

BRUNA ANDRADE IRINEU

Diversidades e políticas da diferença

intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e “raça”

**Palmas-TO
2016**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PARTE I

Gênero, sexualidade e produção de conhecimento na margem

1. A construção do conhecimento científico blasfêmico, ou para além disso, nos estudos de sexualidades e gênero

Suely Aldir Messeder

2. Resistir e (re)existir entre margens e centros: sobre pesquisar gênero e sexualidade em um estado da região norte

Bruna Andrade Irineu

3. Gênero, sexualidade e educação: quando o “corpo estranho” é o de quem ensina

Mariana Meriqui Rodrigues

4. A diversidade sexual e o espaço escolar: por uma política de enfrentamento à homofobia

Flávio Camargo e Vanessa Cruz

Parte II

Práticas pedagógicas em gênero e diversidade na universidade

5. Enfoques sobre gênero e diversidade sexual na formação inicial de postulantes à docência em cursos de licenciatura

Rubenilson Pereira Araújo

6. A juventude negra e as comunidades quilombolas: a implantação do núcleo de formação de agente cultural da juventude nas comunidades quilombolas do estado do Tocantins – Nufac/TO

Giselli Almeida Tamarozzi Lima

7. O ocultamento da sexualidade no currículo das bibliotecas: uma análise a partir do direito à informação

Marcos Felipe Maia

Parte III

Aprendizagens pela diferença: produção de conhecimento de discentes do núcleo de estudos, pesquisas e extensão em sexualidade, corporalidades e direitos – UFT

8. Atuações de combate às desigualdades na inserção ao ensino superior público: ações afirmativas e um arcabouço na contramão

Helys Dyana Furtado Alves

9. Gênero e diversidade sexual: notas de uma experiência de estágio supervisionado em Serviço Social

Milena Carlos de Lacerda

10. Quem se importa com a diversidade? Análise do perfil de cursistas de um projeto de extensão

Brendhon Andrade

Apresentação

Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça foi criado a partir do interesse em organizar um livro que reunisse os trabalhos que temos produzido na Universidade Federal do Tocantins (UFT) através do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos. O livro contém capítulos desenvolvidos por pesquisadores/as que integram o grupo de pesquisas e também de colaboradores de outros grupos de pesquisa que estiveram no I Colóquio de Gênero e Diversidade Sexual e/ou nos cursos de extensão Políticas de Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia no Ambiente Escolar e Gênero e Diversidade na escola.

O debate sobre diversidades está inserido no campo das políticas públicas no Brasil, fruto das reivindicações do Movimento Negro, Movimento Indígena e Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Com estratégias herdeiras do Movimento Feminista, Pierucci (1999) refere-se a esses movimentos com a expressão “políticas do corpo”, uma vez que envolvem a afirmação de diferenças sensíveis e corporais e visam ao necessário reconhecimento e valorização social.

A ideia de diversidade está circunscrita em contradições criticadas por Homi Bhabha (1998). O autor sugere ultrapassar iniciativas bem-intencionadas, porém moralistas, contra o preconceito e o estereótipo, como a própria proposta da “inclusão”. Bhabha (1998, p. 63) afirma que é necessário “pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural”, o que significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, e observar criticamente os processos de exclusão e inclusão, individuais e grupais. A cultura deve ser teorizada “no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações” (BHABHA, 1998, p. 63).

Ainda no debate das políticas sociais, essa lógica normativa é posta na arena política pelos movimentos sociais a partir da afirmação de identidades subalternizadas, pela busca do reconhecimento à diferença e não pela tolerância à diversidade. As marcas da presença de poder são imbricadas e podem ser percebidas nas classificações (mau/bom), nomeações e demarcações de fronteiras (nós/eles) e pertencimentos (excluir/incluir).

As linhas divisórias que demarcam os sujeitos envolvem relações de superioridade e inferioridade, inclusão e exclusão. Para Pierucci (1999), mesmo a política da diferença acaba por criar uma valoração negativa ou positiva que marca o sujeito em sua diferença. Dessa forma, a diferença

pode ser “valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada”. Portanto, a diferença partilhada (a diferença que possuímos e que é a nossa identidade) é sempre um sinal positivo, em oposição à diferença dos outros, que é percebida como um sinal negativo.

As políticas da diferença opõem-se à visão abstrata de igualdade e, segundo o autor, reivindicam um tratamento desigual para os diferentes. É nesse ponto que Pierucci (1999) localiza a luta pelo direito a um tratamento que focaliza a especificidade, enquanto um risco de abandonarmos possíveis normas éticas de validade universal que, segundo o autor, poderia incorrer em uma “cilada”.

Avtar Brah (2006) formula uma proposta que parece, ao menos momentaneamente, resolver estes dilemas sobre as políticas da diferença. A autora propõe que pensemos a “diferença” como relação social, subjetividade e experiência.

[...] “experiência” é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos “realidade”. Donde a necessidade de reenfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a “verdade”, mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado (BRAH, 2006, p. 360).

O posicionamento da autora nos envolve em uma compreensão de que na vida prática esta experiência como relação social e cotidiano da experiência vivida “não habitam espaços mutuamente exclusivos” (BRAH, 2006, p. 364). Pensar a diferença como subjetividade exige que exploremos a relação entre “mudança pessoal e mudança social sem recurso a explicações redutivas de determinação simples” (BRAH, 2006, p. 370).

Nesse sentido, educar e aprender pela diferença requer disponibilidade para encontrar a si mesmo na relação com o outro. E, também, buscarmos estratégias de intervenção frente às alternativas simplificadas e “bem-intencionadas” que surgem para “lidarmos” com a “diversidade”, a partir do viés da tolerância com o “diferente”. Alternativas essas que nomeiam racismo, homofobia e sexismo no campo do *bullying*, tratando formas de violência como ações “normais” no espaço escolar, especialmente em locais de socialização infanto-juvenil.

É preciso sair do armário e nos responsabilizar pela educação em nossa cultura, somos nós mesmos os produtores de nossas desigualdades e, portanto, responsáveis em transformar essa cultura a partir de uma perspectiva de alteridade, na qual nos reconhecemos no outro. Empenhados/as em socializar intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça, o livro foi dividido em três partes.

Na primeira parte, *Gênero, sexualidade e produção de conhecimento na margem*, encontram-se quatro artigos que discutem processos de produção de conhecimento engajados com a proposta de

aprender/ensinar pela diferença. Reconhecendo-se na margem, mas também circulando no centro, os capítulos vão tratar da produção científica e da relação ensino-aprendizagem.

Na segunda parte, *Práticas pedagógicas em gênero e diversidade na universidade*, encontram-se três capítulos que refletem resultados de ações de extensão correlacionadas com o ensino. É possível verificar os efeitos de um projeto de intervenção, de um evento ou de um curso de formação sobre gênero, sexualidade e/ou diversidade no cotidiano e no ambiente educacional.

Na terceira e última parte, *Aprendizagens pela diferença: produção de conhecimento de discentes do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT*, apresentam-se três capítulos elaborados a partir da experiência de discentes da UFT que atuam no grupo de pesquisa. Através da reflexão de uma ação coletiva, de uma política afirmativa interna da universidade ou do perfil de cursistas de um projeto de extensão, podemos ter a certeza de que as aprendizagens pela diferença podem se constituir de forma efetiva.

Esta obra pretende compartilhar formas de aprender e ensinar a partir dos marcadores sociais das diferenças, especialmente sexualidade, gênero e raça, promover o aprofundamento teórico-político e oferecer espaço ao/à leitor/a para que questione o senso comum e aceite o desafio de aprender pela diferença.

Bibliografia

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAH, A. Diversidade, diferença e diferenciações. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006. p. 329-376.

PIERUCCI, F. As ciladas da diferença. In: **Revista de Sociologia**, USP, São Paulo, 1999.

PARTE I
GÊNERO, SEXUALIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA
MARGEM

1.

A construção do conhecimento científico blasfêmico, ou para além disso, nos estudos de sexualidades e gênero¹

Suely Aldir Messeder²

Quando Bruna Irineu convidou-me para participar do I Colóquio de Gênero e Diversidade Sexual, ela discorreu sobre a sua proposta e revelou *quem* seria o público-alvo. Primeiramente, foi declarado que a minha audiência seria composta “pel@s alun@s de iniciação científica, iniciação à extensão, estagiári@s de Serviço Social dos Centros de Referência em Direitos Humanos do Estado e alguns poucos estudantes de mestrado da UFT (Educação, Prestação Jurisdicional em DH e Desenvolvimento Regional), que estivessem desenvolvendo projetos na temática de gênero e sexualidade”. Segundo, a sua proposta revelou-se no título dado por ela à minha apresentação: Oficina de Metodologia de Pesquisa em Gênero e Sexualidade, com a duração de 4 horas.

Essa proposta reportou-me a três experiências que vivenciei, cujos papéis desempenhados foram distintos, como estudante, idealizadora e coordenadora:

- I Programa de introdução à metodologia de pesquisa em gênero, sexualidade e saúde reprodutiva (1997);
- Fábrica de ideias – curso avançado em estudos étnico-raciais (2006);
- I Treinamento em metodologia de pesquisa em sexualidades, gênero e direitos humanos (2012).

Essas experiências possuem cronologias distintas, com efeito, amadurecimentos teórico-metodológicos também diferentes. Os dois primeiros eventos versavam sobre marcadores sociais de gênero, sexo, raça e suas respectivas relações com os nossos objetos de pesquisas científicas desenvolvidas em nível de mestrado e/ou doutorado. A partir deles, compreendi que a ciência se constrói em articulações, como nos diz Bruno Latour (2009), e, nessa perspectiva, pude experienciar a possibilidade de elaborar e executar com outros/as colegas estudiosos/as das sexualidades, relações de

¹ Texto produzido para a conferência de abertura do I Colóquio de Gênero e Diversidade Sexual, realizado na UFT – Câmpus de Miracema, em novembro de 2013.

² Professora Adjunta da Universidade estadual da Bahia (UNEB). Atualmente é Coordenadora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UNEB) e Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural.

gênero, racialidades e direitos humanos. O terceiro evento tinha como objetivo estimular e fomentar a participação de estudantes de graduação e de mestrado ou mestres nessas temáticas.

Dessas três experiências, penso que devo reter as seguintes ideias para que possamos enveredar na produção de um conhecimento científico blasfêmico e descolonial:

- a) do/a pesquisador/a encarnado/a ou pesquisador/a em sua corporeidade, cujas marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual estão encrustadas em nossas peles;
- b) saberes localizados;
- c) geopolíticas e descolonização do conhecimento.

Essas três ideias foram percorridas ao longo do texto, cujos autores selecionados para dialogar sobre elas são: Haraway (1995; 2004; 2013); Aníbal Quijano (2002); Maria Lugones (2008); Claudia Costa (2012); Jose Jorge Carvalho (2001), Ramon Grosfoguel (2008) e Mãe Stellda de Oxóssi (2013).

A partir da minha experiência como professora de Antropologia adotei o texto *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever*, de Oliveira (2006), por conta da sua arquitetura de apresentação, que me parece extremamente didática para desenrolar o tipo de conhecimento que não se deve abandonar, e por ser adequado para aprofundar a reflexão sobre o limite do rigor científico, sobretudo, em tempos insólitos que vivemos com o proselitismo religioso.

O texto do autor deslinda-se em três seções: *o olhar*, *o ouvir* e *o escrever*, e explica como as etapas do conhecimento podem ser questionadas em si mesmas. Aqui, também são desenvolvidas as três seções, no entanto, ampliadas, criticadas e usadas com as ideias retidas nas três experiências por mim vivenciadas.

Em Oliveira (2006), temos o olhar etnográfico como uma das etapas que se inclui no fazer etnográfico, recuperando o legado da antropologia interpretativa de Geertz, do antropólogo “estando lá” e do antropólogo “estando aqui”, portanto, o que se faz e se escreve no campo e o que se escreve no gabinete. O estando lá significa o desenrolar do trabalho de campo propriamente dito, cuja realização é composta por dois atos cognitivos: o olhar e o ouvir. O estando aqui tem a ver com, no dizer de Geertz “[...], o que acontece com a realidade quando ela é embarcada para fora” (1998, p. 27, *apud* OLIVEIRA, 2006).

O olhar

Duas experiências no campo das Ciências Sociais são expostas no texto de Oliveira (2006) que nos ajudam a entender o ato cognitivo do olhar na seara da produção do conhecimento.

Quando nos arvoramos no trabalho de campo, devemos considerar o nosso itinerário acadêmico, a nossa literatura teórica consumida em nosso curso e portar uma visão disciplinar que nos faculta olhar a realidade, antes mesmo de experienciá-la. Devemos lidar com a metáfora da refração e, com efeito, necessitamos dos outros atos cognitivos para reconstruir “a natureza das relações sociais”.

Oliveira supõe que já temos o nosso objeto circunscrito, portanto, a nossa temática, a nossa pergunta de partida efetivamente formulada e, sobretudo, rigorosamente encapsulada em nossa disciplina³. Possivelmente, a primeira coisa que aprendemos nos estudos sobre as relações de gênero e das sexualidades é que estes estudos possuem uma natureza interdisciplinar.

Nessa circunstância exposta, as questões se proliferam: A) Quais as perspectivas teóricas que norteiam o fazer das Ciências do Espírito? B) Como fazer pesquisa? C) Quais os caminhos metodológicos? D) Quem são os/as meus/minhas interlocutores/as? E) Como se constrói a ética na produção do conhecimento? F) Como um ser no mundo, posso no ato da pesquisa dissociar a minha razão da minha corporeidade? G) Qual a geopolítica do conhecimento?

Primeiramente, demonstro o mapa-múndi (Figura 1) e indago-me de onde provém o conhecimento que consumimos em nossos cursos?

Figura 01 – Mapa-múndi

³ Aconselha-se a leitura do capítulo “A pergunta de partida”, do *Manual de investigação em ciências*, de Raymond Quivy e Luc Van Campenhaout (2008), para identificarmos os critérios de uma boa pergunta e nos movimentarmos com mais propriedade nessa temática.



Fonte: Ministério da Educação (MEC)⁴.

Em seguida, faço a associação entre o mapa-múndi e o Quadro 1.

Quadro 01 – Tradição do Pensamento

	tradição	Intellectualista	Empirista
tempo			
Sincronia		Escola francesa de Sociologia Paradigma racionalista e, em sua forma moderna, estruturalista (1)	Escola Britânica de Antropologia Paradigma empirista e estrutural funcionalista (2)
Diacronia		Antropologia Interpretativa Paradigma hermenêutico (4)	Escola Histórico Cultural Paradigma culturalista (3)

Fonte: Oliveira (2006, p. 139).

⁴ Disponível no link:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=27213&secao=espaco&request_locale=es>. Acesso em: 10/10/2014.

Escancaradamente, identificamos que consumimos o conhecimento do hemisfério norte, mais especificamente refiro-me à antropologia, uma vez que o quadro foi depreendido do capítulo intitulado *A etnicidade como fator de estilo*, escrito por Oliveira (2006).

Dessa associação, podemos nos apropriar da noção de geopolítica do conhecimento e, daí, apreciar como se consolidam as hierarquias do conhecimento via relações de espaço, poder e saber. Esse quadro depreendido do mapa-múndi enraizou-se na história, e, para nós pesquisadores/as afrodescendentes e latino-americanos/as, a noção de colonialidade do poder desenvolvida por Quijano (2002) deverá ser imprescindível para compreendermos a nossa produção do conhecimento.

O autor advoga que a colonialidade não é a colonização. No entanto, sem o processo de colonização não existiria a colonialidade. Para Quijano (2002, p. 4) a colonialidade é uma lógica de poder desenvolvida a partir do século XVI, cujo padrão de dominação, exploração e conflito afetou as quatro áreas básicas da existência social, que são, ao mesmo tempo, resultado e expressão da disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade, a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos.

Esse modelo de poder estrutura-se sobre o pressuposto da suposta superioridade étnica e cognitiva do colonizador com relação ao colonizado. Ao longo da nossa história, essa suposta superioridade alicerça a missão civilizatória do ocidente, pela qual negros, índios e mestiços foram construídos como “outros”, inferiorizados e passíveis de exploração e opressão. Claudia Costa (2012) assinala a crítica proposta por Maria Lugones (2008) concernente ao conceito de colonialidade do poder introduzido por Quijano, mediante o conceito de colonialidade de gênero. Vejamos a crítica suscitada por Lugones:

La lógica de los ejes estructurales muestra al género como constituido por y constituyendo a la colonialidad del poder. En ese sentido, no hay una separación de raza/género en el patrón de Quijano. Creo que la lógica que presenta es la correcta. Pero el eje de colonialidad no es suficiente para dar cuenta de todos los aspectos del género. Qué aspectos se ven depende del modo en que, de hecho, el género se conceptualice en el modelo. En el patrón de Quijano, el género parece estar contenido dentro de la organización de aquel «ámbito básico de la existencia» que Quijano llama «sexo, sus recursos y productos» (2000b:378). Es decir, dentro de su marco, existe una descripción de género que no se coloca bajo interrogación y que es demasiado estrecha e hiper-biologizada ya que presupone el dimorfismo sexual, la heterosexualidad, la distribución patriarcal del poder y otras presuposiciones de este tipo (LUGONES, 2008, p.77-78).

Maria Lugones (2008) tece a crítica ao conceito de colonialidade do poder no âmbito da tradição do pensamento das “mujeres de color”, e com isto verificamos que sua crítica ao conceito de colonialidade do poder decorre da insistência de Quijano de apoiar-se em:

[...] uma noção biológica (e binária) de sexo e em uma concepção heterossexual/patriarcal do poder para explicar a forma pela qual o gênero figura nas disputas de poder para o “control of sex, its resources, and products” (190). Assim sendo, tanto a raça quanto o gênero são ficções poderosas e interdependentes. Ao trazer a colonialidade do gênero como elemento recalcitrante na teorização sobre a colonialidade do poder, abre-se um importante espaço para a articulação entre feminismo e pós-colonialismo cujas metas são, entre outras, lutar por um projeto de descolonização do saber eurocêntrico-colonial através do poder interpretativo das teorias feministas (COSTA, 2012, p. 47-48).

Para sairmos dessa cilada da *episteme* do conhecimento eurocêntrico-colonial devemos nos interpelar sobre como estamos produzindo, orientando os nossos TCCs, nossas dissertações e teses. É necessário implodir o mapa epistêmico, questionar os espaços privilegiados, as fronteiras, os fluxos e as direções que o estruturam dessa forma, cuja aparência parece ser de uma lei natural.

Por um lado, a lei intocável institui a percepção da existência da região norte como produtora de conhecimento universalmente válido, e, com efeito, legitimam-se as culturas de investigação do norte.

Por outro, existem as culturas do sul a serem investigadas e receptivas à teoria produzida pelo norte. Infelizmente, somos conscientes de que estas hierarquias se instituem nos contornos de um só país, demarcando regiões, lugares sociais e institucionais, que atuam como fontes privilegiadas de análise e enunciação, atraindo mais recursos e apoios. Sabemos que a produção do conhecimento das regiões norte, nordeste e centro-oeste em nosso país é sistematicamente negligenciada pelas regiões sul e sudeste.

Através do diálogo com o pensamento descolonizador latino-americano⁵, vejo continuidade com os saberes localizados e defendidos por Haraway (2004, p. 204):

Havia um problema imediato: sou anglófona, com algum conhecimento útil, mas complicado, do alemão, do francês e do espanhol. Este conhecimento linguístico distorcido reflete minha alocação política num mundo social distorcido pelos projetos hegemônicos dos Estados Unidos e a ignorância culposa dos cidadãos, particularmente os brancos, norte-americanos.

Aqui, Haraway situa-se como pesquisadora e dá conta do que podemos entender como saberes localizados sem deslocá-los da dimensão política que os contêm, sobretudo ao interpelar-se como cidadã branca e anglófona. Tais marcas de suposta superioridade bailam em sua corporeidade, mas ela não as torna invisíveis. Vejamos como Mãe Stella de Oxóssi (2013), a sacerdotisa, se coloca na ocasião da sua posse na cadeira de número 33 da Academia de Letras da Bahia:

Não sou uma literata “de cátedra”, não conheço com profundidade as nuances da língua portuguesa. O que conheço da nobre língua vem dos estudos escolares e do hábito prazeroso de ler. Sou uma literata por necessidade. Tenho uma mente formada pela língua portuguesa e pela língua yorubá. Sou bisneta do povo lusitano e do povo africano. Não sou branca, não sou negra. Sou marrom. Carrego em mim todas as cores. Sou brasileira. Sou baiana. A sabedoria ancestral do povo africano, que a mim foi transmitida pelos “meus mais velhos” de maneira oral, não

⁵ Tendo como referência Quijano (2002), Lugones (2008), Walter Mignolo (2003), Santiago Castro-Gómez (2007), Ramón Grosfoguel (2008).

pode ser perdida, precisa ser registrada. Não me canso de repetir: o que não se registra o tempo leva. É por isso e para isso que escrevo. Compromisso continua sendo a palavra de ordem. Ela foi sentenciada por Mãe Aninha e eu a acato com devoção. Em um dos artigos que escrevi, eu digo: “Comprometer-se é obrigar-se a cumprir um pacto feito, tenha sido ele escrito ou não. O verbo obrigar, que tem origem no latim *obligare*, significa unir”.

Em ambos os discursos temos a presença da escrita, através de um sujeito situado em seu espaço e tempo. E ainda, desse sujeito, evoca-se a sua ancestralidade e a ideia de compromisso que se deve ter ao debruçar-se e aceitar produzir, criar, imaginar um novo conhecimento comprometido que o possibilite, talvez, a dar uma resposta transmoderna descolonial do subalternizado perante a modernidade eurocêntrica.

Nesse sentido, possivelmente para sairmos da *episteme* colonizada tenhamos que investir em nossos olhares epistêmicos eurocêntricos para nos compreendermos como seres no mundo marcados em nossas peles e em nosso sangue por uma política do conhecimento racializado, classista e heterossexista. Marcas que nos invadem com em seus tentáculos e nos tiram a possibilidade de nos situarmos em saberes localizados e comprometidos com a dignidade humana.

Nessa primeira empreitada sobre o olhar, investiu-se na urgência de fissurarmos a amálgama da *episteme* do conhecimento e na busca de outras literaturas que não fossem hegemônicas nem mesmo no âmbito do nosso país.

Não estamos afirmando que não devemos ler a literatura hegemônica. Mas é que, infelizmente, as instituições representadas pelos/as nossos/as pesquisadores/as não aceitam, nem tampouco incentivam os saberes locais quando este é produzido exteriormente às “regiões do norte”. Por isso, devemos vasculhar o banco de dados das dissertações e teses das universidades locais, buscar seus autores e sua temática específica. É preciso evocar a corporeidade dos/as novos/as sujeitos pesquisadores/as, bem como o compromisso consigo e com sua ancestralidade.

A seguir, iremos nos enveredar no ato cognitivo do ouvir apresentado por Oliveira (2006).

O ouvir

Seguindo os passos de Oliveira (2006), caminhar na estrada do conhecimento é sempre difícil, provavelmente por haver muitas quedas. E, por esse motivo, a metáfora das duas muletas que se complementam: o olhar e o ouvir.

Sobre o ouvir, Oliveira comunica que não discutirá “a questão dos paradigmas”, apesar de reportar-se aos ensinamentos de Radcliffe-Brown que recomenda observar os rituais, cujas descrições serão pelo meio do olhar e do ouvir (suas músicas e seus cantos). Entretanto, falta a “plena compreensão do seu sentido (horizonte do nativo) para o povo que realizava e sua significação (horizonte do antropólogo) para o antropólogo que o observava em toda sua exterioridade” (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Segundo o autor, para se obter o modelo nativo, o antropólogo investe nas entrevistas. A problemática a ser enfrentada tem a ver com: Qual a natureza da relação entre o entrevistador e o entrevistado? Revela que na tradição da literatura etnológica a relação é trivializada, cria-se um campo ilusório de interação, herança da crença da objetividade absoluta. Ele comenta da relação de poder estabelecida entre pesquisador/informante, e acredita que tal relação é superada quando o pesquisador aufere ao nativo o lugar de interlocutor, não mais de informante e, daí, cria-se a relação dialógica. Desse confronto dar-se-á passagem ao “encontro etnográfico”. Desse encontro etnográfico, sublinha o autor, desenvolve-se a observação participante.

Interessante o vigor da presença do antropólogo desencarnado na apreensão do sentido do modelo nativo, mediante entrevista, uma vez que o peso da relação se estabelece no horizonte semântico em que se supõe uma igualdade entre os dois interlocutores.

Nesse sentido, é preciso recuperar a corporeidade do/a pesquisador/a e, sobretudo, saber os limites e potenciais que os nossos marcadores sociais encrustados em nossa pele impõem em nosso trabalho de campo. Para que possamos enveredar no ato cognitivo do escrever precisamos elaborar dois mapas sinópticos das nossas aventuras no campo e da literatura selecionada.

O escrever

Na terceira seção, entabularemos o diálogo com Oliveira (2006) e Carvalho (2001) por meio do texto *O olhar etnográfico e a voz subalterna*. Por um lado, o caminho trilhado por Oliveira tem a ver com a produção do conhecimento imerso no arcabouço teórico da própria Antropologia, através de diferentes “escolas” representantes dos paradigmas (racionalista, estrutural-funcionalista, culturalista e hermenêutico).

Essa matriz disciplinar destaca que os três primeiros paradigmas – racionalista, estrutural-funcionalista e culturalista – operam a exclusão metódica da subjetividade, do sujeito e da história, e,

por isso mesmo, podem ser interpelados a partir de um posicionamento crítico desenvolvido por uma antropologia interpretativa, implementada pelo paradigma hermenêutico.

Por outro lado, Carvalho tensiona o saber antropológico com o saber pós-colonial, e sublinha as três metamorfoses decorrentes do olhar etnográfico. A metáfora das metamorfoses do olhar etnográfico intenciona mostrar “momentos importantes da recepção e reprodução, em países periféricos como o Brasil, desse saber plasmado nos países centrais nos dias do colonialismo” (OLIVEIRA, 2006, p. 107).

No ato da escrita na Antropologia, Oliveira sublinha três tipos de monografias: a clássica, a moderna e a experimental. Grosso modo, quando Carvalho deslinda a metáfora das três metamorfoses do olhar etnográfico, podemos afirmar que as etnografias enquadradas como modernas são situadas na segunda metamorfose, pois “os etnógrafos dos países periféricos haviam aprendido com seus mestres dos países centrais a teoria do olhar descentrado que pressupunha fixar o ponto de fuga dessa perspectiva universalista na cultura ocidental europeia” (CARVALHO, 2001, p. 111).

Nessa segunda metamorfose, os trabalhos etnográficos tiveram como referência a Antropologia realizada em países como Índia, Austrália, Argentina, Venezuela, Canadá e Brasil, países “periféricos” em relação aos centros “fundadores” da disciplina (França, Inglaterra e Estados Unidos), nos quais a Antropologia pôde se desenvolver e florescer com um estilo próprio. Entretanto, a teoria recepcionada e empregada pelos antropólogos nativos é oriunda dos países do Norte.

Na terceira metamorfose, relacionada à monografia experimental, vemos claramente que os dois autores se preocupam em analisar como a antropologia brasileira recepcionou a ideia da crise de autoridade vivida no saber antropológico. Ambos discordam da solução abarcada pelo etnógrafo brasileiro de inserir na textualização a sua saga biográfica, a empatia com o nativo, ou seja, os etnógrafos se colocando subjetivamente na sua pesquisa de campo, mas sempre aspirando preservar para si o lugar de autor seguro e incontestado.

