As temáticas da violência contra crianças também constam desse eixo.

O segundo eixo compõe-se das pesquisas que versam sobre sexualidade e gênero nas infâncias. Nele pesquisamos e problematizamos as seguintes questões: sexualidade na infância; relações de gênero; artefatos culturais; violência contra crianças; pedagogias culturais; cinema e subjetivação. Neste eixo, as pedagogias culturais são acionadas para pensarmos para além da escola e demais instituições educativas e vemos como os artefatos culturais como cinema, televisão, livros infantis, mídia em geral, dentre outros, educam meninas e meninos. As pesquisas com crianças também são realizadas nesse eixo, nos últimos anos, visando ouvir e aprender com elas sobre assuntos que lhes dizem respeito. Estas pesquisas nos levantam muitas questões: como podemos fazer pesquisa com crianças e com elas falar de sexualidade, gênero, diversidade, diferença, violência e direitos humanos? Como pensar com esse público sobre os vários artefatos culturais, dentre eles livro infantil; músicas; brinquedos e filmes, entre outros? Como produzir com e para as crianças? Esses enormes desafios são vividos no fazer pesquisa, sobretudo porque as crianças fazem parte de pesquisas há muito tempo, embora nem sempre na condição de sujeitos, de sujeitos de direitos, como atores sociais, como colaboradores/as, com condições de participação de voz e vez. Em nossas pesquisas elas são consideradas sujeitos de direitos, colaboradoras de discussões, com participação ativa em todo o processo.

Dagmar: As pesquisas que temos feito (porque se trata de uma agenda de pesquisa de um grupo de pesquisadoras, que orientei e/ou coordeno) têm privilegiado o exame de políticas públicas e/ou ações programáticas de inclusão social na perspectiva de gênero e sexualidade. Dentre essas políticas aglutinadas sob o guarda-chuva da inclusão social investigamos aquelas que investem nas áreas de saúde, desenvolvimento social e educação e que instituem, dentre outras coisas, a obrigatoriedade no cumprimento de determinadas condicionalidades por parte de seus/suas usuários/as, visando à ampliação da renda, ao acesso à saúde, ao trabalho, a direitos sociais, à

profissionalização, e à diminuição da evasão e da repetência escolar. Nesse contexto, analisamos processos educativo-assistenciais e artefatos culturais que se conectam com essas políticas e ações, e isso vem nos permitindo descrever elementos constitutivos da racionalidade que as produz: uma racionalidade na qual se articulam, explícita e intensamente, problemas sociais contemporâneos (em especial de educação e de saúde) a determinadas configurações de família e a certos modos de sentir e de viver a maternidade e a paternidade. Temos argumentado que essa operação produz alguns efeitos importantes quando o foco da análise são as relações de gênero e sexualidade aí vigentes, na medida em que ela permite descolar esses problemas dos contextos e processos sociais mais amplos em que eles emergem para vincular sua solução à promoção de relações familiares *adequadas* e saudáveis, com ênfase na relação mãe-filho, e ao exercício de determinadas formas de parentalidade, sobretudo entre as populações pobres. Trabalhamos, portanto, com uma abordagem ampla de educação, na qual se inclui a educação escolar, mas que não se restringe a ela e que tem permitido discutir, basicamente, processos de (re)produção, manutenção, atualização e modificação de gênero e de sexualidade nesses contextos e relações.

Marcos: Ainda pensando no campo das suas pesquisas, você, Constantina, pode apresentar algumas sínteses provisórias dos seus estudos?

Constantina: Para exemplificar as pesquisas realizadas nos eixos citados anteriormente, posso descrever algumas delas para depois discutir sobre as questões de atravessamento das diferenças com gênero e sexualidades.