Nesse momento, notamos como os dois autores propõem caminhos distintos para a mesma proposta, que é pensar sobre a posição do/a etnógrafo/a e a sua responsabilidade com o texto marcado por um trabalho que é “moral, político e epistemologicamente delicado” (GEERTZ *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 26). Vejamos a proposta sugerida por Oliveira (2006, p. 31).

No meu entendimento, a chamada antropologia polifônica – na qual teoricamente se oferece espaço para as vozes de todos os atores do cenário etnográfico – remete, sobretudo, para a responsabilidade específica da voz do antropólogo, autor do discurso próprio da disciplina, que não pode ficar obscurecido ou substituído pelas transcrições das falas dos entrevistados. Mesmo porque, sabemos, um bom repórter pode usar tais transcrições com muita mais arte. [...] Antes o que está em jogo é a ‘intersubjetividade’ – esta de caráter epistêmico – graças à qual se articulam, em um mesmo *horizonte teórico*, os membros de sua comunidade profissional. E é o

reconhecimento dessa intersubjetividade que torna o antropólogo moderno um cientista social menos ingênuo. Tenho para mim que talvez seja essa uma das mais fortes contribuições do paradigma hermenêutico para a disciplina.

Vemos, então, que a preocupação de Oliveira reside na formulação da etnografia e na comunicação interpares, ou seja, no âmbito da Antropologia, ou, pelo menos, da Academia que produz o saber científico. Por sua vez, Carvalho evoca um sujeito geopolítico cujo olhar é constituído por uma preocupação que se aproxima da discussão norte e sul. A solução encarada pelo autor como a mais adequada se revela no seguinte momento do seu texto:

Uma das poucas exceções e, por sinal, bastante inspiradora que conheço é o volume *A Antropologia e seus espelhos*, de 1996, ainda não muito divulgado, resultado de um debate ocorrido na USP em 1994, do qual tive o prazer de participar (Silva; Reis, 1996). Nele falaram alunos de pós-graduação em Antropologia da USP tradicionalmente tidos como nativos dos antropólogos: pais-de-santo, índios, capoeiristas, líderes sindicais, feministas, todos interessados justamente em devolver esse olhar de autoridade, do saber moderno e deslocado, da Europa e dos Estados Unidos para o Brasil. Essa devolução do olhar produziu um texto rico, cheio de interesse e ainda bastante original entre nós. Entre outras coisas, ele nos convida a meditar sobre a baixíssima presença, em nossos cursos de pós-graduação, de negros, de índios ou de seus descendentes diretos e, em geral, de estudantes oriundos das classes menos favorecidas da nossa população. Na verdade, se comparada com a politização provocada pela ação afirmativa e suas múltiplas derivações de críticas calcadas na construção de identidades raciais, étnicas, de gênero, sexuais etc., as quais fazem parte neste momento da agenda teórica de praticamente toda a Antropologia do primeiro mundo, nossa comunidade antropológica é ainda extremamente refratária a qualquer questionamento sobre o seu lugar clássico, similar ao acima descrito, de autoridade incontestada e de pertença acrítica à elite social do país (CARVALHO, 2001, p. 115).

Na solução proposta, três questões se revelam: para se construir uma etnografia descolonizada deve-se ter a ideia de pertencimento de identidade? O conhecimento é legítimo ou legitimado somente quando o/a etnógrafo/a se autorrepresenta a partir deste pertencimento identitário? A comunidade antropológica brasileira é ideologicamente implicada com a elite brasileira, portanto, com a episteme do conhecimento eurocêntrico-colonial?

Considerações finais

Quando nos envolvemos no debate dos atos cognitivos do olhar e do ouvir, invadimos o transbordar do “estando aqui”, uma vez que as três ideias bailaram a todo tempo no entrelaçar harmonioso: pesquisador/a encarnado/a; saberes localizados e a geopolítica do conhecimento. Antes de adentrarmos em nossa escrita para produzir o TCC, a dissertação ou a tese sobre a temática específica que elegemos e nos comprometemos, já deveríamos ter-nos olhado no espelho e ter-nos interpelado em

nossa corporeidade, em nossa memória, sobre e como esta temática possui uma história em minha vivência e na minha ancestralidade.

Será que estou visceralmente comprometido com essa produção do conhecimento? Aqui, reporto-me à mãe Stella de Oxóssi, quando da construção do seu discurso de posse na Academia Baiana de Letras. Ela navega sobre si e sobre a história de cada personalidade que a precedeu na ocupação da cadeira de número 33, demonstrando claramente, com seu olhar apurado, a consciência de si e daqueles que a precederam no curso da história daquele importante local.

Com efeito, o olhar apurado sobre a produção do conhecimento da temática eleita por nós, a apropriação desta produção ao “ouvir” os/as autores/as (não somente os consagrados) nos leva a um produção do conhecimento científico blasfêmico e descolonial, cuja preocupação consigo e com o outrem revela-se em nossa linguagem refinada e cuidadosa.

A produção desse texto é um desejo de disponibilizar os novos lugares de enunciação, de buscar os saberes locais, de situar o conhecimento geopolítico na produção triangular de gênero, sexo e sexualidade e, sobretudo, fincar a corporeidade do sujeito produtor de conhecimento. Concluo o texto com o trecho da entrevista de Haraway (2010).

As práticas de citação não são simétricas, mas a troca aí é real. Porém, muitos ainda imaginam que o pensamento feminista vem do que eu chamaria de “equivalentes deleuzeanos”, que às vezes são nossos companheiros intelectuais, às vezes não, e às vezes simplesmente fazem outra coisa. Minha pequena rebelião foi, às vezes, me recusar a lê-los. Na vida cotidiana leio com muito mais cuidado aqueles que não possuem um nome público – ainda. Em parte, isso é a prática de trabalho não opcional de uma professora. As práticas de leitura e citação têm que ser sincronizadas de alguma forma. Ler Maria, Astrid, Gillian, Eva, Adam, Jake, Heather, Natasha e muitos mais – isso traça minha linha de fuga melhor do que uma genealogia. São nomes de espécies companheiras, todas a perguntar: “o que fazer?”. (GANE; HARAWAY, 2010).

Bibliografia

- CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horiz. antropol.** [online], v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v7n15/v7n15a05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Michel foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.6. p.153-172, enero-junio 2007.
- COSTA, C da. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **Portuguese Cultural Studies**. 4, Fall, 2012.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p 115-147, março. 2008.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, **Cadernos Pagu**, (5), 1995. p. 07-42.
- _____. Um Manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.243-287
- _____. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual da palavra. **Cadernos Pagu** (22), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2004, p.201-246.
- _____. When we have never been human, what is to be done? Interview with Donna Haraway. **Ponto Urbe 12- A Revista Digital do Núcleo de Pesquisa Urbana (NAU) da USP**. Ano 7 – Agosto 2013.
- LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: João ARRISCADO, J.; ROQUE, N. R. (Eds). **Objectos impuros: Experiências em estudo sobre a ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 2009, p. 37-62.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n.9, pp. 73-102. ISSN 1794-2489.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, R. C. **O trabalho antropológico**. 3. ed. Brasília: Paralelo; São Paulo: UNESP, 2006. p. 17-35.
- OXÓSSI, M. S. de. Discurso de posse de Mãe Stella de Oxóssi na Cadeira nº 33 da Academia de Letras da Bahia. 2013. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/160-literatura/21030-discurso-de-posse-de-mae-stella-de-oxossi-na-cadeira-n-33-da-academia-de-letras-da-bahia>>.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, 37. 2002. p. 4-28.

2.

Resistir e (re)existir entre margens e centros: sobre pesquisar gênero e sexualidade em um estado da região norte

Bruna Andrade Irineu⁶

Em setembro de 2008, participei pela primeira vez da organização de um grande evento de gênero e sexualidade na Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo título remetia à noção de “margens” e “centros” de Michel Foucault⁷. Eu estava cursando o primeiro ano do mestrado em Sociologia, participava do grupo de pesquisas que coordenou este evento e com ele pude ter acesso a discussões que me marcam profundamente, mesmo passados seis anos. Quando fui aprovada no concurso de professor/a efetivo/a da Universidade Federal do Tocantins (UFT), logo no ano seguinte ao evento, em 2009, tinha o pleno entendimento de que seria na margem que eu continuaria construindo a minha resistência pessoal, política e profissional.

Tinha recém-completado 24 anos quando iniciei meus trabalhos na UFT, mas já havia definido que trilharia minhas pesquisas e extensões na instituição discutindo gênero e sexualidade. A minha inserção junto à temática se deu no meu processo de iniciação científica na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), durante a graduação em Serviço Social. Posteriormente, iniciei minha militância nos movimento LGBT, especificamente em grupos universitários de diversidade sexual.

Entre 2003 e 2005, iniciei minhas leituras sobre gênero e sexualidade, vinculadas à área da Educação e Psicologia. Não era recorrente ter docentes do curso de Serviço Social, naquele momento, que se dedicassem a pesquisar gênero em articulação com sexualidade. Havia estabelecido um debate sobre gênero, mas focado nos “estudos sobre a mulher”, “violência contra a mulher” e “educação não sexista”, sendo que esta última não abordava de forma direta a questão da diversidade sexual na escola, que me interessava já naquele período.

Sob o prisma de teóricas feministas marxistas (utilizadas no Serviço Social) e teóricos da Psicologia (usados no grupo de pesquisa que fiz iniciação científica), realizei minha busca para

⁶ Professora Adjunto do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos.

⁷ A ideia de “margens” e “centros” de M. Foucault neste seminário se relacionava com duas questões: a) o lugar da produção de conhecimento marginal, especialmente por estarmos numa universidade considerada “periférica” em relação àquelas do eixo sul-sudeste; b) o lugar que ocupa o debate de gênero e sexualidade nas Ciências Humanas e Sociais, considerado como temática secundária em relação aos temas macro: Estado, Trabalho, por exemplo.

identificar o significado político-pedagógico do se “assumir” lésbica na universidade. Ainda fazendo uso de termos como “homossexualidade”, sem uma reflexão à luz dos estudos sobre gênero e sexualidade, fiz minha pesquisa com jovens estudantes das áreas de ciências humanas e sociais e ciências exatas e da terra durante dois anos.

Durante esse período, em 2004, ocorreu a Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na UFMT, na qual fiz um minicurso sobre gênero e sexualidade, com um jovem professor da UFG, que alguns anos depois se tornou meu orientador no mestrado. Naquele momento, os rumos teóricos da minha trajetória mudaram. Tive acesso às teóricas feministas pós-estruturalistas e aos estudos gays e lésbicos, a partir dos domínios da Antropologia e da Sociologia.

O espaço da militância universitária de diversidade sexual também me oportunizou leituras que eu não tinha. Vale lembrar que nesse momento da história, o acesso à internet era bastante restrito e os bancos de teses, dissertações e periódicos também estavam iniciando a digitalização. Entre 2006 e 2007, pude me articular com jovens universitários/as que construam o Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (ENUDES⁸). No ENUDES tive meu primeiro contato com os estudos *queer*, e, portanto, com a perspectiva plural de gênero a qual abordaremos no próximo item deste capítulo.

O acesso gradual que pude ter ao campo de gênero e sexualidade foi essencial para que eu pudesse apreender o efeito dessa discussão na vida cotidiana dos sujeitos, principalmente àqueles que escapam às normas de gênero e ao imperativo heterossexual. Foi na busca do “outro”, em meus estudos, que encontrei “a mim mesma”, para utilizar os termos de Miriam Grossi (1992), em uma importante coletânea sobre *Trabalho de campo e subjetividade*.

Em outras palavras, foi estudando “o significado de assumir-se lésbica na universidade”, analisando “a perspectiva do Serviço Social sobre a homossexualidade” ou avaliando “a política de segurança pública no combate à homofobia”, que me reconheci mulher, lésbica, de origem sertaneja (nascida e criada entre o cerrado e o pantanal), de classe média baixa e branca (não apenas pela cor da pele, mas pelo processo de apagamento étnico-racial pelo qual minha própria família se fez e se constituiu, ocultando nossas origens afro-indígenas).

Dessa forma, posso considerar que construo minha (re)existência a partir da resistência que me faz circular entre “margens” e “centros”. Na escolha do objeto de estudo, na criação de espaços dentro

⁸ O Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (ENUDES) realizou em 2014 sua décima segunda (12ª) edição. Este evento pode ser considerado na atualidade um dos maiores eventos sobre diversidade sexual no Brasil, dado seu tempo de existência e pelos debates que vêm reunindo nestes mais de 12 anos. Com uma potência indescritível de propiciar um espaço para vivências político-acadêmicas, o evento tem reunido anualmente universitários/as e militantes de todas as regiões do país.

da universidade nos quais possamos resistir e coexistir. Resistência é uma categoria teórica e política do pensamento de Foucault que nos auxilia a compreender a outra face do poder e as possibilidades de atuar a partir de uma micropolítica. É acreditando nessa capacidade que apostamos na educação como estratégia central para construção de uma sociedade justa e democrática.

Pensando gênero e sexualidade como campo teórico-político

Há uma frase utilizada pelos movimentos feministas em suas lutas também conhecida nos movimentos LGBT “O pessoal é político!”. Fomentar o debate de questões localizadas historicamente no campo da intimidade pessoal, politizando e afirmando identidades, experiências e vivências demarcam o solo arenoso da subalternização do feminino e da opressão das sexualidades que escampam à heterossexualidade. As demandas de gênero e sexualidade circunscritas na luta por direitos sexuais e reprodutivos se inseriam paulatinamente no marco dos direitos humanos.

Concepções mais progressistas sobre sexualidade e homossexualidade dividem lugares e posições políticas e epistemológicas com posturas mais conservadoras no espaço das universidades, o local por excelência do “fazer científico”. As discordâncias de posições são refrações do caráter político e moral dessas temáticas. Nesse sentido, é necessária uma incursão pela história para percebermos que este terreno arenoso se imbrica nas relações de poder e formas de constituição de saber, como já sinalizava Foucault (1988).

Em *História da sexualidade*, Foucault descreveu como as novas formas discursivas e institucionais modelam os sexos, os corpos e os desejos no século XIX. Estas formas estão circunscritas nos saberes médico, psiquiátrico, pedagógico e jurídico, por exemplo. A sexualidade se muda para dentro da casa, confiscada pela família conjugal, com interesses na reprodução (FOUCAULT, 1988).

A regulação e o controle da sexualidade humana foram problematizados por Foucault (1988), especialmente, a questão da produção de discursos sobre o sexo nas sociedades modernas. Estes discursos teriam a finalidade de produzir verdades, e estas verdades constituem campo de poder-saber que legitima quem possui autoridade para produzir conhecimento, ou seja, o que pode ser conhecido e as formas de como chegar a este conhecimento.

Nesse sentido, a autor percebe a sexualidade como um dispositivo regulador, normatizador e normalizador, e o utiliza em suas análises não para separar o verdadeiro do falso, mas o inqualificável do qualificável. Foucault afirma que o dispositivo da sexualidade não repreende a “explosão visível das

sexualidades heréticas” (1988, p.56), mas assegura através de “uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatas” (1988, p. 57).

No espaço de disputas ocorrem debates que procuram descobrir a causa e a caracterização dos desvios às normas (normalidades) institucionalizadas. No âmbito da sexualidade se buscam as motivações da não heterossexualidade e a regulação dessas possíveis causas e características. Esses debates são protagonizados inicialmente pelas religiões, pelo Estado/monarquia e, posteriormente pelas ciências médicas, que estão em constante disputa por legitimidade para “falar a verdade” (FOUCAULT, 1988).

Parece-nos mais profícuo, a partir das contribuições de Foucault, refletir: em quais condições a homossexualidade se torna um elemento de desqualificação e de subalternização dos sujeitos? E de que forma a opressão e a inferiorização negam reconhecimento dessa sexualidade como possibilidade erótica legítima e passível de acolhimento social e proteção jurídica?

Do mesmo modo, buscamos compreender como os processos de resistência e ressignificação propostos pelos movimentos LGBT e *queer*, emergem na arena política, questionando as normas sexuais e de gênero e denunciando violações e violências às quais foram historicamente submetidos/as.

O sociólogo Giddens (1993) acredita que o processo de transformação do privado na esfera fundamental de concretização das conquistas emancipatórias contemporâneas ocasionou transformações na intimidade dos sujeitos. Estas estariam relacionadas à desvinculação entre sexualidade e reprodução, o que teria transformado a intimidade em um campo importante da construção reflexiva do eu, “desestabilizando um sistema institucional de repressão” (p. 196).

As mudanças na composição da família e a reivindicação do prazer sexual feminino passam a representar um espaço de conquista e emancipação das mulheres, constitutivo das conquistas que estas obtêm no espaço público.

Essas “novas” formas de vivenciar sexualidades e gênero são resultados das ações de “minorias” que passaram a se afirmar gerando “outras” formas de falar sobre estes temas que desafiam o modelo hegemônico de pensar o sujeito em sociedade, vinculado a uma perspectiva de “sujeito universal”, sendo este masculino, heterossexual e branco.

Esse “sujeito universal” permaneceu como modelo único na ciência, nas artes e nas leis até o questionamento das teóricas feministas (BUTLER, 2003). Essas questões são colocadas pelos movimentos feministas e LGBT, a partir de suas experiências e histórias, provocando questionamentos na área do conhecimento científico. Assim, emergiram outros campos de estudos que são marcados pela dedicação à compreensão da lógica simbólica que envolve esses processos de dominação-subordinação e

subalternização-emancipação, contidos na hierarquia das invisibilidades, como os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* (LOURO, 2007).

Bandeira (2008), em suas análises sobre as contribuições da crítica feminista à ciência, destaca que os argumentos naturalistas, a neutralidade científica e a indução do universalismo do conhecimento e da racionalidade científica são colocados em questão pelo feminismo. E observados como perspectivas marcadas pela visão masculinista e pela linguagem androcêntrica.

Segundo Bento (2006), podem-se dividir os debates teóricos endógenos aos estudos de gênero em três tendências, denominados pela autora de “universal, relacional e plural”. A tendência universalista englobaria as primeiras reflexões sobre o conceito de gênero, baseando-se no entendimento de uma concepção binária (calcados na relação entre os sexos masculino e feminino) e universal (válida para todos/as independente de recortes espaciais) dos gêneros.

Bento explica que essa última seria a herança deixada pelas concepções de Beauvoir, essa desnaturalização da identidade feminina é uma redefinição do pensamento das feministas que consistiu em um avanço em direção à compreensão e ao aprofundamento das raízes que sustentam as desigualdades entre os sexos.

A essas compreensões foram incorporadas a concepção de poder e a dimensão relacional às construções sobre as identidades de gênero (BENTO, 2006, p. 74-75).

Um dos fios condutores que orientarão as diversas pesquisas e reflexões desse novo campo de estudos é a premissa de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e, de forma simultânea, apontam que este “relacional” não deveria ser interpretado como “o homem se constrói numa relação de oposição à mulher”, em uma alteridade radical e absoluta, conforme Beauvoir, mas em um movimento complexificador do relacional. Passou-se a trabalhar o gênero interrelacionalmente [...] (Idem, p. 74-75).

As formulações de Rubin ocasionaram o uso frequente do conceito gênero para definir sexo, desde a década de 70. E, em 1988, a historiadora Joan Scott põe em tela o fato de que, para ela, gênero:

[...] rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Bento (2006) entende que as reflexões de Scott foram fundamentais para o debate sobre gênero a partir de uma ótica relacional. Somente a partir da segunda metade da década de 1980, efetivamente, passou-se a incorporar os homens aos estudos de gênero, considerando as relações estabelecidas com as

mulheres e também entre si. Segundo a autora, a concepção de Scott de que gênero é “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86), exclui diferentes identidades de gênero desenvolvidas por pessoas do mesmo sexo e converge no sentido de se considerar a binariedade feminino/masculino sob a perspectiva heterossexual. Bento (2006) considera que,

O heterossexismo generalizado nas teorias feministas não possibilitou escutar outras vozes oprimidas que exprimiam outro tipo de exclusão: o da sexualidade divergente. Tanto no primeiro quanto no segundo momento, considerados aqui como “universal” e “relacional”, respectivamente, a sexualidade, o gênero e a subjetividade não foram pensados fora de uma relação binária (BENTO, 2006, p. 77-78).

Os estudos de gênero e sexualidade desenvolveram-se recentemente, a partir da necessidade de ampliação do alcance da ação política em torno do combate à violência e exclusão que minorias sociosexuais eram submetidas. Embora os Estudos Feministas tenham sido de fundamental importância para o desenvolvimento desse novo campo investigativo (GÓIS, 2003), a procura por uma autonomia que observasse as particularidades socioculturais que permeavam a sociabilidade gay/lésbica se fazia necessária.

A busca por incluir as “sexualidades divergentes” ou “sexualidades dissidentes” nos estudos de gênero constitui para Bento (2006) a tendência pluralista. Nesse contexto, coube aos estudos *queer*⁹ a tarefa de complexificar os debates feministas, extrapolando-os.

As questões que irão marcar o terceiro momento dos estudos de gênero dizem respeito à problematização da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassadas por uma leitura do corpo como significante em permanente processo de construção e com significados múltiplos. A idéia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos “sexos verdadeiros” adquire um *status* teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos *queer* (BENTO, 2006, p. 80).

Observando o contexto brasileiro, retomamos a crítica de Góis (2003) de que os estudos feministas foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos de sexualidades, mas permaneceram muito vinculados aos estudos da mulher. Assim, com o intuito de promover o debate sobre uma possível autonomia dos estudos sobre sexualidades, o autor entende como necessária a

⁹ O conceito central na crítica dos estudos *queer* ao ativismo e teorias baseados na identidade foi o conceito de gênero de Judith Butler (Gender Trouble, 1989). Para a autora, a identidade não é algo essencial que defina o indivíduo, mas sim um efeito da repetida performance de certos signos e convenções culturais, por exemplo significações do gênero e da sexualidade.

desvinculação dos estudos de gênero, para que se consiga captar as particularidades socioculturais que permeiam o universo homossexual.

A exigência da distinção entre gênero e sexualidade, subsidiaram os primeiros estudos sobre homossexualidade no Brasil. Segundo Góis (2003), no Brasil as discussões sobre a subalternização da homossexualidade foram possibilitadas, pela redemocratização do país, na década de 80, e pela importação das discussões realizadas nos Estados Unidos e em alguns países europeus. Com o advento da epidemia de AIDS, houve um crescimento significativo dos estudos sobre homossexualidade, motivados especialmente pelas experiências dos movimentos LGBT. Contudo, estes estudos mantinham-se presos às significações dos processos saúde-doença, reduzindo os contextos socioculturais e políticos da homossexualidade à patologia.

Prado e Machado (2008) apontam que este impasse se desfez na década de 90, com a diversificação de pesquisas que passaram a ter objetivos voltados para a compreensão dos processos de sociabilidades concernentes às vivências e experiências políticas destes sujeitos.

Este “outro olhar” gerou discussões sobre os significados do termo “homossexualidade”, o que propiciou o surgimento de outros termos como homoerotismo, HSH¹⁰, homoafetividade, homocultura, GLS¹¹, entre outras siglas. O que deu origem à conhecida “sopa de letrinhas”: GLBT, GLBTT, GLBTTT, LGBT, LGBTT, LGBTQI¹² (a letra G significa gay; L significa lésbica; B significa bissexual; os “T” remeteriam a travestis, transexuais e transgêneros; Q representaria *queer*; e I as pessoas intersexuais).

Essas questões terminológicas poderiam ser menos agudas se a sexualidade e, especificamente, as identidades sexuais fossem administradas e percebidas como manifestações fluídas e não lineares, no contexto de ser/estar homossexual, bissexual e/ou heterossexual. Essas percepções de identidades não fixas podem contribuir para entendermos a amplitude do conceito de diversidade sexual que vem sendo utilizado especialmente no âmbito das políticas públicas de educação. Todavia, faz-se necessário um reencontro dos estudos de gênero e sexualidade para aprofundarmos os debates sobre diversidade e diferença.

¹⁰ A sigla HSH, que significa “homens que fazem sexo com homens”, tem sido amplamente utilizada por veículos, ONGs e projetos governamentais envolvidos com as políticas de saúde e da prevenção ao HIV/AIDS. Mott (2003) critica os usos do termo HSH acusando-o de ser desrespeitoso às pessoas que se identificam e se sentem bem enquanto gays e lésbicas.

¹¹ Sigla utilizada para definir espaços de sociabilidade e frequência de gays, lésbicas e “simpatizantes”, recorrente no mercado do consumo.

¹² No Brasil, a inserção das letras Q e I são muito recentes e pouco recorrentes no âmbito do movimento LGBT. Esta inclusão tem se dado muito mais por parte de militantes/ativistas vinculados aos espaços acadêmicos no sentido de problematizar práticas políticas calcadas no essencialismo identitário.

Corpos estranhos na universidade: aprendizagens pela diferença

Quando adentramos na universidade com propostas de investigação e extensão sobre gênero e sexualidade, ficamos marcados/as pela resistência e recusa ao tema. Seja nas estruturas da universidade, ou na recusa de financiamento pelas agências de fomento de pesquisa.

Quando criamos o grupo de pesquisas ao qual nos vinculamos no CNPq e começamos a concorrer em editais de ministérios, pudemos oferecer bolsas de pesquisa/extensão e bolsas de estágio aos/às discentes interessados/as no tema. E uma das situações nas quais estes/as bolsistas passavam entre seus/suas colegas era o de terem sua orientação sexual questionada. Em alguns momentos, os bolsistas nos relatavam que entre técnicos e professores da universidade a nossa sala era conhecida como “sala dos gays”, “projeto das bichas” ou “pessoal da diversidade”. Essas marcas diferenciam aqueles que investem no debate de gênero e sexualidade em relação aos que desenvolvem outras discussões. E reforça nosso interesse em fazer do nosso “corpo estranho” na universidade um caminho para estranharmos o currículo e aprendermos pela diferença.

No livro *Um corpo estranho*, Louro (2004a) nos convida a “estranhar o currículo” em um de seus capítulos. Questionada sobre ter se desviado da História, seu campo disciplinar de origem, Louro (2004a) evidencia que a vontade era responder as perguntas relevantes que seus estudantes lhe faziam. Concordamos com Larauri (*apud* LOURO, 2004a, p. 55), quando diz “é necessário estar atenta ao ‘intolerável’. E o que seria o intolerável? Ela respondia que não podia ser aquilo que muita gente acha que é, já que ‘uma das condições do intolerável é que, para a maioria, não é intolerável, mas normal’.

Louro (2004a) retoma a história para compreender o subordinado e o desprezível em nossa cultura, remetendo-se, assim, ao homossexual como o “corpo estranho”, comumente rejeitado. É sinalizando a isso que Louro reforça que a sua escolha de objeto é “ao mesmo tempo política e teórica” (p. 57). A autora indica que o currículo não comporta a multiplicidade do gênero e da sexualidade, é uma ideia “insuportável” em suas palavras. Dessa forma, ela nos convida a pensar a educação a partir das contribuições dos estudos *queer*.

Ainda segundo Louro (2004b, p.1), “constituídos a partir de uma militância e de uma teorização frequentemente inseparáveis, os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* parecem, muitas vezes, aparentados entre si”. A autora explica que tem se aproximado desses campos em uma ótica pós-estruturalista, o que faz com que se volte mais para “os discursos e práticas

constituidores dos sujeitos e para as disputas por representação que são empreendidas pelos vários grupos culturais”. E acrescenta,

Tal perspectiva leva-me a assumir o caráter construído e incompleto, a provisoriedade e a instabilidade de todas as identidades sexuais e de gênero. Passo a duvidar que alguma instância ou algum grupo seja o portador da “Verdade”, e admito que podem coexistir (e se confrontar) muitas “verdades” (LOURO, 2004b, p. -1).

De acordo com Bento (2006, p. 82), a política *queer* é baseada na instabilidade das identidades. Louro propõe, reconhecendo a importância histórica dos estudos de gênero e estudos gays e lésbicos, um modo que ultrapasse o terreno dos gêneros, dizendo que: “[...] minha aposta é que as transformações trazidas por esses campos ultrapassem o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo” (2004b, p. 2).

Louro (2004b) ainda localiza “pontos de tensão” nessa “nova” política identitária, ou pós-identitária, como ela mesma define

Algumas estratégias da política de identidade, que podem ser centrais para a afirmação feminista, gay e lésbica, são problematizadas pelos teóricos e teóricas *queer*. Para esses últimos, uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir na medida em que ela mantém como referência para construção de suas demandas ou de suas lutas a “norma”, isto é, o sujeito masculino heterossexual. Para teóricos e teóricas *queer*, seria necessário pensar, agora, numa política e numa teoria pós-identitária, que se voltasse não propriamente para as condições de vida de homens e mulheres homossexuais, mas que tivesse como alvo, fundamentalmente, a crítica da oposição heterossexual/homossexual onipresente na sociedade; a oposição que, segundo suas análises, organiza as práticas sociais, as instituições, o conhecimento, as relações entre os sujeitos (LOURO, 2004b, p. -3).

A crítica de Louro (2004b) aos estudos de gênero e aos estudos gays e lésbicos baseia-se nas contribuições de Judith Butler. Esses estudos não conseguiram superar a sequência sexo-gênero-sexualidade, e, portanto, não foram suficientes para tensionar o que Butler (2003) denomina de “inteligibilidade do gênero”.

Foram os estudos *queer* que questionaram as determinações de gênero a partir das reflexões sobre as performances das *drag queens* em sua “paródia” do gênero feminino. Sexo, gênero e desejo foram desvinculados para desmistificar as explicações essencialistas e biologizantes. O próprio sexo biológico/genitália é questionado em sua suposta verdade pela teoria *queer*, a partir da compreensão de que este elemento é nomeado discursivamente como sendo masculino ou feminino, e, portanto, nenhum pouco “natural”, mas sim construído socialmente e discursivamente.

Louro (2004a) acredita que a ignorância que nos impossibilita reconhecer a multiplicidade precisa ser pensada não como o “outro” da educação, mas como implicada no processo de conhecimento, “como efeito de um jeito de conhecer” (LOURO, 2004a, p. 68). A resistência ao conhecimento, na qual se localizaria a ignorância, poderia nos auxiliar a compreender os limites do conhecimento, fazendo com que refletíssemos como podemos trabalhar com a recusa a aprender: “O que há para aprender com a ignorância?” (p. 69).

A partir do chamado para “estranhar a educação”, Miskolci (2012) utiliza as contribuições de Bhabha e reflete sobre a ideia de diversidade, que estaria vinculada a uma demanda por tolerância, com vistas a um reconhecimento universalista, sem transformação da cultura.

Para Miskolci (2012) a diversidade atua de maneira horizontal com “cada um no seu quadrado”, enquanto a perspectiva da diferença propõe alterar as relações de poder. O autor salienta que a política da diferença surge como “crítica do multiculturalismo e da retórica da diversidade, afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do outro como parte de todo nós” (MISKOLCI, 2012, p. 47).

Quando me referi anteriormente a nossa “marca” na universidade (“sala dos gays”, “pessoal da diversidade” etc) exemplifiquei o que Miskolci (2012) alerta sobre a cilada da diversidade e da inclusão. Quando essas marcas são referidas para nos nomear, estão buscando nos alocar ao lugar do abjeto, d’outro em nossa cultura. Ao invés de propor a inclusão de cada um “na sua diversidade”, um aprendizado pelas diferenças, propõe-se aos moldes *queer*, “repensar o aprendizado a partir da experiência da humilhação e do xingamento”.

Embora a educação seja marcada por um conjunto de técnicas e normas que busca adequar o outro à forma como a gente quer, somos ensinados a ensinar que o processo será bem-sucedido quando ao final todo mundo pensar, agir e viver como você (MISKOLCI, 2012). Ainda é possível, através da educação, propor experiências de aprendizagens aos/às jovens que adentram à universidade e que possam ressignificar a injúria e o nojo ao qual somos submetidos quando não correspondemos às normas de gênero, sexualidade e raça.

Nesse sentido, concordamos com Louro (2004a, p. 72) quando espera que através de teorias e políticas para “a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos” se possa contribuir para “transformar nossos modos de pensar e de aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, mais efetivos e mais intensos”.

Pesquisar gênero e sexualidade no Tocantins: desafios e possibilidades

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada em 2004, e sua recente fundação também se relaciona com a própria criação do estado do Tocantins, que tem apenas 26 anos. Podemos elencar nesses 10 anos alguns momentos relevantes em relação à produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade, como:

- I – a criação do Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero – NEDIG (2008);
- II – a criação do Núcleo de Estudos dos Direitos Humanos – NEDH (2008);
- III – a criação do Curso de Serviço Social (2007), único curso de graduação da UFT a inserir as disciplinas de gênero e sexualidade em seu Projeto Pedagógico até o ano de 2011 (ROCHA, 2012);
- IV – a criação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos (2009).

A existência desses dois núcleos foi primordial para as discussões circunscritas no debate sobre mulher, feminismo, empoderamento feminino e direitos humanos se instituírem na UFT. Entretanto, as discussões sobre sexualidade na UFT até 2008 estiveram vinculadas a ações mais individualizadas (a partir da iniciativa de docentes que não desenvolveram o mestrado e/ou doutorado com estes debates, mas na universidade passaram a se vincular ao tema), e, portanto, atividades pontuais de ensino nos cursos de Pedagogia (Câmpus de Palmas e Câmpus de Tocantinópolis) e Comunicação Social (Câmpus de Palmas) através de disciplinas optativas e orientações de monografias. E ações no âmbito da Pesquisa e da Extensão no curso Letras (Câmpus de Porto Nacional) e Pedagogia (Câmpus de Palmas e Câmpus de Tocantinópolis).

Com a criação do Curso de Serviço Social em 2007, a inserção de novos/as docentes possibilitou a vinda das professoras que criaram o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos em 2009.

No mesmo ano de surgimento do grupo de pesquisas, o Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social foi reformulado e a equipe do Núcleo conseguiu a aprovação da inserção de uma disciplina de “Gênero e marxismo” e outra de “Sexualidade, corporalidades e direitos”.

Isso se tornou possível também, pelo fato de que a Diretrizes Curriculares Nacionais de Serviço Social, através da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), vem,

desde 1993, convocando as Instituições de Ensino Superior com curso de Serviço Social a assumir o debate sobre as relações de opressão de gênero. No momento da criação dessas diretrizes, a sexualidade também estava ocultada e não aparecia de forma explícita, gênero ainda se colocava refém do debate sobre “mulher”. Todavia, após mais de 20 anos, podemos afirmar que sexualidade já é considerada na ABEPSS no mesmo patamar de gênero.

Com o surgimento do Núcleo de Sexualidade, no Câmpus de Miracema, iniciamos um processo de transição das ações pontuais para ações contínuas sobre gênero e sexualidade na UFT.

Nesses cinco anos, desenvolvemos seis projetos de pesquisa e seis projetos de extensão; orientamos doze estudantes bolsistas; publicamos um livro e cinco artigos em periódicos, e vários trabalhos apresentados em eventos, pelos/as bolsistas e estagiários/as que estiveram no núcleo; organizamos quatro seminários, um colóquio e três semanas universitárias de combate à homofobia; capacitamos em cursos de formação continuada cerca de 250 profissionais da educação, 150 profissionais da segurança pública e 100 estudantes universitários/as; e, mais recentemente, realizamos nosso primeiro documentário audiovisual experimental. Seis desses projetos foram viabilizados com fomento do Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República, e dois tiveram apoio via editais internos da UFT.

A metodologia de desenvolvimento dos projetos vinculados ao núcleo se insere nos seguintes eixos:

- 1) a produção de conhecimento e a formação de estudantes de graduação/pós-graduação; e
- 2) a articulação com atores sociais envolvidos com a temática LGBT em âmbito municipal, estadual e federal.

Os projetos se inter-relacionam com o intuito de propiciar a reflexão sobre as implicações das hierarquias sexuais e de gênero no acesso a direitos, especialmente via políticas públicas.

A ausência de dados sobre a violência contra a população LGBT no Tocantins e a inexistência de políticas públicas para este segmento em nível estadual, demarcou a impossibilidade do Núcleo de atuar apenas em Miracema. Os trabalhos de formação continuada realizados no núcleo alcançaram os municípios de Palmas, Miracema, Gurupi e Araguaína. Coordenamos a primeira pesquisa sobre Homofobia, Política e Direitos na Parada do Orgulho LGBT de Palmas, cujo resultado foi entregue junto com o movimento social ao Secretário de Justiça e Direitos Humanos do estado naquele período.

Com poucas organizações constituindo o movimento social LGBT local, a existência do Núcleo tem sido importante para a consolidação de processos iniciados pelo GIAMA (primeira ONG LGBT do estado). Estivemos presentes na organização da II Conferência Estadual de Políticas Públicas LGBT, constituímos a primeira Comissão Permanente de Defesa dos Direitos Humanos LGBT e elaboramos juntamente com a Secretaria de Defesa Social – SEDS o I Plano Estadual de Políticas Públicas LGBT aprovado no primeiro semestre de 2014, mas não oficializado através de Decreto pelo Governo Estadual até setembro do mesmo ano.

Recentemente, temos investido na formação de jovens militantes LGBT, incentivando e assessorando no processo organizativo de novos coletivos de militância especialmente em Palmas. Observamos estas ações como um desafio urgente nessa conjuntura de refração dos movimentos sociais LGBT locais.

Palmas e região, no que tange a questões de gênero e sexualidade, não possuem uma política para a população LGBT. E as políticas para mulheres ainda são incipientes, haja vista as redes de proteção à mulher ainda não consolidadas. De acordo com o Relatório Anual do Grupo Gay da Bahia de 2013, Palmas é a terceira capital com maior índice relativo de mortes por homofobia.

Ao pensar a pauta dos direitos sexuais no Brasil, também é preciso refletir sobre os dados concernentes às religiosidades e à moral religiosa. A cidade de Palmas também tem se lançado nos últimos anos como “capital da fé”, apoiando eventos religiosos com recursos públicos. Em artigo recentemente publicado, mencionamos que Palmas é a terceira capital em número de habitantes declarados evangélicos, sendo 32,7% da população, e 54,56% se declararam católicos. As demais religiões não somam 5%, e 13,75% não possuem religião (IRINEU, 2014, p. 02).

Esses dados não são privilégio exclusivo de Palmas. É notório no Brasil que as demandas dos grupos neopentecostais, geralmente imbricadas em uma moral conservadora anti-LGBT, sexista, misógina e patriarcal, já ganharam espaço na agenda pública. A laicidade do Estado vem sendo desconsiderada ao passo que as demandas LGBT e feministas têm sofrido com esses retrocessos.

Os embates são cotidianos para quem decidiu atuar no campo de gênero e sexualidade ou para quem compartilha uma existência ao avesso da norma, inclusive na universidade. Durante as semanas universitárias de combate à homofobia que promovemos anualmente no Câmpus de Miracema, realizam-se oficinas de cartazes com os/as participantes.

Após a finalização da oficina, afixamos os cartazes nos murais e portas do câmpus. Em nossa última semana, vimos colocados ao lado de nossos cartazes outros cartazes mencionando “a volta de

Jesus”, “o homossexualismo é pecado” e “os gays são contra Deus”. Iniciativas essas, que não nos permitem deixar de mencionar o quanto a obsessão pelo controle da sexualidade e do gênero se vinculam a valores e normas morais que não reconhecem o direito ao corpo e o respeito à diferença.

As recusas a aprender pela diferença se demonstram em ações como essas, por exemplo. E tem ocupado nosso tempo pensar como construir fluxos entre margens e centros aqui no norte do país. Região marcada pelo abandono durante anos da história brasileira e pela expropriação dos recursos naturais pelas elites econômicas advinda dos centros (eixo sul-sudeste).

O incentivo às áreas agrárias e ao agronegócio desigual em relação a áreas das humanidades por parte dos governos marca também a “colonização” do saber e do conhecimento ao qual nossa região foi submetida. É o que reforça a potencialidade que a universidade tem de cumprir seu papel transformador e educativo sem conseguir romper com a lógica do pensamento ocidental colonizador e etnocêntrico, em que apenas o que é produzido no “centro” é valorizado e o que é formulado na “margem” não é legitimado.

O processo de subalternização do nosso lugar na geografia nacional é um elemento que pode nos auxiliar a compreender o efeito das hierarquias de gênero e sexualidade na vida das pessoas que vivenciam sua sexualidade com outras do mesmo, dos casais heterossexuais que decidiram não ter filhos, das mulheres que não pretendem se casar e de pessoas que reconstruíram sua identidade gênero ao avesso de seu sexo biológico. Embora um homem, heterossexual, nascido e criado no Norte do país esteja na “margem” quando se refere à regionalidade, quando nos referimos à sua experiência de gênero, por exemplo, ele passa a ocupar o “centro” novamente.

As nossas posições na pirâmide das hierarquias não são fixas, embora nossa cultura reforce o local da margem de maneira muito violenta. O fato é que existem pessoas no topo dessa pirâmide, poucas, mas existem; enquanto na base dela há muitos de nós: travestis, lésbicas masculinizadas, gays afeminados, pobres, negros, não escolarizados, indígenas, quilombolas, idosos, adeptos às religiões de matriz africana, imigrantes e pessoas com deficiência.

Quando falamos sobre produzir conhecimento na margem e, especificamente, sobre pesquisar gênero e sexualidade em um estado da região amazônica, tínhamos o intuito de provocar o desconforto de pensarmos a nós mesmos/as nesse processo de ensino-aprendizagem. As nossas escolhas e posições desde o ato de escolher a nossa roupa para um dia de trabalho até as ações de recusa a aprender determinado assunto ou tema que consideramos não nos importar. Quais as margens que estamos produzindo e reforçando com nossas escolhas e ações? Não se trata de sair do centro e ocupar a margem ou vice-versa, mas de uma apreensão do poder desses lugares e de seus “entre lugares”.

Posso entender que não se deseja simplesmente passar quem está na margem (por exemplo, uma minoria sexual) e colocá-la no centro, na suposição de que até podem existir várias margens, mas necessariamente um único centro. Ao contrário, opero aqui com a ideia de que há margens e centros. Muitos centros, muitas margens. Pode parecer pouco, mas é estratégico. Não se trata de trazer quem está na margem para o centro. Esse processo, tão desejado por muitos movimentos sociais e muitos indivíduos, lembra a manobra da inclusão, da normalização. Trazer da margem ao centro pode ser colocar na regra, inserir no regime de heteronormatividade¹³, por exemplo (SEFFNER, 2009, p. 48).

A produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade a partir das contribuições dos estudos *queer* e das teorias feministas, ancoradas em uma perspectiva anticapitalista, reforçam a recusa à norma e ao regime da heteronormatividade. Acreditamos que a partir desses saberes podemos instrumentalizar os sujeitos para o exercício ético da cidadania e aguçar sua curiosidade para aprender pela diferença. Finalizo este texto com mais perguntas do que respostas, mas com a certeza de que devemos nos engajar em uma política da diferença.

¹³ Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora a transexualidade – é marginalizada e perseguida como perigosa para a ordem social (BUTLER, 2003).

Bibliografia

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n.16, p. 207-230, janeiro/abril 2008.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade – A vontade de saber**. São Paulo: Editora Graal, 1988. v. I.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

GÓIS, J. B. H. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. **Rev. Gênero: núcleo transdisciplinar de estudos de gênero – NUTEG**. v.4, 2003.

GROSSI, M. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. In: GROSSI, Miriam. (Org.) **Trabalho de campo e subjetividade**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia: Florianópolis, 1992.

IRINEU, B. A. Por que Clara e Marina não colam velcro? Sobre o casal da novela *Em família* e uma experiência 'sapatona' no Tocantins. **Revista Geni**, n. 14. Disponível em: <<http://revistageni.org/08/por-que-clara-e-marina-nao-colam-velcro/>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. **Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento**. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys6/libre/guaciraa.htm>>. Acesso em: 31 dez. 2004b.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MISCKOLCI, R. **Teoria *queer*: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

RUBIN, G. “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. In:

SEFFNER, F. Resistir e (é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays , v. 4, p. 43-58, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. O enigma da igualdade. Estudos Feministas, 13(1), jan-abr. 2005, pp. 11-30.

VANCE, C. (Org.). **Placer y peligro**: explorando la sexualidad femenina. Madrid: Revolución Madrid, 1989.

_____. RUBIN. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

3.

Gênero, sexualidade e educação – quando o “corpo estranho” é o de quem ensina

Mariana Meriqui Rodrigues¹⁴

Este texto partiu de um exercício reflexivo proposto para finalização de uma disciplina do mestrado em Educação, Concepções e Práticas da Formação Docente. O exercício propunha a elaboração de um artigo a partir de uma pergunta que, em um primeiro momento, me pareceu muito simples e direta, mas que, após iniciado o exercício, me levou a uma reflexão mais profunda sobre minha própria condição de mestranda-pesquisadora, sobre minha realidade acadêmica, sobre minha história e sobre a forma de pensar o “ensinar”, ou seja, o meu exercício de docência: porque ensino como ensino?

A escrita dessa reflexão se deu em primeira pessoa, já que percorri os caminhos que tracei sobre a “minha docência” e não sobre a “docência” como uma categoria de análise ou como um conceito mais geral.

Comecei refletindo sobre ser uma lésbica feminista que exerce a docência. Assim, o primeiro passo foi demarcar o local de onde falo, ou sobre quem sou e qual a minha trajetória até chegar a este momento na academia, pois é desse local que “minha docência” existe e é a partir desse sujeito político “lésbica” que a minha docência está em constante construção e transformação.

Foi por ser ativista lésbica feminista que recebi pela primeira vez um convite para ministrar oficinas e cursos sobre gênero e sexualidade na escola em uma perspectiva feminista em um encontro de formação de professores de uma rede pública estadual. Foi uma experiência desafiadora e instigante e foi a partir dela que tive muitas inquietações: seria eu uma professora lésbica ou uma lésbica professora?

Já que a docência se configurou como uma possibilidade e um caminho interessante para o meu ativismo desde aquele encontro de formação de professores, eu, ainda com essas mesmas (e mais algumas) inquietações, me pergunto: seria possível nos despirmos da sexualidade quando adentrarmos

¹⁴ Lésbica Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins; pesquisadora colaborada do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da mesma Universidade.

no espaço da docência? Quais são os corpos sexuados e generificados da universidade, da escola? Todos os corpos sexuados e generificados têm o mesmo valor simbólico nesses espaços? Quais são as experiências, expressões e manifestações de identidades sexuais e de gênero com as quais a academia se importa? Quais são os discursos que regulam as práticas normativas de gênero e sexualidade na docência?

Não pretendo aqui responder a todas essas questões (ou qualquer uma delas); penso que esses questionamentos são muito amplos para uma reflexão tão pessoal e para apenas um único capítulo. No entanto, acredito que elas sejam essenciais para compreender a minha própria prática docente. Assim, para (re)pensar essas questões, é importante fazer um breve resgate sobre como o gênero e a sexualidade vêm se desenvolvendo ao longo do tempo no campo da educação e, mais especificamente, na docência.

A professora: representação da docente

No Brasil, só a partir da metade do século XIX foi permitida a educação de meninas das famílias detentoras de pelo menos algum recurso financeiro e esse processo educativo, quando acontecia, era confiado em grande medida aos colégios religiosos.

Até então, não havia educação formal para mulheres e meninas, pois se acreditava que elas deveriam ser educadas em âmbito privado apenas para tornarem-se boas esposas e mães dedicadas e, nesse sentido, obviamente que sua sexualidade era sempre muito vigiada e punida. A igreja católica e seus dogmas tinham grande influência sobre as concepções de qual tipo de educação que essas “meninas de família” deveriam receber (ALMEIDA, 2009).

Porém, com as mudanças econômicas ocorridas na transição do Império para República, a Igreja, enquanto instituição educacional, perdeu espaço (mas não sua influência, vale ressaltar) para o surgimento das escolas chamadas normais que objetivavam “qualificar” a mão de obra feminina para a educação de crianças e ocupar essas novas escolas. Os ideais liberais e democráticos propagados com a ideia da República condicionavam o aumento do acesso à educação ao mesmo tempo em que educava meninos e meninas para assumirem seus papéis na construção de uma nova nação.

Esse panorama foi propício para que as escolas normais se voltassem para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e, nesse projeto, também cumprisse as funções de educar e instruir as futuras esposas e mães que seriam encarregadas da educação e do fortalecimento da família (ALMEIDA, 2009, p. 141).

Nessa perspectiva, ao longo do século XX, a docência enquanto profissão foi assumindo um caráter eminentemente feminino. Por ser considerada “naturalmente maternal”, a mulher era dotada de afeto e cuidados necessários para educar meninas e meninos com o compromisso moral de servir à família.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 2004, p. 88).

É sabido que o corpo feminino sempre foi território disputado e normatizado (nunca foi autônomo): a mulher estava (está?) destinada a casar, ser boa esposa e boa mãe, as concepções sobre como se portar, vestir ou desejar estavam diretamente atreladas a uma ideia da heteronormatividade como único caminho possível (RUBIN, 1975). Desde então, há uma excessiva vigilância sobre o corpo da professora e o que ela representa moralmente àqueles que ela ensina, mais até do que sobre o que ela ensina.

Percebemos, então, que a formação de mulheres e meninas para o magistério deixa de ser simplesmente uma necessidade administrativa a ser cumprida na transição da República para ser uma profissão indicada e incentivada ao público feminino, já que toda mulher naturalmente é cuidadora, amorosa e abnegada. Assim, todas as construções e concepções sociais sobre como uma mulher deve se portar permanecem sob forte influência da religiosidade e abrem espaço para que os homens “abandonem” a profissão docente para alcançar a vida pública.

Na década de 1920, os contratos de prestação de serviços das professoras do Rio de Janeiro e São Paulo incluíam além do ofício de ministrar aulas, cláusulas como: “não sair de casa entre as 18 horas e 6 horas da manhã; não passear em sorveterias do centro da cidade; não fumar, não beber uísque ou cerveja, não usar maquiagem e tingir o cabelo”¹⁵, além de cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sala de aula e do seu próprio corpo.

Podemos dizer que ainda hoje as percepções morais desse contrato sobre os corpos e representações das professoras permanecem válidas como uma “verdade absoluta” incorporada às nossas práticas e concepções cotidianas. Há uma construção e seleção de conhecimentos e práticas que

¹⁵ Modelo único de contrato de trabalho das escolas de São Paulo e Rio de Janeiro no ano de 1923, em *Indícios do Sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1980/1930)*, Almeida, 2009.

são produzidos em contextos específicos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas que permeiam essa representação da professora, do corpo que ensina e sua relação com o ambiente escolar.

Nesse sentido a educação, incluindo seus aspectos estruturais como um ambiente inteiro e composto de pessoas, importa-se em produzir esses corpos generificados, práticas e desejos regulados. Os discursos que regulam essas práticas pedagógicas são os balizados nos “valores universais”, nas concepções de tolerância, na aceitação, na igualdade e na inclusão. As normas regulatórias de gênero e sexualidade não estão escritas, mas são ensinadas como uma verdade absoluta, de geração em geração, sem questionamentos (LOURO, 2004, p. 22).

Se compreendemos que a representação pode ser considerada uma “apresentação” do que “deve ser” uma professora, podemos então conceber o ambiente escolar como um lugar de produção e reprodução de regras, hierarquias e relações de poder. E ainda, reconhecendo a importância da escola como formadora de identidades, sejam individuais, sociais, culturais e a capacidade que ela tem de absorver e trabalhar (ou excluir) as diversas identidades e culturas. Assim, há uma grande preocupação com a composição e intersecção do currículo, identidades e diferenças e a educação, principalmente, no que se refere às representações das professoras.

Foi na década de 1980 que os estudos sobre gênero e sexualidade se ampliaram para além das pesquisas médicas e psicológicas. A antropologia, a sociologia e outras disciplinas passaram a intensificar mais suas produções acadêmicas sobre o tema. Segundo Louro (2001; 2004), foram os estudos feministas, gays e lésbicos, e mais recentemente a teoria *queer*, que impulsionaram reflexões sobre os limites discursivos do corpo, do gênero e da sexualidade na educação com forte influência dos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, as teorias críticas, que até então eram usadas para discutir o campo da educação e da prática docente, não eram suficientes para dar conta de outras dinâmicas de exclusão social além da separação de classes, tais como gênero, sexualidade, raça e etnia, e sobre os recursos materiais e simbólicos apropriados apenas por homens, brancos, heterossexuais (SILVA, 1999).

Mesmo com a ampliação do campo de produção de conhecimento acerca de gênero e sexualidade, ainda não há substancial produção para pensar sobre as identidades sexuais e a sua intersecção com a docência e a representação docente, o que há de certa forma é uma perspectiva sobre as relações de gênero no papel docente. Guimarães (2009) avalia que há equívocos em ignorar as questões de gênero e também da sexualidade nas discussões acerca da profissionalização das professoras, evidenciando questões sociopolíticas que envolvem o tema. Mas esse é tema para outra pesquisa mais ampla.

Nesse sentido, não pretendo aqui fazer uma longa problematização sobre o que está sendo produzido academicamente sobre a representação docente, mas sim (re)pensar que as características que passamos a atribuir naturalmente aos corpos docentes e às relações estabelecidas a partir desses corpos sexuados não estão determinadas desde a natureza. São características aprendidas no contexto de cada cultura, em tempos e espaços determinados. Se essas características são aprendidas, elas podem então ser: reaprendidas, ressignificadas, transformadas? Penso que sim, podem e precisam ser ressignificadas. Assim, o exercício docente é um exercício político que tem um papel importantíssimo.

Não acredito ser possível separar a teoria da prática. O meu ativismo é a “minha docência” e eles têm que estar caminhando juntos. Acredito que a “minha docência”, o porquê ensino, como ensino ou o meu caminho na profissionalização enquanto docente estão imbricados diretamente na minha experiência de vida concreta, no meu ativismo político, no meu posicionamento lésbico nessa sociedade e está em constante construção e reconstrução. Para essas reflexões dialogo com Cunha, para quem

[...] o processo de reconstrução empírica dos dados, encaminhando-se desde o início para a descoberta de categorias relativas às experiências que rompem com as práticas tradicionais de ensinar e aprender, favorece a possibilidade de articulação entre saberes, lançando mão de novas racionalidades que atingem, especialmente, as relações entre teoria-prática (CUNHA, 2006, p. 111).