No segundo eixo das pesquisas realizadas, temos nos debruçado para analisar e problematizar algumas produções para crianças na contemporaneidade, em especial os livros para a infância. Duas pesquisas ganharam relevância nos últimos anos:

A pesquisa *Já é tempo de saber...: a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 a 1985 do século XX* (2006-2009), com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (FUNDECT), do estado de Mato Grosso do Sul, é a primeira a destacar. De natureza teórica, teve como fontes as produções bibliográficas que tratavam dos temas sexualidade, educação sexual e gênero, editadas e publicadas no período de 1930 a 1985. Pretendeu-se com a pesquisa: a) realizar levantamento bibliográfico em acervos brasileiros; b) analisar os discursos produzidos e veiculados pelos livros e manuais selecionados e c) produzir um catálogo digital em formato de CD-Rom das indicações bibliográficas dos livros selecionados e analisados para subsidiar futuras consultas e/ou pesquisas. Os pressupostos metodológicos basearam-se em coleta, seleção e análise de obras selecionadas.

Coletamos 361 livros entre os indicados para o público adulto (denominados manuais) e o infanto-juvenil. A pesquisa apresentou alguns dados a destacar:

- a) os livros são instrumentos férteis para a constituição de dispositivo pedagógico com vistas a orientar a conduta de crianças e também a de adultos;
- b) a linguagem impositiva, normativa e prescritiva constitui um dos elementos fundamentais do dispositivo pedagógico que faz com que os livros infanto-juvenis e os manuais se tornem instrumentos férteis;
- c) itens encontrados na ordem do discurso nas fontes analisadas: foco em condutas diferenciadas e idealizadas para meninas e meninos; determinação da abordagem biológica, religiosa e psicológica em relação à sexualidade; ausência de temas como homossexualidade e formas diferenciadas de vivência da masculinidade e da feminilidade nos livros infanto-juvenis e,
- d) acentuado aumento das publicações para o público infanto-juvenil no período analisado, especialmente a partir da década de 1970 do século passado.

Em continuidade a essa pesquisa, foi realizado outro estudo, agora somente com livros para a infância. A pesquisa *Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças* (2008-2012), com apoio do CNPq, contou com dois eixos teórico-metodológicos: o bibliográfico e o da pesquisa com crianças. O primeiro teve o intuito de coletar, analisar e catalogar livros para a infância com temáticas sobre sexualidade, gênero e diversidades/diferenças. O segundo, com crianças, o de propiciar momentos de reflexão e questionamento sobre as temáticas centrais do projeto, mediadas por livros, e produzir coletivamente materiais educativos para/com crianças. Os livros, fontes do estudo, totalizaram 500 títulos, publicados no Brasil de 1930 até 2010. Foram selecionados *in loco* – em bibliotecas públicas e particulares de vários locais (Mato Grosso do Sul; São Paulo; Campinas e Rio de Janeiro) e também na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro –, além da aquisição, em livrarias, de livros novos e usados (compra pessoal e *online*) e pesquisa em *sites* de editoras de livros infantis. O produto final deste eixo da pesquisa constituiu em um catálogo digital, com fichas descritivas dos livros para indicação bibliográfica das 500 obras analisadas, visando à socialização, e posterior consulta, de pessoas interessadas em suas temáticas. Duzentos livros foram levados às crianças nos encontros da pesquisa em uma escola pública municipal de Campo Grande/MS. Eles foram utilizados como mediadores da discussão e desencadeadores de diálogo com as crianças. Elas construíram repertórios sobre os mais variados livros com as temáticas estabelecidas no projeto,

bem como pensaram coletivamente sobre um bom livro para o público infantil. Livro infantil e filmes de animação foram produzidos coletivamente com as crianças como produtos deste estudo.

Com os livros podemos observar como a diferença é tratada em muitos deles. Ela é comumente vista como um problema para quem a sofre, ou seja, para quem é considerado “o/a” diferente. É ele, ou ela, quem deve ‘resolver’ o problema, encontrar a solução para o preconceito ou demais formas de violência sofridas. Há uma dupla vitimização de quem é excluído/a por ser considerado/a diferente. Em nossas pesquisas não encontramos nenhum livro que problematizasse as questões mais amplas de poder que produzem a diferença e a desigualdade entre os sujeitos, evidentemente com linguagem acessível às crianças, para questionar os/as outros/as e com isso não provocar mudanças ou culpabilização na pessoa considerada diferente obrigando-a a mudar para se “adaptar” às normas vigentes.