Portanto, com base nessas teorias, *queer*, feminista, estudos gays e lésbicos, venho construindo meus conhecimentos teóricos, aliando meu ativismo à minha prática docente de certa forma tão recente. Dialogando com Contreras (2002) e Cunha (2006), em suas reflexões para uma pedagogia universitária emancipatória em tempos neoliberais, é preciso ter “a travessia reflexiva” como modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. Reconhecendo a docência como uma possibilidade de inovação e inspiração para a construção de novas teorias pedagógicas “compreendendo que a inovação é tarefa de transgressores” (CUNHA, 2006). E é transgredindo essas formas de aprender e ensinar que eu me vejo como uma lésbica professora pesquisadora, vejo a docência como um instrumento prático da máxima do feminismo, “o pessoal é político” transformando a mim mesma e a realidade que está ao meu redor.

Quem é corpo estranho que ensina? Lésbica ativista também pode ser professora?

Meu primeiro contato com a docência aconteceu alguns anos atrás, quando eu já fazia parte há algum tempo de uma rede de lésbicas feministas que se articulavam nacionalmente em diversas frentes, incluindo a educação. Minhas companheiras me fizeram um convite para participar enquanto “docente”

em um encontro de formação de professores da rede pública estadual, os “discentes” seriam professoras e professores desde a educação básica até a universidade federal. Fiquei surpresa com o convite e logo fiquei imaginando o que eu, vinda das relações internacionais e trabalhando com arte e cultura, poderia ensinar àquelas pessoas.

Em um primeiro impulso, recusei o convite dizendo que não via de que forma poderia ter alguma coisa “a ensinar” àquelas professoras e professores, afinal eu era só uma lésbica na noite e não uma “docente”. Qual não foi minha surpresa a resposta foi “é porque você é uma lésbica na noite que queremos você, é a sua existência lésbica que nos interessa!”. Era minha leitura feminista sobre a minha própria lesbianidade que seria o material daquele curso: gênero e sexualidade na minha perspectiva lésbica feminista. Receosa, e ainda sem entender realmente o meu papel, eu aceitei.

Foi o primeiro momento de percepção de que a minha forma de relacionar com o/no mundo era fonte de conhecimento, de saber e assim, também de poder. A minha própria existência era um ato político e de ativismo. Foi nesse primeiro momento também que percebi o quanto ser uma lésbica professora poderia ter um impacto (por muitas vezes negativo) muito maior do que eu supunha. Logo nessa primeira experiência recebia também a minha primeira ameaça: um recado dizia que em algumas cidades daquele estado “não existia sapatão professora, pois elas sempre amanheciam mortas”.

Desse evento, e depois de passado o pânico, me sobrou a real compreensão da importância do que eu estava fazendo, a partir do medo sugeriram a vontade e a determinação de exercer o papel de “sapatão professora” sempre que possível. Desde então, tenho participado como docente de formações de professores, agentes de segurança pública, agentes de saúde etc., sempre me apresentando enquanto lésbica ativista.

Em 2013, ingressei no programa de mestrado em Educação para pesquisar este tema e pude acompanhar como em um estágio em docência, a disciplina de Sexualidade, corporalidades e direitos nos cursos de Serviço Social e Direito, assim como a disciplina de Teorias do currículo no curso de Pedagogia. Experiências riquíssimas, diversas das vividas anteriormente e, por muitas vezes também desgastantes, contribuíram ainda mais para o meu processo de compreensão da prática pedagógica.

Este meu relato atrelado às percepções sobre a representação docente é o ponto que me faz pensar criticamente o “corpo estranho que ensina”. Essa reflexão constitui-se em um exercício intenso, como em uma experimentação de si, da minha relação com o mundo e a minha prática pedagógica. Em seu livro *Um corpo estranho*, Louro argumenta que o “*Queer* é o corpo estranho, raro e esquisito” (LOURO, 2008, p.7) como aquele que não tem que estar ali e, apesar da minha prática, partir de uma

identidade política (a lésbica professora) estabelecida e reiterada, a metáfora do estranho me contempla na medida em que assumo que

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 referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é o corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2008, p.7).

Assim, assumir esse corpo lésbico como o corpo estranho que ensina é importante como uma prática pedagógica válida e uma ferramenta potente de transformação na medida em que visibiliza aquele sujeito que até então parecia quase inexistente de tão distante de nós e do espaço acadêmico. Essa prática rompe com todas as concepções estabelecidas sobre a identidade e sexualidade da professora, “desmaterializando” aquele contrato do ano de 1923 vigente ainda no imaginário social coletivo sobre quem pode ensinar e como pode ensinar. Quando trazemos a identidade sexual e as relações de gênero como parte constituinte da docência, evidenciamos o caráter socialmente construído das identidades e também as suas relações de poder.

Quando me refiro ao gênero e à sexualidade na prática docente, não pretendo atrelar as duas categorias, confundindo-as como um conceito único, mas parto da compreensão de sistema sexo-gênero de Rubin (1975), no qual o sistema político e social transforma o sexo (fêmea) em produto (a mulher) e acaba por naturalizar a heterossexualidade desse produto, dessa mulher e, neste caso, desta professora.

A ideia do sistema sexo-gênero constituir-se em um sistema político socialmente construído se torna central nessa discussão quando retomamos toda a concepção sobre como a professora deve ser/estar e sua formação docente. Qualquer transgressão na relação de representação da professora significa subversão a esse sistema e uma desestabilização no processo de aprendizagem.

Em seu texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, Hooks, também a partir de sua experiência pessoal como professora da cátedra Estudos da Mulher, aponta uma reflexão essencial sobre a importância de que, para além do domínio do pensamento crítico, nós, docentes, devemos estar em aula de corpo inteiro e não apenas como um espírito consciente e descorporificado.

Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. Mas nossos antecessores docentes não brancos se mostraram igualmente ansiosos por negar o corpo. As faculdades predominantemente negras sempre foram um bastião da repressão. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser

anulado, tem que passar despercebido. (...) Ninguém me falará sobre o corpo em relação à situação de ensino (HOOKS, 2001, p. 87 - grifo meu).

Para Hooks, não é possível compreender o pensamento crítico pedagógico sem existir o sujeito corporificado na história, na sua história, com a sua trajetória. Ainda em suas reflexões, Hooks dialoga que para nós, mulheres, quando adentramos nos espaços acadêmicos de produção de conhecimento, é preciso provar que somos intelectuais e a necessidade invisibilizar o corpo docente. Mas Hooks alerta que, quando estamos engajadas com o pensamento feminista, compreendemos a legitimidade de uma nova pedagogia subversiva que permite não mais desatrelar a mente do corpo marcado na docência: “[...] a educação feminista para conscientização crítica está enraizada na suposição de que o conhecimento e o pensamento crítico dados na sala de aula deveriam orientar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da sala de aula” (HOOKS, 2001, p. 84).

Assim, quando proponho em aula que a minha identidade política sexual é parte da minha prática pedagógica, passo a demarcar uma fronteira sobre quais as perspectivas vamos relacionar ali naquele espaço de formação e que essa pedagogia pensada de forma crítica busca transformar consciências; o meu corpo estranho então é uma contribuição ao processo político de aprendizagem.

O pensamento feminista de Hooks dialoga com o pensamento de Angela Davis, Audre Lorde, Monique Wittig e Adrienne Rich, autoras, professoras, teóricas e ativistas contemporâneas que acreditam que, para realizar transformações concretas na sociedade, é necessário estabelecer uma relação mais próxima entre o discurso e a ação. Todas elas em suas áreas acadêmicas buscavam unir a docência, a produção do conhecimento com a ação política, a partir de suas próprias experiências. Essas ativistas teorizaram sobre o seu próprio corpo como um espaço de representação cultural e resistência nas suas especificidades.

Talvez um pouco mais humildemente, ou até inicialmente, eu, assim como essas ativistas, penso esse movimento de educação pelas diferenças como uma prática pedagógica poderosa, uma ferramenta de emancipação e de enfrentamento às violências e às invisibilidades. E na possibilidade de atuação como docente, como professora, trazer reflexões sobre as (minhas) identidades sexuais e as relações de gênero e elas que ultrapassem as barreiras impostas pelas instituições acadêmicas.

Considerações provisórias ou transitórias

No princípio de minhas reflexões e em diálogo com minhas companheiras, não estava tão certo para mim a importância (se é que existia alguma) da ordem como eu me apresentaria: professora lésbica, ou seria eu uma lésbica professora?

Conforme avanço na minha prática docente, assim como nas minhas leituras teóricas, fica cada vez mais nítido que sim, existe uma ordem muito importante nesse momento: lésbica, feminista, professora. Exercer a docência é uma ferramenta do meu ativismo, e o meu ativismo é lésbico feminista. Não pretendi discutir aqui a rigidez (ou a fluidez) das identidades, inclusive me apropriei até do *queer*/estranho para identificar o meu corpo lésbico docente. Neste texto, me atento apenas sobre a forma como eu tenho me relacionado no mundo e como venho construindo a minha história política, pessoal e profissional.

Assim, como argumentado anteriormente, a docência tem se configurado como uma possibilidade e um caminho interessante para o meu ativismo, em um primeiro momento a minha existência lésbica foi a fonte do conhecimento necessária para o exército da docência, o meu intento não é o “ensinar por ensinar” só porque sou lésbica. Assim, venho procurando qualificar a minha prática docente lésbica com teorias e reflexões. E é sobre essas reflexões aliadas a essas teorias que venho construindo desde aquele encontro de formação de professores a minha tessitura sobre mim (TAKARA; LESSA 2014). O desafio tem sido sistematizar o ativismo como a produção de conhecimento.

Algumas das inquietações colocadas no início do texto (as quais não me propus a responder, apenas refletir) também tomam corpo mais volumoso após essas reflexões preliminares.

Então, penso que não é possível nos despirmos da sexualidade quando adentramos no espaço da docência, seja pelas próprias marcas visíveis que nossos corpos apresentam, seja pelo próprio compromisso político da educação pelas diferenças. As masculinidades e feminilidades estão lá, inscritas e visíveis, cheias de concepções e entendimentos preestabelecidos sobre o corpo (da) docente.

Os corpos sexuados e generificados da universidade e da escola não têm o mesmo valor simbólico nesses espaços. Quando analisamos a história da formação docente percebemos que, apesar de a área da educação ter se tornado um campo eminentemente feminino, não podemos afirmar que esse processo se dá da mesma forma nas universidades e nas escolas de educação básica.

Nas escolas de educação básica, apesar de ser o lugar em que acontece o primeiro momento de aprendizado sobre as pedagogias da sexualidade, é onde se dá o início da regulação e normatização dos corpos, não é o lugar “autorizado” de produção de conhecimento. E sabemos que a produção de

conhecimento, apesar de todos os avanços teóricos e políticos das relações de gênero, ainda é um espaço eminentemente masculino.

Desse modo, as experiências, expressões e manifestações de identidades sexuais e de gênero com as quais a Academia se importa são aquelas que elas podem discorrer sobre. Apesar da grande contribuição da Antropologia e influência dos estudos etnográficos sobre gênero e sexualidade, o “sujeito imbricado” na pesquisa não é visto com bons olhos, de certa forma ainda há uma concepção que é necessária, uma distância segura do objeto pesquisado para ter um rigor científico. Assim, a distância entre o pesquisador e o ativista permanecem, como se uma pesquisa comprometida não fosse um ato político, como se o falar de si não tivesse o mesmo valor de uma pesquisa.

Os discursos que regulam as práticas normativas de gênero e sexualidade na docência não são os mesmos que regulam a produção do conhecimento e também não são os mesmos que permeiam o ativismo político. Ainda podemos observar que a docência e os projetos de extensão são considerados como práticas “menores” do que a pesquisa como fonte de produção do conhecimento. Já a militância em alguns momentos compreende que o processo de produção de conhecimento na Academia é apenas uma teorização sobre as práticas cotidianas: é o outro distante falando sobre/por nós.

E por que nós falamos sobre nós mesmas? Enquanto “ativista que entrou para a Academia”, penso ser importante ampliar esses horizontes, é preciso expandir as concepções sobre o que é ativismo, o que é produção de conhecimento e o que representa a docência.

Bibliografia

ALMEIDA, J. S. de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Educar**, n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009. p. 139-152.

CUNHA, M. I. (org.) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2006.

GUIMARÃES, V. S. **Formação e profissão docente**. Goiás, Goiânia: Ed. PUC, 2009.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria *queer***. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

PIMENTA, S. G. (org.) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUBIN, G. **Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade**. 1975. Disponível em: <<http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

RUBIN, G.; BUTLER, J. **Tráfico sexual: entrevista**. **Cad. Pagu** [online]. 2003, n.21, p. 157-209. ISSN 0104-8333

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAKARA, S.; LESSA, P. Textos, tessituras e filamentos: as escritoras de si. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(1): 361-391, janeiro-abril/2014.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: p. 81-103.

4.

A diversidade sexual e o espaço escolar: por uma política de enfrentamento à homofobia¹⁶

Vanessa Rita de Jesus Cruz¹⁷

Flávio Pereira Camargo¹⁸

A escola e a prática pedagógica mantêm com a sociedade relações que requerem constante reflexão e ação sobre as temáticas que envolvem os sujeitos e suas inter-relações. É assim que, tomando de empréstimo os questionamentos de Monteiro (2008, p. 121-122), torna-se relevante perguntarmos:

Como as práticas culturais vividas no interior da escola repercutem em um universo social mais amplo? Quais as possibilidades e limites da educação escolar? Como construir na escola, de fato, um currículo inclusivo, no qual a incorporação da diversidade cultural não seja sinônimo de homogeneização? Como se dá a relação de pluralidade também no terreno da sexualidade? Qual a proposta explicitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos quais a sexualidade aparece como um tema transversal? Como estão refletindo, na escola, as estratégias de visibilidade social operadas pelas sexualidades não normatizadas? Como essas sexualidades são contempladas nos espaços destinados à discussão das sexualidades no currículo escolar?

A nossa sociedade (pré)determinou aquilo que é próprio aos meninos e aquilo que é próprio às meninas. Apontam-se uma série de diferenças entre meninos e meninas, baseando-se em aspectos sociais, históricos e políticos. No ambiente escolar não é diferente: enaltecem-se certas práticas como típicas de meninos e outras de meninas, e essas práticas (e atitudes) se transformam em rótulos, devendo ser cumpridos sem desvios ou questionamentos. Essas práticas vão produzindo (e reproduzindo) os sujeitos que ali transitam. A escola representa, assim, ao mesmo tempo, o lugar da “separação”, mas também pode ser o espaço da transformação desses valores.

É importante pensarmos em ações que promovam a igualdade e o respeito às diferenças, e combatam as desigualdades. Não podemos, simplesmente, aceitar as coisas como se apresentam. Devemos questionar aquilo que está fixado e marcado como definitivo e ter cuidado para não ser

¹⁶ Este trabalho é resultante do projeto de pesquisa *Representações de gênero, de identidade e de sexualidade na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea: abordagens teóricocríticas e metodológicas*, vinculado ao grupo de pesquisa Estudos sobre a narrativa brasileira contemporânea (CNPq/UFT), e também deriva da dissertação de mestrado intitulada *Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade*, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

¹⁷ Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. É professora efetiva de língua portuguesa e literatura da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. E-mail: vanessalinguagem@hotmail.com

¹⁸ Pós-doutor em Estudos Literários pela UFG. Doutor em Literatura pela UNB. Doutor e Mestre em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela UFG. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: camargolitera@gmail.com

repetidores e perpetuadores de estereótipos veiculados pelo poder dominante; estereótipos esses que geram o heterossexismo e a homofobia.

Geralmente, os professores não estão preparados para trabalhar com questões que tratam da diversidade sexual. A sexualidade ainda é considerada uma temática polêmica que não tem acesso à sala de aula. A escola, como espaço de transformação e democracia, não pode isentar-se de reconhecer, debater e respeitar a diversidade de identidades que possuem os sujeitos que ali vivem e convivem, além de proporcionar às crianças e aos jovens o conhecimento e o reconhecimento da imensa diversidade de gênero e sexual presente no mundo.

É sabido que os PCNs trazem a diversidade sexual como tema transversal, o que representa um importante passo para que se abra espaço para as discussões acerca dessa temática, mas também sabemos que o currículo escolar ainda não aborda, devidamente, as questões que envolvem a diversidade sexual, tal como preveem os PCNs. Os livros didáticos também não tratam dessa temática, pois neles ainda predomina, exclusivamente, um modelo heterossexual de sexualidade, assim como um único tipo de constituição familiar: um homem e uma mulher com seus filhos.

Quando há espaço na escola, essa temática aparece em um único momento, como projeto escolar: em uma manhã ou tarde, reúnem-se os alunos, a equipe escolar, convida-se uma pessoa para falar do assunto, tiram-se fotografias – para servirem de evidências –, solicita-se que um aluno faça um relatório, comentando o que aprendeu, e pronto. A escola cumpriu o seu papel social: trabalhou a temática da diversidade sexual e de gênero.

Diante disso, é salutar que procuremos compreender o porquê de alguns conteúdos serem “essenciais” no currículo, terem lugar de destaque, enquanto outros são, simplesmente, deixados de lado ou trabalhados de forma superficial. Em nome de quê – ou de quem – se ensina aquilo que está sendo ensinado?

Segundo Moreira e Silva, estamos diante de uma tradição crítica do currículo que é direcionada por “questões sociológicas, políticas e epistemológicas”, não somente o “como” é importante, mas o “porque” também se constitui como elemento essencial na forma de organizar o conhecimento escolar. Sendo assim,

O currículo é considerado um artefato social e cultural [...]. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13-14).

Ora, bem se vê que o currículo, permeado de ideologias, pode servir para disseminar certos valores, em detrimento de outros; pode atender aos interesses de uma parcela da sociedade, bem como construir identidades que sejam consideradas válidas e corretas. Não somente os currículos, mas os regulamentos, a disposição das disciplinas e os instrumentos de avaliação são meios de organização e exercícios de poder que servem para nomear, classificar, julgar, hierarquizar, legitimar e qualificar os sujeitos.

Nossas escolas ainda são submetidas ao sistema paternalista, hierarquizante, autoritário e excludente. Elas limitam os educandos ao espaço de suas carteiras, silenciam suas falas, não os deixam pensar por si mesmos, pois tudo já está preestabelecido; não há espaço para a criatividade; tem-se um programa rígido, que, raramente, abre espaço para o novo; a ênfase ainda é nos conteúdos, aqueles ditados como corretos; o aluno deve aceitar como verdade o que diz o professor.

Ainda vivemos em um paradigma educacional em que as aulas são ministradas por um professor que “passa” o conteúdo – que foi previamente escolhido pelos detentores do poder e que muitas vezes nem conhecem a realidade da sala de aula; o mesmo conteúdo de anos anteriores –, os alunos “decoram” esse conteúdo e o tem como verdade absoluta.

Não há discussão sobre a necessidade ou importância desse conteúdo para o aluno, portanto, temos uma sala de aula sem espaço para o novo e sem momentos para reflexão e criticidade. É paradoxal: vivemos uma realidade complexa e ainda ensina-se em um modelo tradicional.

Não há conhecimento absoluto, uma vez que os sujeitos estão por se construir. O currículo escolar deveria considerar esse movimento, não se prender a elementos fixos e rígidos. A educação não pode se tornar uma simples transmissão e memorização de informações e valores; por ser dinâmico, o conhecimento requer crítica, diálogo e reflexão. A relevância da prática escolar não deve ser o conteúdo disciplinar e as ideologias dominantes, mas a ação de educar, considerando o racional, o emocional e os valores éticos para a formação da cidadania e do respeito ao diferente.

A escola tem consciência de seu papel como promotora do respeito aos direitos humanos e do enfrentamento ao preconceito e à violência, porém, infelizmente, ela tem se constituído com algumas ações que contradizem esse papel, isso porque ainda serve a um modelo de educação que é regido por um sistema heterossexual. Desse modo, ela perpetua determinados padrões sociais e valores culturais, produzindo os sujeitos e suas identidades, supervalorizando algumas identidades – aquelas que se encaixam no padrão heterossexual, masculino, branco, cristão, “normal” – em detrimento de outras – homoafetivo, feminino, negro. Os que possuem essas “outras” identidades são vistos como menor, fraco, pecador e doente, dentre outros atributos de negatividade.

Graças a essa padronização de modelo “correto” de identidade, as nossas escolas tornaram-se – com uma parcela de participação da família, do Estado e da sociedade – um espaço de preconceito e opressão aos homoafetivos¹⁴, gerando a negação, a autodiscriminação e a homofobia. Sabemos que existem políticas que pretendem combater essa discriminação, como, por exemplo, o “Programa Brasil sem homofobia”, mas, infelizmente, não são suficientes para evitar muitas práticas de violência.

O referido programa, segundo Junqueira (2009, p. 16), reconhece a necessidade de se romper com a indiferença em relação à homofobia para que se promova a cidadania de todos. Para a educação, o programa prevê os seguintes compromissos:

Elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações voltadas ao respeito e a não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores sobre sexualidade; formar equipes para avaliar livros didáticos e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e identidade de gênero; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o enfrentamento da violência e da discriminação de LGBT; instituir um subcomitê, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH.

Todos esses compromissos são de suma importância para que, de fato, seja construída uma sociedade sem homofobia, mas sabemos que, na prática, muitos deles não têm se efetivado. Por isso, a repressão não tem sido superada e continua a se manifestar por meio das interdições, discursos, representações, estereótipos e se perpetua graças às instituições que determinam o que é correto e legítimo.

A escola, por meio de suas disciplinas, seus currículos, seus discursos e suas ações, pode não somente permitir a homofobia, como também ensiná-la. Então, é necessário que se pense, urgentemente, em medidas que não fiquem somente no papel, mas se efetivem na prática e na ação, para que possamos evitar que o preconceito, a discriminação, as ameaças, as agressões verbais e físicas, as piadas, os apelidos e os vocabulários maldosos acompanhem a vida escolar dos nossos alunos homoafetivos.

¹⁴ Adotamos, neste trabalho, a terminologia homoafetivos ou homoafetividade por acreditarmos que a experiência homoafetiva entre dois homens (ou duas mulheres) ultrapassa os limites da amizade e do amor, e pode contribuir para “desconstruir espaços de homosociabilidade homofóbicos ou heterofóbicos, ao mesmo tempo em que pensa, num mesmo espaço, as diversas relações entre homens (ou entre mulheres), como pai e filho, entre irmãos, entre amigos, entre amantes” (LOPES, 2002, p. 38). Além disso, a opção teórica pelo referido termo se dá em virtude de ele corresponder a uma “experiência homoafetiva, com especial ênfase nos frágeis limites do amor e da amizade, [que] se coloca numa situação permanentemente intervalar, para além de uma identidade homossexual ou de uma sensibilidade homoerótica” (LOPES, 2001, p. 38).

Devemos proporcionar a compreensão de que a heterossexualidade e a homoafetividade são elementos dependentes: um precisa do outro para existir e se afirmar. Vimos que a heterossexualidade passa a existir depois que se institui a homoafetividade. O sujeito heterossexual, para se definir, necessita do seu oposto para afirmar o que não é; do mesmo modo, a homoafetividade e o homoafetivo necessitam da heterossexualidade e do heterossexual para se definirem e para existirem.

A sociedade, ao desenhar a heteronormatividade e ao contribuir para que se construam indivíduos compulsoriamente heterossexuais, acaba por excluir a homoafetividade como uma identidade possível e válida. Os sujeitos homoafetivos deixam de usufruir de qualquer serviço oferecido pelos diversos sistemas – saúde, educação, por exemplo –, uma vez que eles são construídos tendo em vista a identidade heterossexual. Dessa forma, a escola constrói identidades heterossexuais, o que produz e reproduz a homofobia.

Assim, os homens – que veem as mulheres e o homoafetivo como o “outro” – devem se afastar de atitudes e comportamentos que coloquem “em dúvida” a sua masculinidade e o rótulo de macho. Eles devem, portanto, ser fortes, viris e destemidos; as mulheres, por sua vez, devem buscar a feminilidade e os atributos próprios à mulher, tais como a delicadeza, a meiguice, a obediência e o silêncio.

Dia após dia, internalizam-se gestos, ações, modos de ser, de falar e de agir próprios ao homem e à mulher heterossexuais. A busca por esses atributos tende a ridicularizar e diminuir o “outro”, que, muitas vezes, se sente obrigado a “compensar” de algum modo – sendo o melhor aluno da turma, “o melhor amigo das meninas” – a sua orientação sexual.

Nos meninos e nos homens, esse processo de heteronormatividade tende a ser mais rigoroso. Desde cedo, os homens são alvo de uma intensa vigilância para que seus comportamentos tenham uma matriz heterossexual. Em nossa sociedade, a afetividade entre as meninas e as mulheres não é vigiada como acontece entre os meninos, por isso a homoafetividade feminina ocorre de forma menos perceptível.

Nas escolas, a homofobia tem prejudicado as relações interpessoais, interferido na construção das identidades de gênero e sexual e privado vários direitos dos homoafetivos. A homofobia

[...] afeta-lhes o bem estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; ensina uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida

socioafetiva, dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus/suas filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Todos esses direitos deveriam ser garantidos pela escola e pela sociedade, mas o que notamos é o desinteresse, a indiferença e até mesmo ações contrárias àquilo que poderia, de fato, romper com esses aspectos negativos.

A fixação da heterossexualidade como norma impede, também, que as pessoas sejam próximas ou amigas de homoafetivos, pois sua atitude poderia ser vista como uma aproximação a essa “outra” identidade. Essa “proibição” conduz o homoafetivo à culpabilidade, pois se vê como merecedor de agressões, faz com que se isole, sofra e pode até levá-lo ao suicídio, em alguns casos.

A tristeza e a solidão, muitas vezes, acabam sendo marcas dos sujeitos homoafetivos. É como se a sociedade os caracterizasse assim para mostrar o castigo que podem ter aqueles que possuem uma sexualidade diferente daquela apontada como correta: eles não possuem vida social e são afastados, isolados. Essa “proibição” também impede que pessoas heterossexuais se envolvam nas reivindicações, nos estudos e nas pesquisas de temática homoerótica, pois temem que sua identidade seja vista como “duvidosa” ou “desviante”.

O não envolvimento da comunidade escolar diante das práticas de agressão verbal e física aos estudantes homoafetivos pode servir de incentivo aos agressores, pode ser um estímulo à insensibilidade, às injustiças, à intolerância, ao desrespeito e à banalização da vida e da dignidade.

Vemos que o preconceito não ocorre somente por parte dos alunos. A própria equipe escolar viabiliza e perpetua a negação das identidades que são diferentes da heterossexual. A escola torna-se um espaço não apropriado para que os sujeitos assumam a sua identidade gay ou lésbica, dando veracidade aos discursos que pregam que o único desejo aceito é aquele, “natural”, pelo sexo oposto. Segundo Junqueira (2009), esse processo que invisibiliza os homossexuais, bissexuais e transgêneros na escola precisa ser desestabilizado. A “presunção” da heterossexualidade tem proporcionado essa invisibilidade da homoafetividade, impedindo que ela seja percebida como uma das maneiras de se viver afetiva e sexualmente.

O preconceito e a invisibilidade ao homoafetivo podem aumentar, caso pertençam a outro grupo vulnerável, como o grupo das mulheres, dos negros, ou da classe social sem prestígio econômico, por exemplo. Se nessa sociedade patriarcal, machista e branca, as mulheres e os negros já são tratados com certo preconceito, imaginemos, então, o que não sofrem a mulher e o negro homoafetivos? A violência na escola ainda pode ser maior em se tratando das travestis e dos transexuais, que não passam despercebidos na construção de seus corpos e de sua maneira de ser.

A escola muito contribui para a perpetuação do modelo de heteronormatividade, mas, ao mesmo tempo, pode representar um mecanismo essencial capaz de desconstruir as bases do preconceito e da discriminação, uma vez que ali é possível a construção de novos saberes e valores. Para que isso ocorra, é necessária uma nova postura diante da diversidade sexual, o que inclui mudanças no processo de formação do docente – sobretudo dos docentes que lidam com as séries mais elementares, em que se dissemina a homofobia –, que se vê com várias interrogações na cabeça, por não saber como enfrentar as problemáticas que envolvem a questão.

É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma geralmente hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães? E, quando sim, de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em sua redação, seu afeto por um/a colega do mesmo sexo? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações no modo de se vestir, falar, gesticular devem receber algum tipo de atenção particular? É legítimo o pedido de uma pessoa para não ser chamada pelo seu nome de registro civil, mas por um nome social de outro gênero? Como lhe garantir acesso a cada espaço da escola e tratamento adequado por parte da comunidade escolar? É possível abordar temáticas relativas aos direitos das pessoas LGBT nas reuniões entre docentes? Como introduzir tais questões no currículo escolar de uma maneira não heteronormativa? Que medidas podem ou devem ser tomadas em defesa das prerrogativas constitucionais do profissional homossexual, travesti ou transexual? Que fazer quando em uma daquelas reuniões de “pais e mestres” comparecerem duas mães ou dois pais para discutir a situação de um mesmo aluno ou aluna? E se um deles é travesti ou transexual? (JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

Todas essas perguntas nos fazem pensar o quanto é urgente uma formação aos profissionais da educação que os possibilite, em formação inicial e continuada, conhecimento e reflexão sobre a temática da diversidade sexual, a fim de que eles possam ser os promotores de uma educação mais humana, democrática, pluralista e cidadã, que lute contra o preconceito e a homofobia. Porém, há uma ausência nos cursos de formação de professores de discussões que abordem as temáticas das diversidades.

Falar de formação docente, hoje, parece um debate comum, já que esse tema tem sido discutido em diferentes espaços, tais como academia, escolas, secretarias de educação, e por diferentes pessoas, quem conhece e quem não conhece a realidade da área.

De um modo geral, os cursos de formação buscam oferecer aos seus alunos, futuros professores, currículos, disciplinas, teorias que vão oferecer-lhes boa formação. Os professores dessas faculdades e universidades são, em sua maioria, mestres e doutores. Se a matriz curricular dos cursos de formação é considerada boa, se os professores dos futuros professores são bons, é preciso compreender porque nas salas de aula ainda não vemos os professores abordando temáticas exigidas pela contemporaneidade.

Segundo Auad (2006, p. 15), “o debate teórico, no caso das pesquisas educacionais, tem valor à medida que se relaciona com a prática e a transforma”, portanto, o debate, as discussões e os projetos

são válidos, desde que ultrapassem os congressos, as academias e os papéis e se concretizem enquanto práticas que transformem a realidade.

Acreditamos que as disciplinas curriculares podem e devem tratar a temática da diversidade sexual e de gênero, principalmente por meio da literatura. Enquanto arte que representa a realidade e subsidiada pela inclusão da questão nos PCNs, a literatura é capaz de proporcionar uma “nova” representação dessas identidades, proporcionando aos leitores o conhecimento, a identificação e o respeito em relação às diferentes identidades.

A literatura muito serviu, e tem servido, como meio pedagógico para a transmissão de valores. Por muito tempo, somente a heterossexualidade era retratada nas obras. Felizmente, hoje, na literatura contemporânea, que já vem compreendendo as várias transformações da sociedade, podemos vislumbrar um número maior de obras que apresentam em seu enredo a identidade homoafetiva.

Essas narrativas, por meio de suas personagens, evidenciam as problemáticas e os conflitos de identidades pelos quais passam os sujeitos. Como arte que também representa a realidade, a literatura não deixa de mostrar a fluidez e a fragmentação dos sujeitos. Por isso, as personagens de certas narrativas sofrem na construção de sua identidade e vemos padrões institucionais sufocarem a libertação de determinadas identidades, fazendo com que as personagens sofram, reprimam seus desejos, se escondam e/ou “paguem o preço” por transgredirem certas normas. Essas personagens veem-se perturbadas, deslocadas e marginalizadas, na tentativa de exercer determinados papéis sociais.

Assim, o texto literário, rico em plurissignificação e em construção de sentidos, ao abordar determinadas temáticas, como, por exemplo, a diversidade sexual e de gênero, pode ajudar a desconstruir certos preconceitos arraigados em vários discursos de nossa sociedade balizada por uma matriz heterossexual, que exclui as identidades de gênero e sexuais que não se encaixam nas normas preestabelecidas.

A representação que o texto literário faz do outro pode auxiliar na desconstrução ou perpetuação do preconceito e das definições já enraizadas na sociedade. É evidente que, para que o leitor se posicione criticamente diante do que lê, não basta a simples leitura/decodificação das palavras, é necessário que ele se aproprie da leitura e faça dela instrumento de (trans)formação.

Assim, podemos falar em uma efetiva formação de leitor crítico. Para que esta formação se efetive, julgamos importante a participação do professor como mediador de questões que ainda são consideradas difíceis de serem abordadas, mesmo constando em documentos oficiais, como os PCNs.

Se os PCNs tratam da temática da diversidade sexual como tema transversal, se o texto literário permite uma abordagem interdisciplinar, acreditamos que é possível, sim, a formação do leitor crítico para a diversidade, desde que a ele sejam dados os meios de dialogar com o texto literário e com esse outro representado no discurso literário. Infelizmente, as obras que tratam dessa temática não têm chegado à escola e às salas de aula, de modo que elas não têm sido trabalhadas nas escolas, ou por falta de preparo dos docentes ou porque essas questões são vistas com “maus olhos” e, portanto, seriam desnecessárias à formação dos alunos.

Quando o professor discute com seus alunos uma narrativa literária que aborda questões não somente heterossexuais – na maioria das vezes privilegiando o homem, branco, heterossexual e cristão – ele abre espaço para a diversidade, para o diálogo com outras identidades, permitindo que os sujeitos leitores conheçam, questionem e reflitam a respeito do outro.

Os discursos constituídos historicamente subsidiam a negação de determinadas identidades. É claro que não podemos negar, como pontuam os PCNs para o Ensino Fundamental, que cada sociedade possui regras que regem o comportamento sexual, mas isso não deve significar a supervalorização de uma identidade em detrimento de outras. Uma vez que vivemos em uma sociedade plural, apontar uma ou outra identidade como “verdadeira” e “correta”, faz com que diversas identidades sejam excluídas e reprimidas.

Por meio do texto literário é possível que se trabalhe com as crianças e os jovens as temáticas apresentadas pelos PCNs, dentre elas, a orientação sexual. A leitura do texto literário permite que o leitor desvele regras impostas por meio de discursos já arraigados na sociedade. O texto literário pode possibilitar a formação de um leitor capaz de questionar, de compartilhar e de experienciar a identidade do outro, representada no texto. Por isso, a literatura infantil e juvenil, que se abre a revelar o outro, em suas diferentes identidades, possibilita que as crianças e os jovens percebam e respeitem aqueles que são diferentes. É importante perceber que seria possível trabalhar outras temáticas juntamente com o tema da sexualidade.

Portanto, acreditamos que se trata de uma temática que merece o devido respaldo dos professores em sala de aula, uma vez que eles são os mediadores, na maioria das vezes, entre o texto e o leitor, cabendo-lhes, desse modo, mediar as reflexões e suscitar questionamentos que provoquem nos nossos jovens alunos, leitores em processo de formação, uma ruptura com alguns dos paradigmas tradicionais de nossa sociedade, como, por exemplo, a matriz heterossexual.

A literatura, como forma de conhecimento, é um meio de se adquirir “noções, emoções, sugestões, inculcamentos” (CANDIDO, 2004, p. 179), porém é também um meio de contestar “verdades” e discursos proferidos por quem detém o poder.

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que, neste trabalho, mesmo enfatizando a literatura como capaz de humanizar, ela deve ser compreendida em sua função primeira, isto é, propiciar o prazer estético, a fruição, o que não impedirá, posteriormente, que o leitor veja a obra na sua função social. Portanto, no texto literário não deveríamos considerar apenas o conteúdo – são comuns obras literárias em que o autor assume uma causa social e/ou política – e os valores éticos, mas também a elaboração estética, o fazer poético.

A humanização que se pretende envolve todo um conjunto de ações, uma vez que se trata de um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Portanto, a literatura tem várias funções. Ela age de diferentes modos na vida do homem, possibilitando-lhe uma maior compreensão do outro e do próprio meio social, cultural e histórico no qual se encontra inserido. A literatura é alimento para a alma e também para o corpo, permitindo-nos ver com outros olhos a nossa sociedade.

Bibliografia

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: conhecimentos de literatura. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação** – decênio 2011-2020. Brasília, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASCAIS, A. F. (Org.). **Indisciplinar a teoria**: estudos gays, lésbicos e *queer*. Lisboa: Fenda edições, 2004.

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

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

_____. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 8-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MONTEIRO, L. de L. Literatura infantil de temática homoerótica no currículo escolar: uma abordagem de conteúdo a partir dos PCN'S. In: SILVA, A. de P. D. da (Org.). **Aspectos da literatura gay**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 121-134.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, R. Subvertendo o cânone: literatura gay e lésbica no currículo. **Gragoatá**, n. 2, 1º semestre, 1997, p. 181-189.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

PARTE II
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA
UNIVERSIDADE

5.

Enfoques sobre gênero e diversidade sexual na formação inicial de postulantes à docência em cursos de licenciatura

Rubenilson Pereira de Araujo¹⁹

Estamos bem no meio de uma época em que nos tornamos capazes de alterar profundamente até mesmo as noções de tempo e de espaço, numa época em que praticamente se torna realidade a ficção da junção entre ser humano e máquina [...] Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim (SILVA, 2006, p. 07).

O presente texto pretende abordar um relato de experiência no exercício da docência no ensino superior na formação inicial de professores da educação básica, regularmente matriculados nos cursos de licenciatura na área de Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), ofertados pela Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, durante os semestres letivos a partir de 2012/2, nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Currículo, Políticas e Gestão Educacional.

O relato docente objetiva traçar as representações e impressões dos acadêmicos (futuros docentes) demonstradas verbalmente e de maneira não verbal diante das pautas de discussões propostas, envolvendo gênero e diversidade sexual no âmbito do espaço escolar.

Para tal empreitada, optamos por organizar nosso relato da seguinte maneira: focalizamos o nosso público-alvo e a proposta de formação inicial docente ofertada pela universidade, mediante as duas disciplinas assumidas por nós; analisamos algumas ações realizadas no âmbito da universidade a respeito da temática; e, posteriormente, analisamos alguns relatos escritos e atitudes tomadas pelos referidos acadêmicos a respeito da diversidade sexual e gênero no currículo escolar.

Além dessas ações, verticalizamos os resultados obtidos com o referencial teórico dos estudos de gênero, teorias da complexidade e paradigmas educacionais emergentes em uma perspectiva crítica e pós-crítica.

¹⁹ Doutor e Mestre em Letras – Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em letras da UFT. Desenvolve pesquisa sobre currículo, gênero, diversidade sexual e formação de leitores de textos literários. Atualmente, é professor da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, no curso de Letras. Atuou anteriormente como docente na Licenciatura em Ciências Naturais (Biologia), campus Araguaína, ministrando disciplinas concernentes ao eixo Filosófico de Linguagens e Educação.

Para isso, embasamos nosso referencial teórico nos estudos de gênero/diversidade sexual e suas interfaces com educação, bem como em documentos norteadores dos valores e missão educativa das políticas públicas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e geridas pela Instituição de Ensino Superior/IES Universidade Federal do Tocantins.

Atualmente, podemos afirmar que as demandas de uma sociedade globalizada e tecnologizada apontam que a educação encontra-se em crise de transição de paradigmas e que a pedagogia precisa formar cidadãos mais humanizados, críticos, reflexivos, autônomos e cômicos de seu papel no entorno em que vivem, e não passivos reprodutores de conhecimentos prontos e acumulados no decorrer da história. Para tanto, é necessário investimento sistemático em uma mudança metodológica, buscando novos paradigmas, visando a uma nova sociologia educacional, superando o caráter bancário de educação (FREIRE, 1970).

O objetivo geral nesse contexto passa a ser um ensino que promova a formação de cidadãos pensantes que se posicionem sobre questões sociais, em vez de apenas reproduzir ou transmitir conhecimentos enciclopédicos. Nesse sentido, é premente promover a discussão a respeito do currículo, concebendo-o como “centro da relação educativa, [pois] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2006, p. 10). Assim, é importante perceber que as discussões são densas, complexas e há diferentes concepções de currículo. Neste texto, optamos pela concepção de currículo assumida por Silva “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (2004, p. 150).

Com base nessa definição, precisamos repensar o currículo escolar atual, caracterizado pelo excesso de disciplinas obrigatórias. É necessário ensinar mais fatos sociais significativos da realidade, os que requerem tomadas de decisões, posicionamentos críticos e/ou reflexivos, exigindo assim, a mobilização de conhecimentos informativos para embasamento dos pontos de vista assumidos em determinados contextos sociais.

Diante disso, partimos do princípio de que o currículo deve ser o centro das discussões pedagógicas em qualquer tentativa de reflexão sobre reestruturação escolar. O currículo forja nossa identidade enquanto sujeitos. O currículo é algo construído de maneira dinâmica e situado historicamente, devendo ser construído mediante as demandas socioculturais contemporâneas.

Para tal prerrogativa, necessitamos romper o imaginário das teorias tradicionais de currículo que ainda permeiam as nossas práticas docentes. O currículo não se limita às listas de conteúdos mínimos para cada série e não deve ser concebido como algo dado, inquestionável, “assentados numa concepção estática e essencialista de cultura (...), como um produto acabado, finalizado” (SILVA, 2006, p. 14). O que há são valores, interesses, ideologias e lutas de poder na formação de uma estrutura curricular.

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, as tendências dos pressupostos epistemológicos atuais levam-nos a crer que estamos em uma verdadeira “aldeia global” e, inequivocamente, torna-se necessário conhecer o outro, a alteridade em concomitância com as postulações sobre a identidade, ou seja, à medida que conhecemos o outro (alteridade), mais investimos em nosso autoconhecimento (identidade). Ainda nessa perspectiva, a identidade não pode ser vista meramente do ponto de vista essencialista, biológica e imutável. Tal demanda exige-nos a compreensão holística com o olhar voltado para a dinâmica do contexto social atual em permanente diálogo com o passado, como menciona Silva:

[diferença] e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa [...] a diversidade tão pouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença [assim] deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade [lembrando que] a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida (SILVA, 2000, p. 89 e 105).

Diante da necessidade de superar o individualismo e o racionalismo de um pensamento educacional/social cartesiano imposto pelo paradigma que prevaleceu/prevalece durante muito tempo em nossas epistemologias de práxis educativa, podemos notar uma nítida tentativa de ruptura e transição para um novo paradigma educacional emergente, no qual se torna necessária a formação de uma civilização planetária.

Os desafios demandados pela atual conjuntura sociocultural exigem atitudes muito mais globais e complexas do que o conhecimento segmentado, esfacelado e disciplinar que nos promoveram ao longo de nossa formação escolar. Como afirma Edgar Morin:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível apreender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000, p. 15).

Tal fato exige de cada um a transposição/superação de um lugar de acomodação individualista para a compreensão de uma vida solidária e compartilhada com toda a humanidade. Precisamos dar um passo além das partículas mínimas para a consciência da composição do todo, uma vez que os desafios que enfrentamos atualmente exigem a mobilização de saberes holísticos para enfrentá-los.

Essa suposta crise que vivenciamos atualmente faz parte dos desafios contemporâneos. É importante mencionar que não se trata apenas de uma crise de transição de conteúdos, mas uma crise que coloca em xeque o próprio fundamento da vida em sociedade e que nos atinge diretamente em nossos relacionamentos intra e interpessoais, exigindo a mobilização efetiva de diversas áreas do conhecimento humano.

Entre os assuntos de pauta das temáticas individuais e globais, frisamos como objeto de nosso estudo a diversidade sexual e o gênero como algo relacionado à vivência pessoal e coletiva de cada indivíduo no tecido social, pois a sexualidade nos remete à nossa origem, como postula Foucault: “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano” e é no “seu sexo [que] está o segredo de sua verdade” (1993, p. 127; 152). E ainda:

[a sexualidade] nos remete à nossa origem (quem somos, de onde viemos, como fomos concebidos) e, conseqüentemente, a origem do próprio conhecimento, da curiosidade e da disposição para aprender. Sexualidade tem a ver com identidade e com as infinitas maneiras de ser homem ou de ser mulher na sociedade e na cultura e com o caminho pessoal da construção de cada um [...]. Uma questão tão importante como é da sexualidade não poderia deixar de ser trabalhada na educação e se constituir política pública (EGYPTO, 2009, p. 341).

Diante de tais prerrogativas, precisamos romper com a ideia de que a sexualidade é algo restrito, de foro íntimo. Precisamos assumi-la em seu caráter social e político, garantindo a todos nós o direito de vivenciá-la sob sua própria consciência e não sob normativas socialmente impostas pela heterossexualidade compulsória.²⁰ Afinal de contas, o desejo humano é diverso, inerente a cada sujeito e nem sempre segue a simetria imposta socialmente de erotismo pelo sexo oposto.

Conhecendo um pouco o público-alvo de nossa intervenção docente

¹⁵ Compreendemos neste texto, a “heterossexualidade compulsória” como uma norma imposta socioculturalmente da visão unilateral do relacionamento sexual apenas entre sexos opostos, inviabilizando as relações com pessoas do mesmo sexo. Este termo foi cunhado por Adrienne Rich, em 1980, no texto clássico denominado “A heterossexualidade compulsória e a existência lésbica”.

Os sujeitos informantes de nossa pesquisa, como mencionamos anteriormente, são acadêmicos e acadêmicas, regularmente matriculados/as nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), ofertados pelo Câmpus Universitário de Araguaína/TO.

Esses sujeitos informantes são, em sua maioria, jovens entre 18 a 32 anos, provenientes de Araguaína, de municípios do entorno e de algumas cidades do Maranhão e do Pará que fazem fronteira com o Tocantins. Semestralmente, há uma entrada de uma turma no período matutino e, alternadamente, no semestre subsequente, outra no período noturno.

As turmas em questão foram formadas no modelo proposto pelo Projeto Pedagógico dos Cursos, doravante PPC de Ciências Naturais do Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais, doravante Reuni²¹.

As disciplinas em que propomos as discussões sobre gênero e diversidade sexual foram assumidas mediante concurso público promovido pela comissão permanente de concursos e seleções da referida universidade (Copese). A primeira exposição da temática em questão ocorreu na disciplina Psicologia da Aprendizagem. Segundo o ementário do PPC dos cursos que englobam a área de Ciências Naturais (Biologia, no caso), consta a seguinte ementa para a referida disciplina:

Estudo da cartografia contemporânea do desenvolvimento integral da criança e adolescência. Concepções epistemológicas de base para as teorias psicológicas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Relação teoria e prática relativa à aprendizagem sob a ótica construtivista e sociointeracionista por meio dos fundamentos da teoria de Jean Piaget, Vygotsky e Wallon. O professor no processo de ensinar e aprender - o lúdico na aprendizagem, os meios facilitadores da aprendizagem. A relação professor-aluno. A avaliação da aprendizagem - o sucesso e o fracasso escolar (PROJETO, 2009, p. 93).

A nosso ver, percebemos a contemplação da temática de gênero e diversidade sexual na ementa supracitada, visto que, para tratar da cartografia contemporânea do desenvolvimento integral da criança e do adolescente, torna-se necessário abordar temáticas inerentes à constituição desses sujeitos, que nos remete à questão da origem, expressa em seu sexo biológico e do gênero, enquanto construto social das

²¹ Segundo o site do Ministério da Educação (MEC): A expansão da educação superior conta com o Reuni, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2>. Acesso em: 03 jul. 2013.

performances estabelecidas socioculturalmente do que seria ser homem e mulher na sociedade brasileira, visto assumirmos o caráter de historicidade na construção da infância e adolescência.

Devido a nossa formação acadêmica (*lato sensu*) e leituras a respeito da Psicopedagogia institucional e clínica, visualizamos também a contemplação da temática proposta no tocante às teorias psicológicas em relação às diferentes abordagens do problema da aprendizagem, visto o objeto da Psicopedagogia, enquanto área de estudos interdisciplinares ancorar-se, prioritariamente, na aprendizagem humana. Ainda, sentimo-nos contemplados com a abordagem de tal temática devido à menção explícita na ementa em questão sobre a relação professor-aluno e o sucesso-fracasso escolar mediado pelo processo de avaliação da aprendizagem. Sabemos que nesse processo de relação interpessoal, surgem conflitos e rotulações que podem incidir sobre a aprendizagem significativa dos aprendentes no processo de ensino, sendo assim,

A Psicopedagogia, em sua perspectiva atual, reconhece os efeitos nocivos da rotulação ou da patologização dos problemas de aprendizagem, fato já por demais discutido nos meios educacionais. Entretanto, justamente por enxergar o fenômeno educativo em sua totalidade, percebe que o temor da rotulação também induz, com frequência, a um poder arbitrário e a uma proposta de trabalho ineficaz, que reforça ou agrava as limitações dos alunos, distanciando-os, cada vez mais, da chance de permanecerem no ensino regular (SCOZ, 1994, p. 161).

Imediatamente após nossa posse no início do ano letivo de 2013, assumimos esta disciplina com dois encontros semanais: quinta-feira, no período noturno e no sábado, período vespertino, a fim de cumprir a carga-horária prevista de 60 horas, ainda no semestre 2012/2 que estava finalizando. Após discussão da ementa e exibição do documentário: “A invenção da infância”²², elencamos as problemáticas características que envolvem a criança e o adolescente na atualidade.

A temática intencionada surgiu nas participações ativas dos próprios acadêmicos, emitindo a preocupação com questões inerentes à sexualidade infantil, à gravidez na adolescência e também à influência de terceiros nas relações interpessoais a respeito da orientação sexual.

A partir de então, passamos a executar o nosso planejamento previamente preparado, apresentando discussões a respeito dos estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com base nos aportes teóricos de autores que abordam a questão no âmbito escolar. Notamos o estranhamento de muitos acadêmicos em um encontro de uma tarde de sábado ensolarado, quando expomos dialogicamente a respeito das leituras prévias sobre a teoria *queer* e textos de Guacira Lopes Louro,

²² A invenção da infância é um curta metragem do gênero documentário, dirigido por Liliana Sulzbach, ano 2000. A sinopse do enredo defende que ser criança não significa ter infância. Uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia>. Acesso em: 09 fev. 2014.

Rogério Diniz Junqueira e outros teóricos que tratam de gênero, sexualidade e educação. Durante as discussões, muitos expuseram veementemente as suas preocupações morais e religiosas como barreiras para compreensão da temática em questão.

Posteriormente, nas turmas subsequentes, de igual modo, continuamos executando o plano da disciplina com uma das abordagens voltadas para o gênero e diversidade sexual interseccionando-o com outros preconceitos, ainda considerados tabus em nossa sociedade.

Iniciamos o estudo de textos de suporte teórico sobre a Lei 10.639, de 2003, que alterou a Lei 9.394, de 1996, sobre as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que também altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”²³. Com tais embasamentos legais, propusemos seminários participativos com temáticas que abordassem a diversidade em sala de aula, e cada grupo ficaria responsável por conduzir as discussões na aula seguinte, mediante leituras prévias.

Assuntos consequentes, como obesidade, padrão de beleza, relação de dominado versus dominador, *bullying*, foram sistematicamente tratados durante os seminários na sala de aula da disciplina de Psicologia da Aprendizagem, com a utilização de exibição de filmes, relatos de vidas e outros recursos audiovisuais e/ou eletrônico-digitais.

Em dois semestres ocorreu algo intrigante por parte de um grupo de acadêmicos, provenientes de religião de matriz protestante, que ficaram sob a responsabilidade de socialização de um texto que abordava os estudos de gênero e os discursos sobre homofobia na escola.

No dia combinado para abordagem da temática em questão, um dos membros do grupo apresentou nos slides versículos bíblicos contrapondo os posicionamentos que asseguravam os princípios constitucionais dos direitos de liberdade do sujeito a respeito de sua orientação sexual.

Foi necessário intervirmos na exposição do discente, mencionando as características do espaço público de um estado laico brasileiro, assegurados na carta magna da Constituição Federal (1988), ressaltando seu artigo V e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

²³ Assim, o Art.26-A da Lei 9.394/96 passa a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Apesar de algumas piadinhas sarcásticas durante a exposição das temáticas em questão e de afirmações que comentavam com outros colegas docentes mencionando que “o professor é muito bom, só que tem um discurso muito voltado para essa questão de gay e de lésbica”, conseguimos marcar território, argumentando o nosso ponto vista, tentando persuadi-los e convencê-los a respeito do tema da homofobia como uma problemática social que ainda acomete inúmeras/os cidadãs/os brasileiras/os vítimas de crimes hediondos.

Inclusive, muitos acadêmicos foram categóricos em afirmar o silenciamento da abordagem da problemática em outras aulas em seus cursos de licenciatura, como podemos verificar no seguinte discurso:

Professor, confesso que quando você me enviou esse texto, depois de minha leitura individual, praticamente fiquei sem dormir, pensando em como falar de um tema tão polêmico como esse e como eu associaria com minha formação que sempre foi dentro da igreja com a figura definida do homem e da mulher. Nunca tinha discutido isso, mas hoje, agora depois que li, pesquisei em outras fontes, eu sei que mesmo eu não tendo tido essa discussão em minha vida escolar ou em casa, levarei essa temática para minha futura sala de aula porque parei para pensar em quantos colegas gays que desistiram porque não se sentiam acolhidos nas escolas (Acadêmica depoente do 3º período de Ciências Naturais após a apresentação de um texto sobre gênero e diversidade sexual na escola – setembro de 2013).

O discurso dessa informante redimensiona o papel do professor na sociedade atual e ratifica que “a universidade foi sempre acusada de raramente ter mobilizado os conhecimentos acumulados a favor dos problemas sociais”. Diante dessa realidade, notamos a necessidade de que “hoje, ela [a universidade] precisa com urgência superar suas falhas e exercer seu papel social perante os problemas do mundo contemporâneo. E formar professores capazes de realizar esse papel é urgente” (GUIMARÃES, 2013, p. 20).

Concomitantemente, participamos da seleção de um edital promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFT, nº 23/2013, referente à seleção de propostas para realização de Fóruns e Seminários sobre Diversidade Cultural e de Gênero para serem executadas durante o ano de 2013 e fomos contemplados com apoio financeiro para realização do projeto denominado “Semana da Diversidade: Cultura e Gênero em foco”, o qual ocorreu no período de 11 a 14 de setembro de 2013, culminando com a realização da IV Parada do Orgulho LGBT e da Diversidade do município, em parceria com o grupo de organização não governamental “Afrodite”, governo do estado e Prefeitura Municipal de Araguaína. A programação/síntese do evento foi a seguinte:

Local: Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína.
 Período: 11 a 14 de setembro de 2013/Certificado nº. 001/2013 (Projeto de extensão 159244.736.120862.10082013, vinculado ao edital: Eventos em Diversidade Cultural e de Gênero - PROEX/UFT)
 Realização: Colegiado do Curso de Licenciatura em Biologia
 Coordenador: Autor do texto.