Marcos: A escola enquanto instituição foi pensada e construída sob uma perspectiva de uniformização, normatização e negação das diversidades, sendo que, recentemente, tem sido provocada para pensar no reconhecimento das diferenças. Que movimentos têm sido possibilitados? O que tem freado essas discussões?

Dagmar: Concordo em grande medida com tua afirmação, mas penso que, sob certos aspectos, há uma complexidade maior aí que precisamos considerar quando falamos em possibilidades e freios para a incorporação da diferença na escola. De forma muito concreta, a instituição escolar congrega pessoas que são social, política e economicamente diferentes em razão de idade, sexo, religião, situação sócio-econômica, raça/etnia, e muitos outros interesses. Em sociedades complexas, nas quais a escolarização se torna direito – e crescentemente imperativo – essa diversidade não pode ser negada e só tende a se ampliar. Como a escola não está fora e nem acima da sociedade da qual faz parte, ela também replica, em seu interior, efeitos e relações de poder dos contextos sócio-culturais mais amplos nos quais se situa. Os fatores “externos”, quando articulados com as características e relações “internas”, constituem a especificidade dessa instituição que chamamos de escola, diferenciando-a de outras instituições sociais. Uma especificidade que se concretiza em determinadas formas de organização do tempo e do espaço, nos currículos, nas regras disciplinares, nas interações pedagógicas, nas relações entre professores, entre professores e alunos e entre alunos. A escola que conhecemos, e na qual atuamos, opera nos limites desse movimento paradoxal que descreves em tua pergunta, qual seja: ela deve acolher essa diversidade, mas diferencia e hierarquiza sujeitos em suas formas de organização e funcionamento e, ao mesmo tempo, objetiva a uniformização dos indivíduos que a compõem, exatamente porque ela faz parte de uma rede de instituições sociais implicada com a produção de determinados tipos de

sujeito, ou seja, instituições e processos sociais que estão envolvidos com a produção de identidades e diferenças. De modo recorrente, ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas a formação/produção de determinadas identidades sociais tem sido um atribuição da escola e é, exatamente, esse envolvimento que faz com ela continue sendo um espaço institucional disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais, na contemporaneidade. Nessas disputas a escola ora é apresentada como sendo a instituição que pode resolver grande parte de nossos problemas sociais, ou então como sendo responsável por estes problemas, por não estar desempenhando de forma eficiente sua função social. Ela é, por vezes, apontada como o “porto seguro” onde a infância e a juventude poderiam estar a salvo das “maldades do mundo adulto” e de seus problemas ou, ainda, como um lugar perigoso, em que crianças e jovens estariam se iniciando no vício e no crime ou, ainda, como a instituição mediante a qual se poderia alavancar a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária pela minimização das diferenças e das desigualdades sociais. Isso só para citar alguns argumentos reiteradamente usados. Assim, a escola é tanto uma instituição disputada de “fora para dentro”, quanto é, internamente, um lugar de disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre diferentes grupos sociais, movimentos políticos, governos e pessoas. As disputas em torno da escola, os sentidos atribuídos a ela, o que se espera que ela produza como resultado da escolarização, e os efeitos “reais” desses processos são, portanto, múltiplos e específicos a cada grupo e a cada contexto em que tais relações se dão e isso dificulta teorizar sobre a escolarização, no singular, como sendo um interesse compartilhado, da mesma forma e pelos mesmos motivos, por todos os grupos sociais e mesmo entre todos os membros de um mesmo grupo. Nas sociedades complexas e plurais em que vivemos hoje, precisamos lidar com essa pluralidade de sentidos atribuídos à escola e à escolarização porque é nas dobras dessas disputas e desses enfrentamentos entre grupos intra e extra escolares, movimentos sociais e Estado/governo (que foram se tornando muito mais visíveis, reconhecidos e legitimados desde meados do século XX) que se (re)desenham, continuamente, esses movimentos de abertura e de fechamento, de definição das diferenças que importa acolher (e de onde, como e quando fazê-lo), etc. Então, eu diria que temos hoje muito mais possibilidades para acolher a diferença como diferença, no sentido precípua do termo, mas essas possibilidades, paradoxalmente, também (re)produzem freios – alguns novos e outros nem tanto – quando se trata de operacionalizar a tensa relação entre diferenças e escolarização.

Marcos: Mesmo com os novos desafios de se trazer à tona as diferenças para o âmbito escolar, estudos e pesquisas atuais têm apontado esse espaço ainda como um lugar de

constrangimentos, de humilhações e de violência física em relação aquelas e aqueles vistos como abjetos. Vocês percebem mudanças em relação a isso?

Constantina: A escola na maioria das vezes é um espaço de conflito e nem sempre aprendemos, ou ensinamos, a mediá-los. Ao contrário, em muitos casos, a prática da vigilância, da intriga, da competitividade, da discórdia, entre tantas práticas individualizantes e violentas, acabam por constitui-la como uma arena bélica para os sujeitos. É claro que há muitas exceções, e ainda bem que elas existem para contestar as generalizações.

Durante esses últimos anos, desenvolvemos duas pesquisas com a temática da violência contra criança e da violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças e adolescentes. Solicitamos que meninos e meninas desenhasssem e escrevessem sobre situações de violência, dentro e fora da escola. Nessas pesquisas percebemos primeiramente como a violência é algo banalizado no interior das escolas pesquisadas. O diálogo e a conversa quase nunca são acionados para a solução ou resolução de um conflito, por mais banal que ele seja. O que se viu foram cenas de violência física e psicológica dentro e fora da sala de aula, demonstrando ser a escola um espaço também de constrangimento e humilhação para muitas crianças e adolescentes. Os motivos apontados foram os mais diversos possíveis, desde o preconceito racial, a briga nas aulas de educação física, a subtração de objetos pessoais, a briga entre namorados/as, dentre outras inúmeras causas. Outras discórdias nem apontavam causas para o conflito, mas a ‘cultura da violência’ está tão presente que ocasionava a situação de violência na instituição educativa, citadas pelas crianças e adolescentes que participaram das pesquisas.

Em uma das escolas pesquisadas, continuamos com outros projetos de pesquisa e de extensão e levamos os dados coletados na pesquisa para serem discutidos pelas crianças. A partir deles e diante de outras discussões, produzimos filmes de animação e livros infantis para a discussão sobre a cultura de paz nas escolas, sobre o direito de crianças e adolescentes e a possibilidade de uma vida mais ética e esteticamente mais bela e comprometida com a paz e a vida sem violência para todas as crianças. Também na formação docente, durante três anos seguidos coordenamos o projeto de extensão “Escola que Protege”, com apoio da SECADI/MEC. O projeto teve por propósito capacitar professores/as da Educação Básica para as temáticas da violência contra crianças e com isso saber identificar os sinais de violações de direitos para possíveis encaminhamentos legais, no caso, a denúncia ao Conselho Tutelar. É aqui a grande chave da questão, ou seja, a escola se perceber fazendo parte da Rede de Proteção a Criança e ao/a Adolescente, como de fato ela é, perante a lei. Além disso, o projeto discutia a questão da violência

no âmbito escolar. Na nossa proposta específica na UFMS também procuramos debater sobre as várias violências produzidas pela escola tais como o sexismo, a misoginia e a homofobia.