PROGRAMAÇÃO:

Mesas redondas ampliadas/Temas:

- “A cultura afrodescendente – cenário atual, histórico e perspectivas”.
- “As questões indígenas na atualidade – desafios e perspectivas”
- “Relações de Gênero & Diversidade Sexual”

Palestras:

- “Políticas Públicas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis & transexuais)”
- “Autobiografia de um transexual brasileiro”

CINE BAT – Debate sobre temática LGBT abordada no enredo do filme: *Shelter*, de repente Califórnia;

- LANÇAMENTO DO LIVRO: Memórias de um transexual 30 anos depois (João W. Nery)
- IV Parada da Diversidade – Tema: “Por um mundo sem racismo, machismo, homofobia e aids”
(Programação/Síntese do evento: “**Semana da Diversidade: Cultura & Gênero em foco**”, realizado no período de 11 a 14 de setembro de 2013, na Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína-TO)

De um modo geral, o evento obteve um saldo positivo, mobilizamos a imprensa local, conseguimos trazer para as mesas redondas ampliadas temáticas na maioria das vezes silenciadas no currículo oficial e nas pautas de estudos da universidade, trouxemos à baila a intersecção de preconceitos e tabus arraigados a respeito de diversas identidades silenciadas na sociedade durante muito tempo, envolvendo gênero, sexualidade e raça na cultura local.

O evento passou a ser referência em muitas discussões nas salas de aula quando o assunto era sobre a diversidade atual e diante da mobilização na universidade e em diversos campos sociais, pudemos sensibilizar a nossa comunidade acadêmica. Percebemos que o silêncio imposto no decorrer dos tempos significa algo, pois a tentativa de silenciar o outro é uma forma de tentar invisibilizá-lo. Na verdade, podemos perceber esse silenciamento por parte dos professores e da própria dinâmica social, como “uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas” (FONTES, 2008, p. 371).

Na verdade, tivemos ainda resistências dos próprios colegas docentes, os quais não se posicionaram oficialmente contrários, porém não dispensaram seus alunos para participarem da programação do evento, alegando preocupação excessiva com o cumprimento dos conteúdos programáticos previstos em suas disciplinas²⁴.

De maneira geral, pudemos perceber nitidamente o embate e o provável fato de que “uma formação de professores que supere o modelo “técnica e a reprodução” talvez não interesse totalmente às universidades, pois, acaba indo contra a racionalidade econômica dominante” (GUIMARÃES, 2013, p. 21).

²⁴ Fazemos uma análise comparativa dessa atitude docente conteudista com a o excerto 2, prática discursiva de subjetivação de uma acadêmica formada por professores com tais perfis profissionais.

No núcleo específico do curso de Licenciatura de Biologia²⁵, assumimos a disciplina Currículo, Políticas e Gestão Educacional, mais precisamente no 6º semestre. No ementário do PPC do curso consta o seguinte a respeito dela:

Estudo do currículo contemporâneo nas diversas teorias críticas e pós-críticas. As perspectivas históricas do campo do currículo no Brasil. O currículo, a política e a gestão democrática na legislação educacional brasileira com destaque para a proposta governamental de currículo nacional através de parâmetros curriculares nacionais e demais ações, programas e projetos curriculares implementados nas escolas na educação básica (PROJETO, 2009, p. 111).

Nessa disciplina, geralmente encontramos acadêmicos já decididos pela opção do curso de Licenciatura em Biologia e bem mais maduros nas discussões propostas. Podemos visualizar a subdivisão de três temáticas, em nível macro nesta disciplina especificamente que são fundamentais a respeito da estrutura e funcionamento da educação básica brasileira: as teorias de currículo, a gestão e as políticas públicas educacionais. Em relação à primeira, partimos da premissa da própria autora Sandra Mara Corazza, referendada como bibliografia básica deste componente curricular: “Se a pesquisa de uma moral do currículo aferrolhou, neutralizou e anulou sua historicidade, trata-se de pensar uma outra forma de história: a ser escrita no território da ética do currículo, em outro registro do político” (2001, p. 75). E ainda:

Neste mundo pós-humano, também o Big Brother e o Panopticon não podem mais representar o poder. Este poder de agora é menos visível, mais insidioso, sem centro fixo. Nem por isto, deixa de ser eficaz e eficiente, em seus privilegiamentos, abjeções e forclusões (p. 101 e 102)

[...]

Porque somos sujeitos desta época e de nenhuma outra, não conseguimos experienciar mais a Educação e a Pedagogia de mesmo jeito que antes. Por isso, as praticamos, enquanto os novos seres híbridos que somos. Seres que, dentre outras características, possuem, em seus fazeres, pensares, e dizeres, uma porção de currículo “oficial” e outra porção do currículo “alternativo”. Ao perdermos os fatores distintivos, entre “oficial” e “alternativo”, nossos currículos passam a ser representados pelo traço da união que liga, agora, as duas palavras (p. 103).

Podemos notar explicitamente a filiação da autora nas teorias pós-críticas de currículo, nas quais ela assume uma postura de engajamento político nas temáticas sociais contemporâneas. A pesquisadora concebe o currículo não como algo neutro ou desinteressado, mas como um instrumento transversalizado por discussões de sobre conhecimento, verdade, poder e identidade (como postula também Tomaz Tadeu da Silva).

E ainda de acordo com ambos pesquisadores de currículo no Brasil, sob o viés do pós-estruturalismo, é importante vislumbrar no currículo a possibilidade do rompimento com “o sujeito

²⁵ No atual formato do Reuni, os cursos da área de Ciências Naturais possuem um núcleo de componentes curriculares comuns aos três cursos (Biologia, Física e Química) até o 3º semestre. A partir de então, os componentes curriculares passam a ser específicos a cada curso de licenciatura em questão (cf. PPC/Ciências Naturais).

racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade” e ainda aquele sujeito que “é guiado unicamente pela sua razão e pela sua racionalidade”.

Eles defendem que o sujeito contemporâneo pós-moderno “é fundamentalmente fragmentado e dividido” e de acordo com os “insights pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. É dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso (...) o sujeito moderno é uma ficção” (SILVA, 2000, p. 116 e 117).

Justamente por esta característica de incerteza da crise que vivenciamos atualmente, precisamos assumir o hibridismo de culturas (popular e científica, legitimada socialmente) e também aceitar a mesma humanidade presente nas diferentes culturas que povoam nosso cenário do mundo presente.

Nesse sentido, sem o aparente domínio do ser centrado na razão, no qual o cânone é representado como “a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual”, a hegemonia sente-se veementemente ameaçada e na pedagogia curricular, “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada em questão” e os valores da civilização ocidental passam a ser questionados em seus requisitos de verdade. As chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais – passam a ter visibilidade e colocar em xeque a verdade historicamente imposta por grupos conservadores e tradicionalistas (SILVA, 2000).

Ancorados nessas discussões com os licenciandos em Biologia, verticalizamos nossas discussões associadas às práticas obtidas na observação sistemática no estágio obrigatório na escola-campo da educação básica e documentos oficiais de legalização da prática educativa. Cientes de que “os cursos de formação de professores, em especial os que formam professores de biologia, poderiam além de utilizar a estrutura do pensamento para pensar, utilizar a estrutura do pensamento para repensar a própria estrutura do pensamento” (GUIMARÃES, 2013, p. 16).

Certo dia, um acadêmico dessa disciplina afirmou em sala de aula a seguinte inquietação: “Professor, até o momento, ainda não tinha visto toda essa luta invisível de poder. Deixa-me continuar acreditando que tudo isso é ilusão porque afinal eu quero ir para a sala de aula acreditando que nossa educação brasileira é valorizada e que não há tantos interesses de classes dominantes por trás”. Parabenizamos o acadêmico em questão e afirmamos que nos sentimos contemplados quando notamos que o conteúdo mexe com as estruturas cognitivas do aprendente e mobiliza-o da inércia do pensamento comum.

De modo geral, o maior desafio foi sensibilizar a turma de que vivenciamos atualmente um momento de crise na educação universal e brasileira, especificamente no tocante à qualidade do ensino

no Brasil, onde historicamente, a educação não foi encarada como prioridade da construção de um sujeito em suas idiossincrasias e simplesmente a ênfase na reprodução passiva diante do conhecimento, meramente técnico.

Além disso, precisamos também empreender esforços para desconstruir o imaginário comum do currículo que visa apenas formar mão de obra pouco pensante para operar o sistema maquinário de uma sociedade eminentemente capitalista. Notamos, de modo geral, que o maior empecilho é ainda a compartimentalização do saber, a pouca preocupação com a formação humanística e voltada para o exercício cômico da cidadania.

Afinal, concordamos que “só a informação, carro chefe de muitos cursos de formação de professores, não basta”. Na verdade, precisamos “reorganizar a lógica da formação ainda ancorada no modelo disciplinar” (GUIMARÃES, 2013, p. 16 e 17).

Ainda nessa disciplina, ao tratarmos de assuntos pertinentes ao currículo, propomos uma produção escrita, baseada na seguinte consigna: “Gênero e diversidade sexual no currículo e na formação de professores”. Eis dois dos excertos produzidos pelos acadêmicos 2013/2.

EXCERTO 1

Partindo da ideia de que o meio é o formador do currículo, este é influenciado pelos fatores sociais em que o indivíduo está inserido de forma direta. As diversas discussões acerca da homossexualidade estão presentes nos mais variados contextos sociais onde opiniões se diferem constantemente [...] Gênero e diversidade sexual devem ser trabalhados em um âmbito geral e nada melhor que começar em meio ao ambiente escolar que influencia na formação não só profissional mas também pessoal do ser humano, assim caminhando para uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas possam viver de acordo com seus anseios e escolhas de maneira digna, sem que haja impedimentos impostos pela própria sociedade que o formou.

(Acadêmica Patrícia C. da Silva, 6º período de Licenciatura em Biologia 2013/2, matutino – 05/02/2014)²⁶

EXCERTO 2

Analisando este tema, podemos nos questionar o que é gênero? Será que homens e mulheres são realmente tratados iguais? No Brasil, percebemos de forma clara a desvalorização das mulheres, elas desempenham a mesma função, a mesma carga-horária, mas ainda existe uma significativa diferença salarial, pois a sociedade impõe um padrão de como a mulher deve ser, deixando de lado seu potencial, seus valores e seus interesses [...] A orientação sexual deveria ser uma disciplina inclusa na grade curricular, quantos jovens vivem reprimidos, infelizes por não terem coragem para assumir sua verdadeira sexualidade. Primeiramente, os professores deveriam passar por um processo de formação que os capacitasse para atender as necessidades do público-alvo, muitas das nossas crianças trazem consigo a semente do preconceito que é semeada pelos seus familiares, quando se deparam com a situação de homossexualismo nas escolas, agem com verdadeira rejeição, violência, desdém e, como fica o professor na sala? Como ele deve agir em uma situação desconcertante de homofobia? O que fazer para apaziguar e modificar os pensamentos errôneos? A escola pode mudar esses paradigmas impostos por uma sociedade caótica e alienada.

(Acadêmica 2, 6º período de Biologia, 2013/2, matutino – 05/02/2014).

²⁶ Ainda nos comentários gerais de procedimento para a produção escrita do relato sobre a temática proposta, o/as acadêmico/as foram orientado/as a identificarem ou não seus nomes nos relatos.

Diante do relato discursivo dessas duas acadêmicas, podemos visualizar um retrato genérico sobre a representação que as mesmas têm a respeito da temática de gênero e diversidade sexual no currículo escolar. De maneira geral, notamos que ambas concordam e endossam a necessidade premente de tratar a questão no âmbito escolar, porém notamos no discurso do excerto 2, em que a acadêmica optou por não identificar-se, que ainda há certas incongruências nos termos linguísticos utilizados sinalizadores do imaginário sociocultural que ainda permeia a respeito da desinformação e adoção de termos politicamente corretos/adequados.

Exemplos disso podemos extrair dos vocábulos de seu texto, como “grade curricular”²⁷ e “homossexualismo”²⁸. Outro item sinalizador de que a compreensão a respeito da temática em questão ainda necessita de adensamento é o fato de a acadêmica sugerir a criação de mais uma disciplina de Orientação Sexual na estrutura curricular escolar. Essa sugestão contraria as tendências atuais de organizar os currículos mais por áreas do conhecimento, a fim de valorizar a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e também evitar a sobrecarga de “partes” esfaceladas que não adquirem um sentido global para o aluno no exercício de sua cidadania.

Provavelmente, podemos notar nessa prática discursiva os resquícios do currículo oculto da formação do curso, em que a visão biologizante do sexo prevalece em detrimento da cultura na constituição do sujeito ou mesmo a ideia do currículo predominantemente instrumentalista do conteúdo. Como exemplo, em certa ocasião, um acadêmico da mesma turma questionou-nos: “Professor em que conteúdo de Biologia eu posso inserir essas questões de gênero e diversidade sexual?”. Ou seja, ainda prevalece a ideia do senso comum do professor altamente conteudista e pouco preocupado com a formação de cidadãos aptos a agirem socialmente.

E ao pensar nas temáticas de gênero e diversidade sexual, acreditamos que “para repensar a formação de professores de biologia é importante também superar o modelo que nos trouxe até aqui” (GUIMARÃES, 2013, p. 19) no tocante à subjetivação do ser humano.

O modelo cartesiano trazido até aqui prevaleceu durante muito tempo e impôs a ideia da supremacia biológica como algo dado, acabado. Tal prerrogativa contrapõe-se aos estudos de gênero, pois muitos ainda interpretam a questão biológica do indivíduo como uma predestinação, uma espécie

²⁷ Notamos que este termo ainda é muito utilizado no meio universitário, atrelado à ideia que circula que a “grade” de determinado curso, deve ser obedecida, além de um caráter fixo, imóvel e modelador do perfil do acadêmico/a egresso. Mediante nossas leituras pós-estruturalistas, optamos pelo termo “estrutura curricular”.

²⁸ Este termo foi abolido pela atual política pública sobre a diversidade sexual devido à retirada do termo da lista dos códigos internacionais de doença (CID) pela medicina, decretos dos Conselhos Federais de Psiquiatria/Psicologia e também pelo fato de ainda está atrelado à visão patologizante da sexualidade desviante da heteronormatividade,

de cartas marcadas, cabendo ao ser apenas desempenhar um papel que já estaria previamente escrito e/ou desenhado, anterior à sua concepção.

No entanto, há “corpos insubmissos”, que procuram subverter esta prerrogativa. Tal fato associa-se à visão essencialista contestada por Michel Foucault, Judith Butler, Kathiryn Woodward e outros teóricos pós-estruturalistas que defendem que a identidade não pode ser vista na perspectiva meramente biológica, imutável. Nas palavras de Judith Butler “não [seria] a biologia, mas a cultura [que] se torna o destino” (2008, p. 26), pois a questão genética não seria a finalidade do homem e, sim, associada aos fatores socioculturais, construídos e situados historicamente.

Considerações finais

A respeito da complexidade do conhecimento, da necessidade de se implementar um ensino menos disciplinar e mais voltado para as áreas do conhecimento, notamos que a proposta inicial do Reuni poderia contemplar esse quesito, visto agrupar os/as acadêmicos/as por área do conhecimento nos três primeiros semestres. Entretanto, notamos que, mediante a própria formação dos professores, entre outros fatores estruturais, o processo foi inviabilizado e atualmente no *lócus* de nossa pesquisa, cada curso já reorganiza o seu próprio PPC, formando seu ementário e voltando-se para o caráter eminentemente disciplinar de suas respectivas “caixinhas” do conhecimento acadêmico.

Notamos, de um modo geral, que estamos vivenciando uma crise com mudança paradigmática profunda e sutil, para tanto, ainda deparamos com significativos avanços e retrocessos. Acreditamos que essas mudanças já foram gestadas há bastante tempo, principalmente através de vários pesquisadores, militantes e grupos vanguardistas.

No entanto, ainda temos uma distância enorme para atingir o patamar ideal desejado de conquistar o espaço público brasileiro para todas e todos, resta-nos sonhar com a utopia de gozar os ideais da Revolução Francesa (1789-1799) com a conquista de um mundo pautado na liberdade, igualdade e fraternidade.

Bibliografia

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: SAJ, 2003.

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

CORAZZA, M. S. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 100 – 114, 2001.

_____. **O que quer um currículo?** : perspectivas pós-críticas em Educação: Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

FONTES, M. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Psicologia Política** 8(16), 363, 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GUIMARÃES, S. S. M. Complexidade e formação de professores de Biologia. In: GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. D.; SILVA, K. M. A. **Formação de professores de Biologia** – os desa(fios) da trama. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PROJETO pedagógico do curso licenciatura em biologia, Fundação Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, 2009 (Com adequações em atendimento à diligência do MEC datada de 06/12/2011).

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto Editora Ltda, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. I ed.,3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

6.

A juventude negra e as comunidades quilombolas: a implantação do núcleo de formação de agente cultural da juventude nas comunidades quilombolas do estado do Tocantins - Nufac/TO

Giselli de Almeida Tamarozzi Lima²⁹

Não aceitem o habitual como coisa natural, pois em tempos de confusão generalizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)

A implantação do Núcleo de Formação de Agente Cultural da Juventude Negra (Nufac) é uma proposta da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, que veio ao encontro da perspectiva das políticas de assistência social e educação e, mais especificamente, no contexto das universidades públicas, que visam a ações no sentido de minorar/minimizar e interferir nas expressões da desigualdade social sendo o preconceito étnico-racial e a miséria elementos expressivos do conjunto das desigualdades que assolam o país.

O processo de globalização traz significativas e profundas mudanças para todo o planeta, mas, sem dúvida, agrava e perpetua tantas outras, garantindo processos de marginalização que, ao longo do tempo, vão requerendo intervenções pontuais na busca pela superação.

Assim, o projeto de implantação do Nufac no Tocantins visou à realização de 5 (cinco) cursos de formação profissional na área da cultura para 200 (duzentos) jovens negros e negras, entre 15 e 29 anos de idade, do ensino fundamental e médio, incompleto e completo, residentes nas comunidades quilombolas do Tocantins, ministrados na modalidade presencial, com carga horária de 200 (duzentas) horas por curso, cuja realização é de 10 (dez) meses.

O curso abrangeu as seguintes cidades: Arraias, que contemplou as comunidades quilombolas de Lagoa da Pedra e Kalunga do Mimoso com o curso de produtor cultural; Porto Nacional, que contemplou as comunidades Córrego Fundo, Curralinho do Pontal, Malhadinha e Manuel João com o curso de produtor de vídeo; Palmas, que contemplou os jovens do Distrito de Santa Tereza e da

²⁹ Assistente Social, Mestre e Doutora em Serviço Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP; Professora da Universidade Federal do Tocantins/UFT; Atuou como Diretora de Assuntos Comunitários na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da UFT entre os anos de 2013 a 2016.

comunidade Barra da Aroeira com o curso de finalizador de vídeo; Araguaína, que contemplou as comunidades de Cocalinho, Muricilândia, Baviera e do município de Aragominas com o curso de operador de áudio; e Tocantinópolis, que contemplou a região norte, chamada de “bico do papagaio”, e a comunidade Ilha de São Vicente com o curso de artesão de biojoias.

Os objetivos estabelecidos pelo projeto eram: viabilizar a realização de cursos de formação profissional na área da cultura para jovens negros e negras, por meio da implantação do Nufac, de forma a cumprir as diretrizes formuladas pelo Fórum Nacional dos Direitos da Cidadania do Governo Federal; e garantir o acesso e a permanência dos jovens negros e negras no Nufac; viabilizar a ampliação do universo cultural, informacional e profissional dos jovens selecionados, visando também à disseminação de conhecimentos adquiridos em suas comunidades; propiciar a inclusão de jovens negros e negras no mercado de trabalho, priorizando os residentes em comunidades quilombolas.

Entendemos que, atualmente, as questões étnico-raciais no Brasil ultrapassam muito as discussões que envolvem o âmbito das desigualdades, já que, desde a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que aboliu os escravos, ainda convivemos não só com o preconceito, mas com o registro da maioria de pobres no Brasil que são da raça negra e que ainda continua a viver o processo de exclusão nos mais diversos aspectos e áreas como a educação, saúde, habitação, lazer, cultura, dentre tantos outros.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) sobre a extrema pobreza no Brasil, e com base nas informações coletadas no Censo 2010, realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), confirma-se que 70,8% das pessoas que se encontram em situação de extrema pobreza no Brasil são negras ou pardas, sendo que este percentual atinge 77% na região Norte e 75,1% no Nordeste³⁰.

Segundo Ianni (2004), na prática, entre outras desigualdades sociais, há uma larga desigualdade racial além das diferenças de classe. A ignorância sobre as reais condições de vida da população negra acaba por contribuir com a manutenção das desigualdades e discriminações raciais.

É certo dizer que muito se tem feito e avançado na tentativa de eliminação dessas grandes lacunas sociais³¹, mas também é verdadeiro afirmar que está longe o dia em que presenciaremos significativas alterações em tamanhas desigualdades sociais. Conforme nos coloca Iamamoto (2008), é

³⁰ Os percentuais aqui mencionados foram obtidos em Nota do MDS datada de 2 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2011/maio/brasil-sem-miseria-atendera-16-2-milhoes-de-pessoas>>.

³¹ Neste sentido vale apontar as políticas de ações afirmativas que visam interferir diretamente nas expressões da desigualdade social, trazendo possibilidades de inclusão social ainda não vistas na história do Brasil, como por exemplo, a Lei de Cotas 10.558, de 13 de maio de 2002.

um desafio integrar pensamento teórico e as condições de existência social captadas a partir da diversidade das posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social.

Nesse sentido, podemos afirmar que as diretrizes formuladas pelo Fórum Nacional dos Direitos da Cidadania do Governo Federal trouxeram como prioridade para o ano de 2012 a valorização da juventude negra, tratando-se de relevante intervenção na luta pela igualdade racial, desencadeando varias ações a partir daí.

O Tocantins possui, atualmente, e de acordo com os dados do Censo³² do IBGE 2010, 7,1% autodeclarados pretos e 60,6% pardos. Há também no estado 28 comunidades quilombolas certificadas, com população que varia entre 23 a 1.020 habitantes. Assim, a proposta de atuação do Nufac/TO foi atender, prioritariamente, os jovens negros e negras das comunidades quilombolas em todo o estado.

Entendemos que é de extrema importância o Estado corroborar a luta contra a desigualdade étnico-racial e ainda buscar incessantemente a garantia concreta de ações que minorem as desigualdades expressas não só pela falta de oportunidade de aquisição de conhecimentos, experiências, vivências, mas também pelo próprio limite que o preconceito impõe para esses jovens residentes nas referidas comunidades, sendo estes a presença viva de uma das épocas mais hostis e vergonhosas da história do Brasil: o período da escravidão.

Dessa forma, o projeto surgiu na perspectiva das políticas públicas de qualificação profissional, em particular no que se refere às políticas de inclusão e acessibilidade das comunidades rurais e das comunidades tradicionais. Partimos do pressuposto teórico e metodológico de que as políticas de qualificação profissional podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas comunidades, bem como para coautoria, expansão de espaços e tempos de ação dentro e fora das comunidades, empoderamento dos participantes, criação de construção de redes de significado, flexibilidade no uso de diferentes linguagens e redução da vulnerabilidade social.

Algumas características bastante peculiares podem ser observadas nas comunidades atendidas, como população jovem, com baixo índice de escolaridade; as crianças das comunidades rurais cursam os anos subsequentes do ensino fundamental e médio deslocando-se para outras comunidades; a base da economia dessas comunidades é a agricultura de subsistência e as pessoas sofrem com a falta de políticas de produção e escoamento.

³² Censo do IBGE 2010 declara que negros são maioria no país. Por: Redação - Fonte: Afropress: Foto - Unegro/Paraná - 30/4/2011 Rio - Negros são a maioria da população brasileira, de acordo com os dados do Censo do IBGE, divulgado oficialmente nesta sexta-feira: 96,7 milhões – o equivalente a 50,7% da população, contra 91 milhões de brancos (47,7%), 2 milhões de amarelos (1,1%) e 817,9 mil indígenas (0,4%). No total somos 190.755.799 milhões de habitantes.

Essa situação impulsiona os jovens a buscarem alternativas laborais nas grandes propriedades rurais da região, na sede do município, nos serviços domésticos, além daqueles que deixam a comunidade para buscar oportunidade nos grandes centros como Brasília, Palmas e Goiânia, sendo estes últimos uma minoria. Também é fato que residir nos grandes centros, muitas vezes, torna-se um enorme desafio, pois é comum o enfretamento de situações de carências e privações por vezes piores do que os vividos nas comunidades, já que nestas há a rede de apoio sociofamiliar que atende as necessidades mais prementes.

Os jovens que concluem o ensino médio e que permanecem nas comunidades não possuem quaisquer perspectivas de continuidade do processo de escolaridade. Ao ampliar o alcance para as comunidades vizinhas, a falta de equipamentos públicos voltados para o lazer e a formação para o mercado de trabalho desses jovens apontam que a não implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades básicas da população, resulta na migração da juventude para outros locais. Consequentemente, esses jovens perdem o vínculo com suas raízes, manifestadas culturalmente e folcloricamente no modo de vida da comunidade tradicional quilombola, como a Súcia, a Roda de São Gonçalo³³, a queima do Judas, as farinhadas, as feiras de agricultura familiar quilombola, entre outras.

Dessa forma, a qualificação surge como uma possibilidade de imersão e valorização da cultura local destes jovens, coadunando com a perspectiva global da era do conhecimento e das conquistas que vêm acontecendo ao longo do reconhecimento da comunidade. Trata-se da construção coletiva de alternativas para superar os desafios peculiares da juventude e das comunidades rurais tradicionais, como no caso específico das quilombolas.

Assim, entendemos que essa proposta contribui na contemplação da mediação cultural, na perspectiva de sistematização e contextualização dos saberes científicos com os saberes desenvolvidos pela comunidade, para que as pessoas construam seus processos coletivos e individuais de descobertas.

Esperamos que a necessidade de se informar e conhecer continue como luta coletiva, pois as informações estão em constante atualização e, por isso, a necessidade de estar sempre bem informado, não como se considerava possível na “sociedade enciclopédica”, mas as decisões dos rumos da sociedade não podem insistir no isolamento físico ou cultural.

³³ Ver mais sobre em: TESKE, W. **Cultura quilombola na Lagoa da Pedra, Arraias** – Tocantins: rituais, símbolos e rede de significados de suas manifestações culturais: um processo folkcomunicação de saber ambiental. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

A universidade pública, em particular a Universidade Federal do Tocantins (UFT), reconhecida por sua atuação em busca de uma Amazônia sustentável, tem compromisso em suas ações de ensino, pesquisa e extensão e considera importantes as questões relativas à educação do campo e à situação desigual a que a população do campo historicamente tem sido submetida. Com base nessa proposta, a UFT foi parceira nesse projeto com o intuito de formar jovens de comunidades rurais tradicionais quilombolas das regiões do sudeste, centro e norte do Tocantins, voltadas para a construção coletiva de estratégias de produção e registro dos saberes, bem como a multiplicação das informações para fins de sustentabilidade do projeto.