Dagmar: Sim, a escola continua sendo um lugar de constrangimentos, humilhações e violências de diversos tipos que não atingem do mesmo modo todos os sujeitos sociais que a habitam. Entretanto, até considerando em parte o que já respondi na questão anterior, não é possível negar que, como instituição social, a escola contemporânea mudou, e mudou muito, e eu diria que mudou para melhor. Reconhecer isso não significa dizer que todos os constrangimentos e violências foram erradicados da escola, mas, também, não significa dizer que tudo permanece igual ao que sempre foi. A escola foi profundamente afetada pelos movimentos que instituem a escolarização como direito e como imperativo, que legitimam e normatizam os direitos humanos como direitos civis e de cidadania, que investem na democratização das relações sociais e que reivindicam visibilidade e legitimidade para grupos historicamente subalternizados. Inclusive o que se define e se nomeia como constrangimento, violência e humilhação mudou, nesse contexto. E hoje temos também um conjunto de ações e punições legais previstas para uma boa parte delas. A questão é que existem uma multiplicidade de outros espaços e meios, além da escola, que estão enredados com a produção de identidades e de diferenças, operacionalizadas como desigualdades. E, o afirmar isso não estou dizendo que a escola deixou de ser uma instituição social importante para interferir nessa produção de desigualdades, inclusive com aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais. Mas ela é, também, uma instituição que interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais, incluindo-se, aí, o que vem sendo chamado, na teorização educacional pós-crítica, de aprendizagens culturais. Com o termo aprendizagens culturais quero referir-me ao fato de que nós não aprendemos a ser o que somos só na escola e, mesmo na escola, não aprendemos apenas Português, Matemática ou Estudos Sociais. Nela aprendemos, fundamentalmente, por meio de variadas estratégias e de muitos modos, a conhecer o mundo e a posicionar-nos nele e isso extrapola em muito a dimensão de transmissão de conhecimento que é usualmente apresentada como sendo a função primeira da escola. A meu ver, capacitar-nos e sensibilizar-nos, como educadoras, para (re)conhecer o que acontece em termos de (re)produção de diferenças e de desigualdades nesses meandros complexos, e com quais nuances, é o grande desafio a ser encarado quando se trata do enfrentamento dessas questões.

Marcos: Recentemente, algumas políticas públicas educacionais têm contribuído para o reconhecimento das diferenças no espaço escolar, como é o caso da inclusão de temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica. Entretanto, no

Plano Nacional de Educação (2014-2024), questões relacionadas à diversidade de gênero e sexual não aparecem. Como você, Dagmar, analisa isso?

Dagmar: Eu diria que, no Brasil, estamos vivendo um tempo/contexto paradoxal: de um lado, a permanência e/ou recidiva de violências, subordinações, exclusões e interdições que já poderíamos ter superado e, de outro, possibilidades concretas de vivências de gênero e de sexualidade que há 3 ou 4 décadas pareciam impensáveis. Por um lado, é imperativo reconhecer que, hoje, vivemos um processo de institucionalização das agendas feministas e LGBTT no contexto do estado brasileiro, com a adoção governamental da transversalidade de gênero nas políticas públicas, com a implementação de políticas que tematizam as chamadas diversidades sexuais e o combate à homofobia, a proposição de ações como os PCNs e outras diretrizes educacionais que instituem esses temas como “conteúdos escolares”, bem como a criação de Secretarias Especiais de Políticas para Mulheres e para os Direitos Humanos, para citar exemplos emblemáticos recentes. Podemos, pois, afirmar importantes conquistas ao longo das últimas décadas: estes temas se legitimaram e se institucionalizaram na pesquisa, no ensino e na política e ocorreram mudanças inegáveis nas “condições” de vida dos sujeitos e grupos que estes campos de estudo e movimentos sociais representam. Mas nada disso ocorreu, e ocorre, de forma tranquila e isenta de disputas e conflitos, e muitos desses conflitos continuam se traduzindo como violências intoleráveis. As reações a essas conquistas e movimentos de mudança, articuladas às crises, de diversas ordens, pelas quais passa a sociedade brasileira contemporânea, tem colocado novos e importantes desafios aos feminismos e movimentos LGBTT. Um desses desafios – atualíssimo e que divide inclusive os próprios campos de estudo e movimentos sociais – implica, justamente, a necessidade de seguir investindo em teorizações, pesquisas e movimentos políticos que nos permitam fazer frente tanto aos fundamentalismos de diversos matizes (sobretudo religiosos) que têm ressurgido com força, quanto aos complexos processos de gestão e controle da vida, em sentido amplo, que têm se rearticulado nos domínios dos gêneros e das sexualidades. Sem entrar nos complexos meandros dessa discussão, eu penso que a questão do veto recente à menção das abordagens de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação, se inscreve no contexto desse paradoxo.

Marcos: Sobre a inserção das discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares, quais questões têm sido assumidas pela escola? Vocês percebem silenciamentos? Em quais direções?

Constantina: Em um artigo que escrevi, publicado em 2012, intitulado “As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente”, uma

acadêmica do curso de Pedagogia que participou da disciplina ‘Educação, sexualidade e gênero’ na UFMS fez a correlação do seu processo de aprendizado e problematização propiciados pela disciplina que ministrei com a saga do menino que protagoniza o livro infantil de Ruth Rocha “O menino que aprendeu a ver”. Na história, antes de ir para a escola, o menino não decodificava as letras e por isso não conseguia ‘vê-las’ e atribuir-lhes significado. Ao passar pelo processo de alfabetização, consegue ‘ver’ o mundo letrado e a ele pertencer.

A acadêmica utilizou a metáfora do ‘abrir os olhos’ para algo que estava próximo ao seu cotidiano, mas que não conseguia ver, ou seja, as questões relativas à sexualidade e gênero estavam tão incorporadas, entranhadas e naturalizadas na sua vida que nem sequer eram visibilizadas. Outras tantas professoras, nos cursos de formação continuada, constantemente utilizam-se desta mesma introspecção para se autoanalisar ao longo e ao final dos cursos. Alegam que não ‘viam’ em seus cotidianos e em suas vidas os vários discursos normalizadores de condutas e que acabaram por acreditar tratar-se de uma única e inquestionável verdade. Neste processo, é relevante pensar sobre a constituição da norma. Ela não é sequer questionada. O outro, o diferente, o que foge a ela, é que é constantemente questionado e exposto. Tal como vimos no exemplo que dei dos livros infantis analisados em nossos estudos.

É instigante pensar sobre a metáfora de ‘abrir os olhos’. Primeiramente, para questionar a invisibilidade do que é socialmente instituído como norma. Para Guacira Lopes Louro (2000), “a norma não precisa dizer de si; ela é a identidade suposta, presumida, e isto a torna, de algum modo, praticamente invisível” (p. 99). Tudo o que foge à norma é visibilizado, estudado, esquadrinhado, corrigido. Digo isso para apontar um dos aspectos do silenciamento, ou melhor, da invisibilidade dessas temáticas na escola, no entanto elas estão lá totalmente presentes e de forma ruidosas. Trata-se de um paradoxo, ao mesmo tempo em que tentam silenciá-las, elas estão lá, gritando, ‘pulando’, constituindo discursos e sujeitos.

Esse me parece um grande desafio para os/as educadores/as, perceber que a sexualidade e gênero estão nas práticas cotidianas da escola, independente de suas vontades. Com isso a educação sexual, ou a educação para a sexualidade, como prefiro chamar, está lá, é praticada e vivida nas relações cotidianas de todos os sujeitos.

Outro desafio a ser pensado na escola, e também no processo de formação docente, é que a sexualidade não é um campo estritamente do privado, pelo contrário, é um campo político e tal como nos afirma Guacira Lopes Louro, ela é aprendida.

Entender esse processo nos remete a pensar nas relações de poder tal como estuda o filósofo Michel Foucault. Instiga-nos a perguntar do por que a sexualidade foi pensada e confinada como segredo e o que isso provoca e afeta em nós, como educadores/as. Uma das questões a se ponderar é a recorrente crença de que a sexualidade deve somente ser tratada pela família no âmbito doméstico. Há atualmente um pânico de parte de muitos/as educadores/as de dizer que esse não é assunto de escola. O medo de “incentivar” a criança ao sexo também está presente nesse temor. Questões que precisam ser analisadas na perspectiva de que a sexualidade é algo que está a todo o tempo regido por discursos e normas que são produzidas pelo social e pela cultura. Muito desse medo ocorre pela falta de conhecimento teórico-metodológico e também legal/jurídico sobre a prática da educação para a sexualidade na escola. Arelado a essa questão está o imperativo do discurso religioso que impede a escola pública de ser pensada como um espaço de livre pensamento, laico e com possibilidades de múltiplos questionamentos. Esses são os enormes desafios que vejo nesse processo de formação docente e nas discussões nos campos teóricos das sexualidades e gênero na educação. Há muitos outros, mas esses são alguns dos mais emergentes que merecem questionamentos, estudos e problematizações constantes.