As discussões contemporâneas acerca da educação estão pautadas na equidade e igualdade de oportunidades, formação democrática, gosto pelo saber, construção da autonomia, entre outros. Essas concepções ancoram muitas iniciativas do governo federal no que tange às políticas públicas e programas voltados para a inclusão e sustentabilidade das comunidades e que podem, concretamente, trazer resultados importantes como a experiência aqui relatada.

O isolamento físico das comunidades quilombolas, o difícil acesso ao mundo das informações, a falta de formação para a gestão e formação de redes de cooperação, a limitação da educação formal de crianças, jovens e adultos, que na maioria das vezes é restrita apenas ao ensino fundamental, dentre outros fatores, contribuem para dificultar e inviabilizar a autossustentação e autonomia de seus moradores.

Cabe registrar aqui que muitos desses jovens relataram que, até o início do projeto, nunca tiveram nenhum contato com um computador e jamais fizeram uso de internet. A soma desses fatores e a falta de horizontes para a juventude vêm colocando em questão nos debates atuais a permanência do jovem rural/quilombola em sua comunidade de origem. Essa ainda é uma discussão que se coloca com poucos elementos para sua análise, considerando a falta de oportunidades que os contemplará na vida restrita de comunidade, mas que poderá garantir a preservação da cultura, usos e costumes, já fragilizados com a proximidade e interferência da vida urbana.

Por outro lado, é necessário que se dê voz ao jovem, concedendo-lhe o direito de ser sujeito da sua própria história e, portanto, levando-o a participar das discussões que envolvem esta e outras questões também significativas.

Os resultados que o projeto tem apresentado vêm ao encontro da perspectiva das políticas de educação e, mais especificamente, do contexto das universidades públicas, e particularmente, do curso de Serviço Social, que tem como missão tornar-se um diferencial na educação e no desenvolvimento de pesquisas e projetos inseridos no contexto socioeconômico e cultural do estado.

Nesse mesmo sentido, a UFT vem apoiando e buscando alternativas de intervenção na diminuição concreta das graves expressões de desigualdade social que assolam a sociedade brasileira, inclusive com a população negra, uma vez que esta soma ainda outras demandas, como a luta pela igualdade racial, a criação de alternativas de renda e atuação em um mercado de trabalho declaradamente fechado para a mão de obra afro-brasileira, entre tantos outros, como Ruth Pinheiro, presidente do Centro de Apoio ao Desenvolvimento – CAD.

A realização de projetos que se destinam a atender jovens com as características aqui apresentadas se alinha com os interesses da universidade pública, primeiramente pela intenção de viabilizar e garantir a atenção devida à comunidade, em especial, à população afro-brasileira.

Esse projeto focou a realidade das comunidades quilombolas através de ações que propiciaram e/ou facilitaram o acesso à educação, cultura e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, garantindo a preservação, o respeito e a valorização da sua cultura.

Diante do exposto aqui, fica evidente a necessidade premente de desenvolvimento social, econômico e cultural da região, sendo a UFT/Curso de Serviço Social uma possibilidade de mudança da realidade e alteração da qualidade de vida dos cidadãos.

Vale ressaltar que o Tocantins tem apenas 25 anos e, em se tratando de um estado multicultural, ainda carece de ações que visem ao desenvolvimento econômico e social e as instituições públicas têm o compromisso social de contribuir na formação de cidadãos/ãs profissionais qualificados/as.

Considerando os objetivos do projeto e as metas propostas, e tendo como princípios as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade entre esses elementos foi subsidiada por uma metodologia que fizesse com que as oficinas, relações e vivências fossem refletidas na forma de produção científica. As produções científicas são um elo entre o ensino desenvolvido pela universidade e a reflexão dos sujeitos envolvidos na elaboração de pesquisas.

As expectativas do trabalho

Esperamos que o projeto possa, primeiramente, despertar nos jovens envolvidos a ampliação do universo cultural e informacional, de forma a fortalecer a cultura afro-brasileira, disseminar informações para intervir no preconceito existente e explícito na sociedade brasileira. E mais, poder alterar concretamente as condições e a qualidade de vida por meio da formação profissional recebida,

contribuindo no rompimento com o processo discriminatório e excludente que envolve os jovens residentes nas comunidades quilombolas.

Tais resultados foram percebidos no discurso assumido por vários desses jovens que, aos poucos, foram se pronunciando sobre: a discriminação étnico-racial que sofrem, a reivindicação de igualdade, as conquistas na inclusão digital permitida pelo curso e o desenvolvimento de atividades profissionais em decorrência dos conhecimentos adquiridos nos cursos.

Vale ressaltar que uma jovem foi selecionada através de edital público, para fazer da sua história de vida um filme de curta metragem. A aluna viajou para o Rio de Janeiro onde permaneceu realizando um curso na área de produção cultural durante 15 dias, com todas as despesas pagas. Ora, e o que isso teria de mais?

O “mais” fica por conta de ser uma mulher, negra, quilombola, mãe de dois filhos e que nunca conheceu outra localidade sem ser sua comunidade e as redondezas da cidade de Arraias, situada no sul do Estado, com pouco mais de 10 mil habitantes. De repente, essa mulher se vê na capital Palmas/TO, no aeroporto, embarcando para uma das principais capitais do país, para fazer de sua história um registro nacional.

E há ainda outros exemplos como: os jovens que foram despertados para buscar as vagas em cursos de graduação na universidade pública; meninas-mães de 15 anos que se viam sem esperança de um futuro profissional e passaram a vislumbrar alternativas de investimento em uma profissão, e outras tantas histórias.

Esperamos, ainda, que esses jovens, após a conclusão do curso, possam ter maior facilidade de acesso ao mercado de trabalho, assim como a execução de ações/atividades na própria comunidade propiciando e garantindo a valorização da cultura afro-brasileira, o que é um dos objetivos pretendidos em médio prazo.

E, por fim, considerando o bojo das ações coletivas que vêm sendo alcançadas ao longo do projeto, o acompanhamento se deu por meio de algumas ações, a saber: atuação dos gestores capacitados técnico-pedagogicamente para orientação dos participantes da formação; apropriação das potencialidades educativas desenvolvidas nas atividades profissionais pelos jovens das comunidades; utilização das diferentes ferramentas de interação e comunicação para superação de dificuldades apresentadas durante o processo e para o acesso a serviços voltados para o exercício da cidadania; qualificação pessoal e profissional dos alunos; construção de novas possibilidades através da articulação das comunidades quilombolas e, por fim, a longo prazo, a pretensão de que as

comunidades possam vir a gerir os Núcleos de Formação de Agente Cultural da Juventude Negra, fortalecendo a autogestão e a organização das comunidades.

Diante dessa realidade transformada é que enaltecemos o papel e a atuação do assistente social junto a grupos e comunidades. Sua qualificação e a incessante aquisição das devidas competências para decifrar a complexa realidade social, atuam na valorização da cultura afrodescendente e na eliminação de todas as formas de preconceito, conforme os princípios do Código de Ética do Serviço Social.

Bibliografia

- AMARO, S. A questão racial na assistência social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 81, 2005.
- BARBOSA, R. M. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2005.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. Companhia das Letras, 1999.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Textos Básicos**. Seminário Nacional da população Negra. Brasília, 18 a 20 ago. 2004: Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_textos_basicos_snsnpn.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- _____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Estatuto da igualdade racial representa avanço histórico**. 2009. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/noticias/ultimas_noticias/resumo_esttutoa_provado/>. Acesso em: 13 set. 2012.
- _____. **Lei n. 11.645**, 10 de março de 2008. Altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 04 set. 2012.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/aegre/arquivos/0788109471.pdf>>.
- BOFF, L. **Saber cuidar**. Ética do Humano – compaixão pela terra. 14. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FREIRE, G. **Casa grande e senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. 3. reimp. 2009. São Paulo: Global, 2006.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- IAMAMOTO, M. **Serviço social em tempos de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. CENSO 2010.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3ª ed. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, set. 2008.

LUCENA, C. T. **Artes de lembrar e de inventar**: (re) lembranças de migrantes. São Paulo, Arte & Ciência, 1995.

7.

O ocultamento da sexualidade no currículo das bibliotecas: uma análise a partir do direito à informação

Marcos Felipe Gonçalves Maia³⁴

As bibliotecas escolares brasileiras, com raras exceções, quando não são depósitos de livros, são salas de leitura que reproduzem as relações de pecado da sociedade: não se deve fazer isso, não se deve fazer aquilo, deve-se comportar desta ou daquela maneira, e, “claro”, não é permitido pesquisar sobre sexo, sexualidades, masturbação, homossexualidade, transexualidade, travestismo etc. nos computadores com acesso à internet.

Uma questão tem circunscrito nossas investigações: as bibliotecas no cenário escolar estão atendendo às necessidades de informação sexual dos/as educandos/as?

Esperamos que nossa reflexão contribua para o debate sobre o acesso a informações sobre as sexualidades humanas no ambiente escolar, em especial, dentro da biblioteca escolar e a quebra do comportamento normativo do sexismo e heterossexismo.

Esta pesquisa é resultado de um projeto final de intervenção do curso de aperfeiçoamento em gênero e diversidade na escola (GDE), cursado por este autor durante 2013, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O projeto de intervenção fez referência a cinco bibliotecas. No entanto, para esta pesquisa foi realizada a intervenção planejada durante o curso somente na biblioteca do Câmpus de Palmas do Instituto Federal de Educação em Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

O ambiente escolar é um dos locais de socialização secundária mais relevante da contemporaneidade, tendo, como função primordial, inserir os sujeitos nos universos de valores culturais mais amplos. Ao mesmo tempo, esse ambiente também é (re)produtor de ideologias, normas e regras referentes ao que se considera o bem comum na vida em sociedade (MARRETTO; TEIXEIRA FILHO; BESSA, 2010).

A biblioteca escolar segue esse mesmo conceito de socialização e, acima de tudo, de reprodução dos preconceitos. A temática da biblioteca escolar e sexualidade é muito pouco trabalhada pela

³⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Biblioteconomia (UNB). Especialista em Filosofia (Claretiano). Aperfeiçoado em Gênero e Diversidade na Escola (UFT). Bibliotecário na UFT, Câmpus de Palmas e Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidade e Direitos da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus de Miracema. E-mail: mfelipemaia@uol.com.br

formação profissional, sendo que em nível de graduação não há disciplinas que abarquem o tema e, profissionalmente, no Brasil, não há departamento organizacional que cuide do tema como tem na Associação Americana de Bibliotecas. Lá eles têm o grupo de trabalho sobre Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (GLBTRT/ALA).

O que se tem no Brasil são algumas pesquisas sobre o tema, com busca de informações sobre sexualidade nas estantes, ou seja, em documentos físicos e em computadores com acesso público à internet. Tanto em um quanto em outro há censura. Quando um/a usuário/a vai em busca de informações sobre sexo/sexualidades, o profissional da biblioteca se preocupa em querer saber a idade do/a usuário/a e já pensa na adequabilidade do tema à idade, especialmente em bibliotecas escolares onde o medo da opinião dos pais é sempre latente (PACHECO, 2006).

Um estudo sobre a necessidade de informações sobre sexualidade em bibliotecas públicas destacou que a necessidade de informação sexual é uma realidade e que 20% dos entrevistados assumiram já ter buscado informação sobre o tema em computadores de bibliotecas públicas, mas tiveram acesso bloqueado (MAIA; MATOS, 2009).

O que Pacheco (2006) destaca é que os/as bibliotecários/as não se sentem preparados/as para tratar do tema. Por isso, este relato de uma intervenção em biblioteca escolar se apresenta como uma maneira de mostrar que o tema da sexualidade pode ser tratado sim na biblioteca e também como tema transversal. Há recursos materiais e, muitas vezes, até orçamentários para a seleção de documentos para o acervo e para o processamento técnico de informações dessa área.

De acordo com Castro (2002), o ensino da biblioteconomia no Brasil teve início em 1915, na Biblioteca Nacional, sem qualquer planejamento curricular. As disciplinas eram oferecidas de maneira estanque e desarticuladas, voltadas para uma educação institucional. O primeiro currículo mínimo obrigatório foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação em 1962, que, apesar de constituir-se em um marco significativo para a Biblioteconomia, não chegou a satisfazer os professores e a classe bibliotecária, uma vez que não correspondia às expectativas dos profissionais e às exigências dos avanços tecnológicos, sociais e educacionais da época.

As diretrizes governamentais para o currículo de biblioteconomia indicam que dentre as competências e habilidades gerais para a formação nesse campo, destacam-se as de “traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação [...] responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo” e há, ainda, a recomendação de “que os projetos acadêmicos acentuem a

adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens” (BRASIL, 2001, p.25).

O que se percebe dos atos normativos é que o currículo deveria ser para o atendimento das necessidades dos/as usuários/as. O que se tem percebido nos estudos de currículo de biblioteconomia é que esta área do conhecimento tem favorecido o fenômeno que Arroyo (2011, p. 262) destaca como sendo o de fazer “apagar rostos humanos coletivos”. E a humanidade se apresenta em sua diversidade, que muitas vezes não é vista e representada no currículo. Um currículo assim é pobre de experiências sociais e “quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (ARROYO, 2011, p. 119).

Nas palavras de Silva, o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações; o processo de seleção e organização do conhecimento escolar não é um inocente processo em que acadêmicos desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, mas aquilo que melhor convém ensinar; e acima de tudo, o currículo expressa a forma como algumas questões são definidas como problemas sociais (SILVA, 2008, p. 7 e 8).

Este projeto procurou sensibilizar os/as profissionais das bibliotecas de que seu trabalho de democratizar o acesso à informação passa também pela liberalização e a facilitação do acesso a materiais que informem os/as usuários/as sobre suas pesquisas relacionadas a sexo/sexualidade. E corroboram dessa ideia a Unicef, a Unesco, a GLBTRT/ALA, dentre os instrumentos normativos, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069 de 1990), quando garante o direito sobre informações concernentes ao desenvolvimento humano, no seu artigo 71; e dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando tratam da temática da orientação sexual dentro dos temas transversais. Ou seja, é direito dos/as educandos/as dentro do cenário escolar saber e conhecer mais sobre a sexualidade e as diversas formas de exercê-la.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: por que a biblioteconomia brasileira não abarcou o segmento LGBT em suas pesquisas e também não se interessa em atender as necessidades de informação sobre sexualidade, sendo que a American Library Association – ALA criou já em 1970, um grupo de trabalho sobre essa temática?

Contextualizando a temática: bibliotecas escolares, necessidade de informação/direito à informação e à sexualidade

Este trabalho foi desenvolvido dentro do universo da biblioteca escolar. O que vem a ser uma biblioteca escolar? Essa tipologia de biblioteca

localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades (PIMENTEL, 2007, p. 23).

Dessa visão de Pimentel, entende-se que a biblioteca escolar não deve ser um depósito de livros, mas antes um vínculo com a sala de aula e com o currículo escolar. Para Válio (1990, p. 21) a biblioteca escolar é considerada um “laboratório de aprendizagem”. Mas na realidade, muitas vezes a biblioteca escolar não é vista dessa maneira pela comunidade da escola, em especial pelos professores e pela direção. Kuhlthau (1999, p. 13) chama atenção para o fato de que “a colaboração com o bibliotecário [é] vista apenas como uma tarefa adicional em um currículo já sobrecarregado”; e lembra que “os bibliotecários podem desempenhar importante papel no processo de aprendizagem”.

No mesmo caminho vem Ortega e Gasset (1967) que destaca que o/a bibliotecário/a exerce uma atividade das mais importantes: além de ser o/a responsável por cuidar da explosão da informação, poupando o tempo do leitor (o que também foi visto por Ranganathan, bibliotecário indiano), o/a bibliotecário/a tem o dever de cuidar do aparato social, da necessidade de informação da sociedade e das interações culturais.

Condizente com isso, a biblioteca escolar deve “concentrar-se na preparação do estudante para um ambiente rico em informação: no mercado de trabalho, na cidadania e na vida cotidiana” (KUHLETHAU, 1999, p. 13) Ressalta-se que esses três pilares são também destacados como finalidades da educação expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu artigo segundo, que diz, *in verbis*: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A biblioteca, seja qual for sua denominação, especializada, universitária, comunitária, pública, escolar etc, se preocupa em atender às demandas dos/as seus/suas usuários/as. Essa demanda é denominada necessidade de informação que pode ser definida como sendo o “reconhecimento da existência de uma incerteza” (KRIKELAS, 1983). Quando se fala de necessidade de informação está se falando de “estado anômalo de conhecimento”.

Na teoria do estado anômalo de conhecimento, Belkin (1982, p. 62) destaca que uma necessidade de informação advém de “uma anomalia no estado do conhecimento do/a usuário/a com respeito a um tópico ou uma situação e que, em geral, o/a usuário/a não é capaz de expressar precisamente do que precisa para resolver essa anomalia”, por isso é importante interação entre bibliotecário/a e usuário/a.

Cunha e Cavalcanti (2008, p. 257) destacam que a informação buscada visa à “resolução de problemas, tomadas de decisão, pesquisa científica, produção agrícola e industrial, educação e cultura”, ou seja, o que eles afirmam é que a informação que um/a usuário/a busca pode resolver situações desde as mais simples até as mais complexas. Le Coadic (1996) considera que a busca de informação está atrelada a uma necessidade de conhecimento ou de ação, o que significa que o/a usuário/a pode estar interessado/a em informações para o simples desejo de saber-conhecer, ou para o desenvolvimento de uma atitude/ação frente a uma situação qualquer.

A necessidade de informação está vinculada a outro fator: ao direito à informação. De nada adianta saber e identificar qual é a necessidade de informação de um/a usuário/a sendo que essa necessidade não é assegurada como um direito daqueles/as. Infelizmente, é característica estrutural da sociedade brasileira o autoritarismo que bloqueia “a esfera pública da opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e/ou antagônicos” (CHAUÍ, 2007, p. 355). O que também se relaciona ao caráter elitista do acesso à informação: “elite significa precisamente elitismo e segregação, mas, ao mesmo tempo, afirmação de um padrão cultural único e tido como o melhor para todos os membros da sociedade” (CHAUÍ, 2007, p. 50). E neste ponto as bibliotecas brasileiras, em especial um caso que será apresentado à frente, são elitistas quando da escolha dos seus livros e revistas para comporem o acervo, partindo do pressuposto que os/as leitores/as não possuem vontades e interesses próprios, ainda mais se o tema for “marginal” como é a sexualidade. A sexualidade

[...] refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (GÊNERO, 2009, p. 103).

Para entender a sexualidade, deve-se ter em mente que ela é uma construção social dentro de um processo histórico (CONWAY; BOURQUE; SCOTT, 2000; HEILBORN, 2003; BOZON, 2004).

Louro (2008, p. 18) afirma que “a construção do gênero³⁵ e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente”; sendo esse constructo dado por meio das instituições sociais, tais como “família, escola, igreja, instituições legais e médicas”. Destaque-se que a sexualidade é constituída pelo elemento “prazer” (UNESCO, 2010), o que dissocia a prática sexual somente para reprodução e amplia o conceito de sexualidade para além do sistema sexo/gênero e a reprodutibilidade e perpetuação da espécie.

Quando se fala dos estudos da sexualidade veem-se claramente duas distinções: o essencialismo e a construção social (VANCE, 1995). A teoria do essencialismo prevê que a sexualidade tem um quê de essência, de biológico pura e simplesmente, ou seja, o homem é homem e a mulher é mulher simplesmente porque está escrito no seu genoma o que deve ser e socialmente se apresentam conforme seus genótipos. Já a teoria da construção social afirma que a sexualidade “é um produto humano assim como são as dietas, os meios de transportes, os sistemas de etiqueta, as formas de trabalho, as diversões, os processos de produção e as formas de opressão” (RUBIN, 1989, p. 15). Rubin (2000) traz uma análise de “um aparato social sistemático” que toma as fêmeas como matérias-primas de um produto e afirma ainda ser o “sistema sexo/gênero uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana [...]”.

Numa abordagem mais radical da teoria da construção social da sexualidade, o próprio desejo libidinal (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade etc) não é visto como essencial, isto é, também é socialmente construído (VANCE, 1995). Sem entrar nesse mérito, o que se destaca nesse ponto é que a teoria da construção social da sexualidade traz uma nova maneira de olhar para a sexualidade e sua manifestação em diversos momentos da vida do/a cidadão/ã em seus diversos espaços de atuação, inclusive na busca da informação nas bibliotecas.

Ao socializar sobre sua experiência do viver plenamente a sexualidade, ou onde aprender a vivê-la, Louro (2008, p.17) nos diz que

[...] ‘Viver’ plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto. Mas, até chegar esse momento, o que se fazia? Experimentava-se, de algum modo, a sexualidade? Supunha-se uma “preparação” para vivê-la mais tarde? Em que instâncias se “aprendia” sobre sexo? O que se sabia? Que sentimentos se associavam a tudo isso?

³⁵ “Gênero” é um conceito formulado nos anos 1970. Foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (GÊNERO, 2009, p. 44). O que também é corroborado por Heilborn, (2003); Vance (1995) e Rubin (2000).

Podemos destacar dessa visão alguns pressupostos: 1) a “norma” diz que a sexualidade se exerce na vida adulta, 2) com um parceiro do sexo oposto, 3) a questão da preparação para a sexualidade, 4) o aprender sobre sexo e 5) os sentimentos vinculados à sexualidade. Ressalta-se para esta pesquisa o item 4: o aprender, ou a vontade de conhecer, se informar sobre sexualidade.³⁶

Entendendo as diversas expressões humanas do amor, Britzman (2009, p. 60) destaca que “a identidade gay frequentemente prossegue com viagens à biblioteca e agora à internet”. O que ela quer afirmar é que no processo do conhecer-se, do entender-se na construção da identidade as pessoas recorrem às informações para satisfazerem uma necessidade, isto é, para resolver um estado anômalo de conhecimento. Rubin (1989) ao falar dos conflitos sexuais, do pânico moral e das migrações sexuais, destaca que a educação é uma das possibilidades de se trabalhar a “informação sobre condutas sexuais” para se destruir ideologias e preconceitos construídos socialmente para marginalizar comunidades de pessoas que exercem sexualidades não hegemônicas.

Ativismo gay e a primeira organização profissional pró-LGBT-pós-1969

O movimento ativista gay surgiu quando um grupo de frequentadores do Stonewall Inn, um bar do West Village, em Manhattan, NY, Estados Unidos da América, se insurgiu contra as inspeções policiais frequentes e sexistas. Esse movimento de 28 de junho de 1969 juntou mais de duas mil pessoas com lixeiras, garrafas de bebidas e o que mais tinham em mãos para lutar contra a opressão policial. Surgia ali a luta pelos direitos humanos de gays e lésbicas (SKILLINGS, 2013).

A primeira organização profissional que defendeu a luta e os direitos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros foi a GLBTRT/ALA (Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender Round Table/American Library Association). Esse grupo de trabalho foi criado na Conferência de Chicago do ano de 1970, da American Library Association – ALA.

Em 1971, foi criado o prêmio “Stonewall Award” para literatura gay; e foi criada a primeira “bibliografia³⁷ gay”, que foi uma resposta à falta de livros gays de conteúdos significativos em bibliotecas (RAYMAN, 2013).

³⁶ Louro (2008) afirma que as respostas a essas indagações passam por fatores tais como: geração, raça, nacionalidade, religião, classe, etnia. Porém, esta pesquisa foca no fenômeno do informar-se para conhecer-se, na busca da verdade sobre a solução do problema proposto e da satisfação de uma necessidade de informação sobre a sexualidade.

³⁷ Bibliografia aqui é entendida como uma lista organizada sistematicamente com o intuito de servir de base de referência para divulgação de um determinado conjunto de materiais/documentos informacionais, como por exemplo, livros, filmes, músicas, brochuras, folhetos etc.

A missão da GLBTRT/ALA é a de “encorajar e dar suporte ao acesso livre e necessário a todo tipo de informação e servir de fórum de discussão para a criação de um *ambiente educacional e de aprendizagem relacionados às necessidades* de gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, comunidade profissional e à comunidade em geral” (GLBTRT, 2011, grifo nosso). O que significa que a GLBTRT/ALA é um grupo profissional que além de pesquisar e dar suporte ao trabalho do/a bibliotecário/a nos seus processos e técnicas diárias ainda atua como agente de responsabilidade social no trato e atendimento às necessidades de informação de todas e de todos.

A censura na biblioteca

Não é de hoje a visão de que a biblioteca é um espaço de controle do corpo. Seja pelo andar devagar para não fazer barulho, seja no pedido insistente do/a profissional responsável pela biblioteca para que não se converse nas áreas de leitura, ou quando o acervo é restrito e somente “os escolhidos” podem acessá-lo porque parte-se do pressuposto que alguns usuários podem danificar obras ou bagunçar o organizado e assim por diante. Mas o que se apresenta aqui como censura não é esse tipo de comportamento; até porque as salas de leitura individual devem ser silenciosas.

Entendemos a regra, mas a biblioteca não deve ser puramente silenciosa, afinal ela é um organismo vivo e estando em crescimento deve dar voz aos diversos sujeitos que querem se expressar e, por isso, um ambiente mais lúdico, participativo pode servir para o desenvolvimento do gosto da leitura (FREIRE, 1988). Deixemos essa divagação de lado e pensemos o que se entende como essa “censura” nas bibliotecas.

Esta pesquisa não se pautou por uma análise da legalidade do que pode ou não ser acessado, lido, assistido por pessoas de certas idades. Até porque o nosso foco foi o de tentar mostrar que as necessidades de informação sobre sexualidade não estão sendo atendidas sob a perspectiva do direito de acesso à informação.

Com o acesso à internet na biblioteca surgiu também a preocupação com o que acessar, a que sites dar ou não dar o direito de acesso. É realidade que as bibliotecas possuem computador com acesso à internet com um filtro que limite alguns acessos: depende do software usado como filtro, mas em geral termos tais como “nudismo”, “homossexualidade”, “gay”, “lésbica”, “masturbação”, “sexo”, dentre outros, são termos que, ao ser digitados e buscados, a página é automaticamente bloqueada.

Os argumentos pró-filtro são listados por Gottschalk (2006, p. 3) como sendo, primeiramente, uma questão de seleção. Já que os bibliotecários tradicionalmente escolhem o que comporá o acervo fisicamente por que então não escolher também os virtuais? Um segundo argumento a favor do uso dos filtros seria “as frequentes situações problemáticas que envolvem a pornografia”³⁸ e um terceiro argumento seria o de que a sociedade tem um verdadeiro interesse em manter as crianças livres de materiais da internet que sejam “prejudiciais”.

Por outro lado, a mesma autora apresenta os argumentos ao acesso irrestrito, ou seja, argumentos contrários ao uso de filtros: a biblioteca não deve se perguntar se quer ou não “pornografia” em seus terminais de computador, mas antes “quais direitos e direitos de quem a biblioteca defende?”. Gottschalk também destaca sete valores que os/as bibliotecários/as devem aderir, a saber: democracia, diversidade, educação, equidade de acesso, liberdade intelectual, privacidade e serviço.