Dagmar: Penso que a Constantina respondeu a essa pergunta com maior propriedade e detalhamento. Em grandes linhas e de forma bem breve eu diria que as temáticas de gênero e de sexualidade têm sido assumidas, mesmo que de forma bem marginal, pelas escolas brasileiras, pautando-se por diferentes abordagens e focalizando diferentes questões. E sim, continuam existindo muitos silenciamentos aí. Vou citar apenas um exemplo mais próximo de minha área de atuação na graduação (educação em saúde): a sexualidade ainda tem sido tematizada nas escolas sob a égide do referencial biomédico e as práticas educativas que enfocam a promoção da saúde sexual e a prevenção de gravidez e de doenças nessa esfera, têm sido orientadas por um viés individualista. As abordagens pedagógicas que as sustentam continuam centradas na conscientização individual do risco e, quando se trata de jovens, na necessidade de negociar o sexo seguro com o parceiro, sem levar em conta as condições sociais e estruturais que definem as posições de poder (e de hierarquia) no âmbito das práticas de gênero e de sexualidade; e sem problematizar as formas pelas quais as diferentes culturas representam as masculinidades e as feminilidades hegemônicas e a heterossexualidade compulsória, o amor e o prazer sexual, viabilizando ou não possibilidades concretas para essas ‘negociações’. A dimensão de risco, de ameaça e de doença ainda prevalece nas abordagens sobre sexualidade enquanto a relação entre sexualidade e prazer, por exemplo, segue sendo bastante silenciada.

Marcos: Nessas disputas e negociações sobre o trabalho com as diferenças, como você, Dagmar, vê o papel dos movimentos sociais na interlocução com o Estado para o debate sobre as diferenças no âmbito escolar?

Dagmar: Essa é uma questão bem complexa. Porque, por um lado, não há dúvidas quanto ao fato de que movimentos sociais organizados são indispensáveis para a promoção de mudanças sociais em qualquer esfera e contexto. E, portanto, também na escola. Entretanto, e muitas pesquisadoras feministas têm sinalizado para isso, não podemos perder de vista que, no Brasil, na última década, não só as pautas, mas também parcela substantiva de lideranças de movimentos sociais passaram a fazer parte do governo/Estado – se institucionalizaram, por assim dizer. Essa é uma situação relativamente nova, tem muitas dimensões positivas pelas quais batalhamos arduamente, mas também produz algumas ambiguidades. Por exemplo, como resistir, pressionar e/ou contestar quando nossos interlocutores são (ou foram), em boa parte, nossos parceiros de militância? Isso nos coloca, a todos/as, a necessidade de repensar nossas estratégias políticas e os próprios movimentos sociais estão apenas começando a aprender a lidar com isso.

Marcos: Para finalizar, diante dessas novas demandas apontadas por vocês e dos inúmeros desafios que isso acarreta para as escolas, como vocês analisam os cursos de formação docente e seus currículos enquanto espaços para o debate/discussão sobre diferenças e diversidades?

Constantina: As atividades potentes do nosso grupo de pesquisa, o GEPSEX, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Campo Grande, bem como as de minha trajetória, em pesquisas nos campos teóricos das sexualidades e gênero, fizeram com que implantássemos como obrigatória no currículo do curso de Pedagogia, a disciplina “Educação, Sexualidade e Gênero”. Optativa no referido curso desde 2000, hoje é obrigatória. Ela é direcionada aos/as acadêmicos/as do referido curso, mas que pode ser cursada por outros/as da mesma universidade de outros cursos de formação docente.

São poucos os cursos dessa natureza no Brasil que trazem em suas estruturas curriculares disciplinas obrigatórias/optativas/eletivas sobre sexualidade e gênero. Conheço algumas delas realizadas pela: UFJF; FEUSP; UFU; UDESC; UFRGS, UFBA. As existentes partem quase que exclusivamente do interesse, engajamento de práticas teórico-políticas de algumas pessoas que estudam, pesquisam as causas em questão e por elas se interessam. Não vejo isso necessariamente como um problema. Somente é o que se apresenta. Das que existem há muitas delas que propiciam a discussão para um público que, em sua maioria, nunca pensou mais detidamente sobre o assunto.

Além da formação docente em nível inicial também atuo de forma comprometida ético-política com a formação continuada. Já coordenei inúmeros projetos com apoio da SECADI/MEC e outros de extensão pela UFMS, dentre eles o Gênero e Diversidade na Escola – GDE, por exemplo. Nesses espaços vejo a importância da discussão, da reflexão do que é feito nas práticas pedagógicas, do estudo, da possibilidade de desconstruir “verdades únicas e absolutas” das professoras/es-cursistas. Nesse sentido precisamos fortalecer e instigar a proposição e efetivação de políticas públicas de formação, tanto em nível inicial como na continuada, nesses campos teóricos para que possamos ter cursos permanentes, e não pontuais e sazonais, para uma constante reflexão, estudo e problematização de discursos e práticas pedagógicas.

Dagmar: Não tenho discutido e investigado processos de formação docente nos últimos anos. Entretanto, minha inserção no campo dos estudos de gênero e de sexualidade, na área da Educação, me permite dizer que, de algum modo essas questões têm sido incorporadas aos processos escolares. Acho que a questão que importa pensar aqui é: como e com que abordagens isso tem sido feito? A meu ver, quando se trata de “diferenças e diversidades”, os processos de formação docente continuam bastante ancorados em perspectivas prescritivas, muito mais preocupadas em indicar o que e como fazer a “inclusão” demandada pelas políticas. De certo modo, deixamos de considerar que somos, todos, sujeitos de gênero e de sexualidade, e por isso, nos colocamos em relações pedagógicas que pretendem ensinar aos outros (nossos alunos) sobre gênero e sexualidade, como se tais questões estivessem fora de nós. Poucos currículos, em poucas disciplinas e, sobretudo, com sólida discussão teórico-conceitual, abrem a possibilidade de discutir os processos, as estratégias e as práticas sociais que nos constroem, a todos, como sujeitos marcados pelo gênero e pela sexualidade. Como vimos a nos tornar o que somos? E como funcionam atualmente, e funcionaram historicamente, os mecanismos de diferenciação e de hierarquização que, nesse processo de tornar-nos, desigualam sujeitos em razão de seu gênero e de suas práticas sexuais, por exemplo? Como os diferentes saberes e práticas que constituem os currículos escolares que planejamos e implementamos constroem, ajudam a manter ou (re)definem diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade? Orientar a formação nesses domínios, por estas e outras perguntas, poderia nos permitir um certo distanciamento das prescrições para enveredar pela via do reconhecimento de como aprendemos essas coisas que somos e que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outras. Poderia visibilizar o quanto essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais; práticas que atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que

colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas que fazemos e nas que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação... Orientar a formação por perguntas (estas e outras) poderia nos permitir questionar não só os conhecimentos e saberes com que lidamos, mas, também, desenvolver a sensibilidade para perceber o sexismo, o racismo e a discriminação que estes saberes veiculam, constroem e ajudam a manter. E isso nos ajudaria a reconhecer como estamos, nós mesmas, nossas disciplinas, nossos currículos e nossas instituições, inscritos/as nesses processos de nomeação em que diferenças de gênero e de sexualidade foram e continuam sendo hierarquizadas e transformadas em desigualdade. Sinceramente, acredito que este poderia ser um caminho. E tenho procurado trilhá-lo nas salas de aula pelas quais passo.

Submetido em: novembro de 2014
Aprovado em: janeiro de 2015