Há alguns aspectos sobre os filtros que devem ser relatados. Os filtros de internet não só dão origem ao fenômeno da “falha” de bloqueios, ou seja, alguma coisa sempre acaba passando, ou o fenômeno do “super bloqueamento” quando alguns sites, por ter sido mal indexados, acabam sendo colocados de fora, mesmo não intencionalmente; os filtros não são confiáveis por causa dos fenômenos apresentados anteriormente; deve-se pensar a questão do custo/benefício e o acesso e a aquisição de informação é uma matéria de foro privado, cabendo aos pais, no caso de jovens e adolescentes, decidir o que se acessa, ou seja, essa não deve ser uma decisão da biblioteca.

Por mais que haja essa discussão na literatura estadunidense sobre o acesso e o bloqueio de informações sobre sexualidade em terminais de bibliotecas públicas e escolares, o que se percebe ainda é uma preocupação relacionada à biblioteca ter ou não o poder de censurar. O que se observou também é que as discussões da literatura daquele país mostram que há uma preocupação ainda em controlar, já que, quando se discute a questão dos filtros, sempre se pergunta por uma proposta “mais efetiva de regulação” (GOTTSCHALK, 2006, p. 7). Apesar disso, Gottschalk (2006) afirma que a biblioteca deveria ser neutra e prover acesso a todos os pontos de vista, sem endossar ou reforçar valores e crenças independentes, o que também é corroborado por Holt (2006).

Holt (2006) chama a atenção para o fato de que jovens gays e lésbicas sofrem perseguições na escola e o isolamento e a homofobia afetam a saúde mental e social desses e dessas jovens; e destaca ainda que a *informação sobre saúde sexual* pode ser literalmente uma questão de vida ou morte. O que

³⁸ Vale ressaltar que a autora não expressa que problemas são esses.

também é corroborado por Borrillo (2009, p. 33), quando afirma que a homofobia provoca no homossexual homem ou mulher uma “aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio”.

Nessa realidade de não atendimento à necessidade de informação sobre sexualidade em bibliotecas, a American Library Association – ALA (*apud* HOLT, 2006, p. 4) afirma que “indivíduos e grupos procuram impor suas próprias opiniões e padrões ou gostos sobre a comunidade como um todo; e o governo tenta reduzir ou negar [por meio de atos legais] o acesso público a informações públicas”.

A inclusão de questões sobre a homossexualidade e “minorias sexuais” na educação sexual curricular é altamente recomendada pela American Psychological Association (*apud* HOLT, 2006), sendo ainda recomendado pela associação que o acesso a informações sobre sexualidade e saúde seja disponibilizado a adolescentes, fato que também é corroborado por Brasil (2006) e Unesco (2010).

A biblioteca do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Câmpus Palmas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008. Possui seis câmpus. Oferece mais de sessenta cursos, nas modalidades de educação básica (ensino fundamental e médio) e superior. Atende mais de sete mil alunos em todo o estado do Tocantins.

Todos os câmpus do IFTO possuem bibliotecas. Esta pesquisa foi aplicada somente na biblioteca do Câmpus de Palmas, que recentemente ganhou sede própria. Possui 3 bibliotecários e 23 bolsistas/estagiários. O acesso à internet ainda é feito somente por wi-fi gratuita mediante uso de computadores pessoais. O laboratório multimídia possui onze computadores, mas ainda não estão disponíveis para os usuários. Esse acesso com a rede corporativa mediante computador pessoal é feito sem censura. Não há filtro. Os termos foram pesquisados e não houve nenhum tipo de bloqueio (por enquanto, porque, quando o laboratório multimídia for aberto, a intenção é usar filtros).

O acervo é aberto aos usuários em geral. Na pesquisa no catálogo on-line verificamos poucos livros sobre a temática de sexualidade. Foram encontrados apenas: um (1) livro sobre sexualidade na área médica; um (1) livro sobre os temas transversais do MEC, um (1) sobre o turismo sexual; um (1)

de literatura autoajuda sobre a temática da “eterna dualidade” entre homens e mulheres³⁹; outros dois (2) livros sobre sexo e sexualidade: *Amor é prosa, sexo é poesia*, do Arnaldo Jabor, e *Sexo e compras*, de Judith Krantz.⁴⁰

O IFTO tem um núcleo que cuida da temática de homofobia no ambiente escolar. Porém a biblioteca só conhece que esse núcleo existe, eles nunca trabalharam juntos. A biblioteca tem alguns documentos sobre a temática no acervo, mas pouquíssimos, e ainda espalhados dentro de inúmeras classes, invisibilizando o pouco material que há. Sugerimos que os livros dessa temática, em uma abordagem médica ou não, sejam classificados dentro de uma classe, por exemplo, sexo ou sexualidade.

A bibliotecária coordenadora comentou que é difícil trabalhar o tema porque tem que enfrentar um problema muito maior: a homofobia institucionalizada entre os servidores que não concordam em selecionar e adquirir tais materiais (isso se resolve com uma boa política de formação de acervos). Outra dificuldade é o baixo número de pessoal para fazer as atividades corriqueiras e a falta de preparo em nível de graduação ou de formação continuada para se entender e trabalhar essa questão.

O que aparece em Pacheco (2006) e na conversa com os/as bibliotecários/as é que estes profissionais não são treinados em nível de graduação nem em nível de formação continuada para trabalharem a temática de temas transversais nas bibliotecas escolares.

Considerações finais

A sexualidade está presente no ser humano desde a tenra idade. Ressaltamos que esse conceito é mais amplo do que simplesmente a prática do ato sexual. E querer conhecer mais sobre essa temática é um direito de todo/a e qualquer cidadão/ã. Com os/as usuários/as das bibliotecas isso não é diferente.

A biblioteconomia brasileira tem visto o/a usuário/a apenas como um número, um elemento sem vontade própria; o que seria resultado da “ideologia que aboliu as diferenças, ocultou as contradições e desarmou todas as formas de interrogações” (CHAUI, 2007, p. 17).

Esse ocultamento, ou dissimulação do real, seria resultado de uma ideologia que “teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e

³⁹ *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?*, de Allan e Barbare Pease.

⁴⁰ Houve um livro descoberto durante a pesquisa por acaso, enquanto se andava por entre as estantes e que estava perto dos livros da classe 3 (ciências sociais). O livro sobre educação e diferença abordava mais as questões relativas a pessoas deficientes, mas trazia um capítulo sobre a sexualidade dos PNE's, e não estava indexado sob o termo sexualidade. Dessa forma, é muito fácil não encontrar a informação.

tornou-se algo já instituído”, ou seja, não se aceita o novo; e isso tudo passa pela criação de discursos competentes revelando sob sua ótica as relações de poder sobre o que é considerado ou não como verdadeiro conhecimento.

Com a ideologia e os discursos competentes há a “demarcação do discurso quanto aos interlocutores, o tempo, o lugar, a forma e o conteúdo” de maneira que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUI, 2007, *passim*). Dessa maneira, a biblioteca se agarra ao tradicional, não observa o novo e se valida de um discurso que se diz verdadeiro: o científico sexista que afirma não se pautar pelo emocional, como se houvesse total objetividade na natureza e a todo e qualquer usuário/a de biblioteca só fosse permitido buscar “informação científica”.

A biblioteca deve ser um espaço que se pauta pelos direitos e não pelos privilégios e carências. Um *direito* não é particular nem específico, mas *geral e universal*. E deve-se, acima de tudo, ter em mente que uma ação que não se pauta pela ética é violenta, pois “a violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, inertes ou passivos” (CHAUI, 2007, p. 342). É como se houvesse uma sublimação da vontade dos/as usuários/as: “não, eles não precisam saber/ler sobre isso...”.

Saber das necessidades de informação, estar atento ao que querem e precisam os/as usuários é papel do profissional de biblioteconomia. Mas com um currículo de graduação que nem sequer problematiza as questões de sexualidade, e muito menos de prática de biblioteca escolar, fica difícil.

Concluimos que há que se fazer um estudo mais aprofundado dos currículos de biblioteconomia pelo país para avaliar se as bibliotecas escolares têm se aproximado das práticas educativas de temas transversais, como os de “orientação sexual”, por exemplo. Também indicamos que os/as bibliotecários/as deveriam se perguntar, sempre que forem instalar filtros em seus laboratórios de acesso à internet, se há real necessidade de bloquear acesso às informações tipificadas como “prejudiciais”. Ou refletir se há algo mais do que simplesmente “proteger as crianças”, se estariam complacentes com a censura, a reprodução de uma sociedade sexista e com qual finalidade. Até porque se Aristóteles afirmou que uma vida não analisada não vale a pena ser vivida, por analogia uma prática profissional não analisada não vale a pena ser exercida.

Não há natureza humana racional, objetiva por natureza. A visão de “natureza”, “essência” é totalmente romantizada. Aqui cabe uma aproximação ao existencialismo sartreano que declara ser a essência posterior à existência. Ou o famoso “faça o que tu queres, pois é tudo da lei”, de Raul Seixas.

Ou a nova concepção de “humano” que também é visto em Espinosa, isto é, não há essência de ser humano; tudo o que quisermos ser, poderemos ser.

Aceitar e respeitar a humanidade em sua diversidade é necessário, pois não há uma classe homogênea de seres que sejam naturalmente humanos, mas antes, seres agindo em sociedade, não em si e para si, mas no mundo e para o mundo, se constituindo dialética e dialogicamente a cada nova experiência.

Bibliografia

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELKIN, N. J. ASK for information retrieval: part 1, background and theory. **Journal of documentation**, v. 38, n. 2, jun. 1982.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio** Brasília: Editora da UnB, 2009. p 15-46.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. **Programa nacional de DST e AIDS**. Diretrizes para a implementação do programa saúde e prevenção nas escolas. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRITZMAN, D. Professor@s e eros. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 53-62, 2009.

CASTRO, C. A história e a evolução curricular na área de biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, M. L.(Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Pólis, 2002.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONWAY, J.; BOURQUE, S.; SCOTT, J. El concepto de género. In: MARTA, L. (Comp.). **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. Porrúa, [s. l.]: PUEG, 2000.

CUNHA, M.; CAVALCANTI, C. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professores... Rio de Janeiro: CEPESC, 2009; Brasília: SPM, 2009.

GLBTRT mission statement and bylaws. Revised, 2011. Disponível em: <
<http://www.ala.org/glbtrt/sites/ala.org/glbtrt/files/content/bylaws/bylawsdocs/11bylaws-revisions.pdf> >. Acesso em: 01/12/2013.

GOTTSCHALK, L. Internet filters in public libraries: do they belong? **Library Student Journal**, University at Buffalo, September, 2006.

HEILBORN, M. L. Sexualidade no plural: o direito à diferença. O que diz a plataforma política feminista. Bocas no Mundo: **Revista da Articulação de Mulheres Brasileiras**, 1-2 (2003). Disponível em: < http://www.clam.org.br/publicue/media/sexualidade_no_plural.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2013.

HOLT, D. Internet filtering and the adolescent gay/lesbian patron. **Library Student Journal**, University at Buffalo, September, 2006.

KRIKELAS, J. Information seeking behavior: patterns and concepts. **Drexell Library Quartely**, 79:5-20, 1983.

KUHLTHAU, C. C. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet De Lemos, 1996.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

MAIA, M. F. G.; MATOS, C. A. de. Da revolução de 1968 à liberdade de 2008: o papel do profissional da informação no acesso sem censura aos meios de comunicação. **Anais... CONGRESSO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, Medellín, Colômbia, 2009.

MARRETTO, C.; TEIXEIRA FILHO, F.; BESSA, J. Homofobia no contexto escolar. **Fazendo gênero**, 9. Florianópolis, 2010. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277952282_ARQUIVO_FG9-Teixeira_Marretto.pdf >. Acesso em: 22 jun. 2013

ORTEGA Y GASSET, J. **Misión del bibliotecario**. 2. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

PACHECO, R. Atuação do bibliotecário educador: educação sexual na biblioteca escolar. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2006.

PIMENTEL, G. **Biblioteca escolar**. Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

RAYMAN, D. “Lots of Love (of both the revolutionary and non-revolutionary kind)”: the History of the ALA’s GLBT Round Table. **ALA Archives**, October, 2013. Disponível em: < <http://archives.library.illinois.edu/ala/lots-love-revolutionary-non-revolutionary-kind-history-glbtround-table/> >. Acesso em: 01 dez. 2013.

RUBIN, G. Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidade. In: CAROLE, V. (Comp.). **Placer y peligro**. Explorando la sexualidad femenina. Madrid: Ed. Revolucion, 1989.

_____. El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. In: MARTA, L. (Comp.). **El género**: la construcción cultural de la diferencia sexual. Porrúa, [s. l.]: PUEG, 2000.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SKILLINGS, P. The stonewall riots: New York's stonewall is a landmark in gay history. **About.com**, 2013. Disponível em: <<http://manhattan.about.com/od/glbtsce/a/stonewallriots.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

UNESCO. Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. **Unesco**, Setor educacional, Paris, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf> > Acesso em: 01 dez. 2013.

VÁLIO, E. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Trans-in-formação**, v. 2, n. 1, jan./abr. 1990.

VANCE, C. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis – revista de saúde coletiva**, v. 5, n. 1, 1995.

PARTE III

APRENDIZAGENS PELA DIFERENÇA: PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO DE DISCENTES DO NÚCLEO DE ESTUDOS,
PESQUISAS E EXTENSÃO EM SEXUALIDADE, CORPORALIDADES E
DIREITOS – UFT

8.

Atuações de combate às desigualdades na inserção ao ensino superior público: ações afirmativas e um arcabouço na contramão

Helys Dyanna Furtado Alves⁴¹

O vestibular no Brasil é visto como porta de entrada para um novo universo, a universidade. A porta, para as ditas minorias étnicas, se manteve “entreaberta”, e, por vezes, trancada. A porta a que nos referimos aqui representa uma arquitetura simbólica de acesso ao ensino superior, um acesso restrito, uma passagem estreita que há tempos é regulada, não por mecanismos de mérito, inteligência, desenvolvimento intelectual superior ou “dom”, como querem fazer parecer, mas, sobretudo, por mecanismos de reprodução⁴² das desigualdades raciais, de gênero, educacionais, sociais e regionais acumuladas ao longo da trajetória escolar.

No presente texto, nosso intuito é o de tecer algumas considerações sobre o vestibular de 2013/1 na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e analisar os dados de concorrência por vaga em cada curso. Veremos que as cotas, sejam elas para estudantes de escola pública, baixa renda, pretos, pardos ou indígenas, causaram impactos relevantes em um estado que só recentemente adota tais políticas afirmativas no ingresso ao ensino superior.

As políticas afirmativas como ação de combate à discriminação e ao preconceito de cor no Brasil ganham espaço nas universidades públicas brasileiras, mas não sem reações contrárias. Embora de forma lenta e gradual, vão se impondo as cotas há muito tempo necessárias. Ao tratar sobre esse campo de embate das cotas, Guimarães argumenta que

A criação de uma Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial pelo Governo Lula e o consequente empoderamento das ONGs e movimentos negros em Brasília acirraram a luta ideológica em torno da instituição de políticas raciais. A percepção de que os projetos de lei que instituem cotas para negros nas universidades federais (PL/73-99) e o estatuto da Igualdade Racial (PL 6264-05) seriam aprovados por consenso entre os líderes partidários, alterando completamente a política social do governo e mudando a forma tradicional de seleção para as universidades públicas, transformou receios em temores e críticas esparsas em oposição cerrada (GUIMARÃES, 2008, p. 123).

⁴¹ Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e pesquisadora no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sexualidade, Corporalidades e Direitos.

⁴² Sobre o sistema de ensino francês, Bourdieu (2009) afirmava que sua atuação defende a reprodução das relações entre os grupos, não é preciso ir longe para entender que uma sociedade racista, homofóbica, preconceituosa e machista reproduz tais valores nas escolas, perpetuando uma imagem de desrespeito para com a formação histórica de nosso país.

Nesse sentido, para que o Brasil desfrutasse desse momento atual de adoção de política de cotas, houve um processo anterior que envolveu política partidária, política pública, atores governamentais, movimento social, ONG's, professores universitários, reitores, coordenadores de cursos e estudantes de todo o país. Argumentos que foram debatidos nas universidades, na mídia, nos jornais e revistas (FRY, 2007), em Tocantins, em certa medida, participamos desse debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa.

Na sequência, discutiremos sobre o Pré-vestibular Universitário (Padu) como uma estratégia importante na inclusão de estudantes no ensino superior. A UFT, em sua política de extensão universitária, conta, desde 2010, com um programa de acesso democrático à universidade e acompanhamento pedagógico (Padu). Esse programa é popularmente conhecido como pré-vestibular gratuito e contempla em uma de suas linhas de atuação o combate às desigualdades educacionais acumuladas ao longo das trajetórias escolares. O Padu, curso pré-vestibular gratuito, embora seja mais que isso, vem se consolidando para os estudantes como fonte de incentivo para transformação de suas trajetórias escolares e será aqui o objeto de nossa análise.

Posteriormente, incluímos uma breve análise sobre as cotas quilombolas, política destinada a um grupo étnico e racial que está distribuído em aproximadamente trinta comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no Tocantins. O conselho universitário (Consuni) entendeu que deveria, por meio da reserva de vagas aos estudantes quilombolas, oportunizar o acesso ao ensino superior, compreensão louvável para a UFT, e priorizar uma política de acesso aos moradores de quilombos, territórios invisibilizados pelo “racismo à brasileira” (TELLES, 2003).

Finalmente, incorporamos os desdobramentos estéticos-políticos-identitários que o “Trote Chica da Silva” acarretou ao debate sobre a corporeidade negra brasileira. O trote realizado na faculdade de direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi uma ação amplamente questionada nas redes sociais, jornais e mídias alternativas.

A fotografia do trote revelava um jovem do sexo masculino, marcadamente branco, provavelmente estudante veterano de Direito segurando por meio de uma corrente uma estudante, aparentemente branca, pintada de preto, acorrentada e que possuía em seu corpo uma placa em que se lia: “caloura Chica da Silva”, demonstrando uma atualização estereotipada de antigas práticas das relações raciais brasileiras.

Algumas considerações sobre o vestibular 2013/1 na UFT

Em dezembro de 2012, a UFT disponibilizou 1.615 vagas em cursos de graduação para os aprovados no processo seletivo, de única etapa, realizado nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis.

Do percentual total de vagas (1.615 vagas equivalentes a 100%) há reserva de 12,5% aos participantes do Sistema de Seleção Unificada via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nos 87,5% restantes há reserva de vagas para três sistemas de vagas: o universal, o de cotas indígenas e o sistema de aplicação da Lei 12.711/12.

O primeiro sistema (Enem/Sisu) é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC) e totaliza os 12,5% sobre o total de vagas por curso ofertado pela UFT, excetuando-se o curso de Arquitetura e Urbanismo.

O segundo sistema (universal) é aberto, não exige prerequisite do candidato quanto à instituição frequentada (particular, pública, conveniada); quanto à raça⁴³ (preto, pardo, indígena,

⁴³ O conceito de raça aqui mencionado refere-se ao que é utilizado nas ciências sociais, ou seja, um conceito social, político e não biológico, relacionado a um sistema de marcas físicas, valores morais, intelectuais e culturais.

amarelo, branco) ou quanto à renda (inferior ou superior a um salário mínimo e meio), denomina-se universal por que nele se enquadra o candidato que não “necessita” ou não se enquadra nas políticas afirmativas, políticas que denotam o viés de discriminação positiva⁴⁴ para o ingresso no ensino superior. Por vezes, candidatos participantes dos sistemas de cotas, possuem desempenho suficiente para aprovação no sistema universal e, automaticamente, a vaga que ele disputava no sistema de cotas fica disponível para o próximo candidato classificado pelo sistema de cotas.

O terceiro sistema (cota indígena) garante a reserva de 5% das vagas ofertadas, por curso e por turno. Embora o baixo percentual seja questionado em detrimento do grande número de comunidades indígenas no estado, percebe-se o desenho de uma política pública destinada à promoção da igualdade racial que ocorre por meio da ampliação do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior.

A participação no sistema de cotas indígenas exige do candidato a declaração de interesse em concorrer por esse sistema e pede o preenchimento de um questionário sociocultural. Contudo, se a nota for suficiente para ingresso via sistema universal, o candidato indígena passa a ocupar a vaga desse sistema em detrimento da vaga pelo sistema de cotas indígenas. A vaga no sistema de cotas indígenas restará ao próximo candidato classificado quando houver.

O quarto sistema, regido pela Lei 12.711/2012, possui quatro modalidades, nas quais se exige que o candidato tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Duas modalidades são previstas para pretos, pardos e indígenas: 1) os que declaram ganhos abaixo de um salário mínimo e meio per capita na unidade familiar, 2) os que declaram ganhos acima de um salário mínimo e meio per capita na unidade familiar.

Outras duas modalidades são previstas para candidatos que não se declaram pretos, pardos ou indígenas: 3) os que declararem ganhos abaixo de um salário mínimo e meio per capita na unidade familiar; e 4) os que declararem ganhos acima de um salário mínimo e meio per capita na unidade familiar.

Há também três condições que devem ser satisfeitas para a participação do candidato no processo seletivo: 1) egresso de escola pública; 2) autodeclaração como preto, pardo ou indígena; e 3) comprovação de renda.

A condição “escola pública” é comprovada por meio de certificado da conclusão do ensino médio, contudo, tendo cursado integralmente o ensino médio em escola pública brasileira. A condição

⁴⁴ É o favorecimento, a promoção de ações afirmativas a indivíduos ou grupos que comprovadamente estejam em desvantagens aos demais, a fim de que se prevaleça a igualdade entre todos.

“raça” é comprovada por meio de autodeclaração do candidato como preto, pardo ou indígena, no ato da inscrição. E por último, a condição “renda”, é identificada por meio do cálculo da renda bruta dos membros da família dividida pelo número de integrantes do grupo, com os valores referentes aos três meses que antecedem o período de inscrição do vestibular.

Como veremos a seguir, nos dez cursos mais concorridos pelo sistema universal, as cotas possibilitaram a criação de sistemas paralelos de ingresso ao ensino superior, ora minorando a concorrência, ora alternando a posição dos cursos mais concorridos, substituindo-os por cursos que não estão entre os dez mais disputados pelo sistema universal e equalizando o perfil dos candidatos que disputam as vagas no interior de cada sistema.

O sistema universal e o de cotas renda maior que 1,5 salários mínimos – preto, pardo ou indígena

Comparando os cursos mais concorridos pelo sistema universal e pelo sistema da Lei 12.711/2012 na modalidade preto, pardo ou indígenas com renda superior a um salário e meio (PPI > 1,5 SM), temos que os dois primeiros cursos no ranking em ambas as modalidades são Medicina e Direito. No sistema universal, a concorrência para o curso de Medicina registra 107,08 candidatos disputando uma vaga enquanto no sistema de cotas a concorrência é de 71,67 candidatos por vaga (c./v.). Para o curso de Direito temos 42,16 c./v. no sistema universal contra 30 c./v. no sistema de cotas.

Quadros 02 e 03 – Tabulação dos dados levantados pela pesquisa dezembro de 2013

VESTIBULAR UFT 2013/1				
Os Dez Cursos mais Concorridos no Sistema Universal				
CURSOS	CIDADE	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA
MEDICINA	PALMAS	25	2.677	107,08
DIREITO	PALMAS	25	1.054	42,16
ENFERMAGEM	PALMAS	8	292	36,5
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	25	861	34,44
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	15	273	18,2
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	25	436	17,44
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	25	351	14,04
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	25	326	13,04
NUTRIÇÃO	PALMAS	25	296	11,84
ENGENHARIA ELÉTRICA	PALMAS	25	296	11,84

VESTIBULAR UFT 2013/1				
Os Dez Cursos Mais Concorridos pelo Sistema da Lei 12.711/12 Renda > 1,5 SM - Preto, Pardo ou Indígena				
CURSOS	CIDADE	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA
MEDICINA	PALMAS	3	215	71,67
DIREITO	PALMAS	3	90	30
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	3	77	25,67
NUTRIÇÃO	PALMAS	3	31	10,33
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	3	30	10
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	3	30	10
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	3	26	8,67
ENGENHARIA ELÉTRICA	PALMAS	3	26	8,67
ENFERMAGEM	PALMAS	3	22	7,33
AGRONOMIA	GURUPI	3	21	7

Em ambos os cursos temos a diminuição da concorrência (c./v.), no primeiro curso do ranking, Medicina, reduz-se 35,41 c./v. enquanto que no segundo curso, Direito, a redução é de 12,16.

O terceiro curso mais concorrido pelo sistema universal é o de Enfermagem apresentando concorrência de 36,5 c./v., esse mesmo curso no sistema de cotas na modalidade (PPI > 1,5 SM) passa a ser o nono curso mais concorrido com 7,36 c./v., uma evidência que revela mais do que mera mudança na concorrência, pois a preferência em realizar uma graduação ou outra pode respeitar critérios tanto objetivos quanto subjetivos, como preferência dos pais por cursos de carreiras “tradicionais” (medicina, direito, engenharias), ocupação bem remunerada no mercado de trabalho, ou até mesmo proximidade com um profissional bem-sucedido na área que passa a ser referência para nossos estudos.

Frequentar o curso de Enfermagem, por exemplo, exige especial apoio da família, se é comum visualizarmos estudantes dos cursos de licenciatura trabalhando durante o dia e estudando durante a noite, no curso de Enfermagem isso não ocorre, por ser um curso integral. A preferência pelo curso no sistema universal quando comparada ao sistema de cotas diminuiu. Mudou possivelmente em detrimento de dois fatores básicos: o custo de um curso integral para a família é alto e a dificuldade de ocupação no mercado de trabalho é uma realidade, embora a condição salarial de um enfermeiro em nosso estado seja atrativa.

A rarefeita distribuição geográfica dos hospitais no Tocantins e a dificuldade de encontrar vagas após a conclusão do curso revela um problema enfrentado pela população negra (pretos e pardos) e pela população indígena no estado. O desemprego e o baixo número de estudantes negros e indígenas em cursos integrais demonstram, mesmo com a adoção de políticas afirmativas na UFT, a necessidade de políticas “direcionadas” de permanência e apoio aos estudantes que ingressaram por meio das cotas.

A queda na concorrência entre os dois sistemas aqui comparados (Universal e PPI > 1,5 SM) demonstra, em alguns cursos, números relativamente próximos, como na concorrência para o curso de Engenharia Ambiental, em que há 13,04 c./v. no sistema universal, contra 10 c./v. no sistema de cotas; ou ainda no curso de Nutrição, em que se registra 11,84 c./v. no sistema universal contra 10,33 c./v. no sistema de cotas.

Nota-se uma preferência pelo curso de Agronomia no sistema de cotas enquanto no sistema universal a preferência é por Administração e Engenharia Elétrica no ranking dos dez cursos mais

concorridos. A tendência do mercado agricultor no estado, envolvendo plantio de soja e cana-de-açúcar, aponta para uma demanda crescente de agrônomos visto que a empresa rural, marcada pelo agronegócio, privilegia o agrônomo em detrimento do administrador.

O sistema universal e o de cotas renda < 1,5 salários mínimos – preto, pardo ou indígena

Comparando os cursos mais concorridos pelo sistema universal e pelo sistema da Lei 12.711/2012 na modalidade preto, pardo ou indígenas com renda inferior a um salário e meio (PPI < 1,5 SM), temos que, a exemplo da tabela anterior, os dois primeiros cursos no ranking em ambas as modalidades são Medicina e Direito. Porém o índice de concorrência é ainda mais reduzido, pois no sistema universal a concorrência para o curso de Medicina registra 107,08 c./v. enquanto no sistema de cotas (PPI < 1,5 SM) a concorrência é de 14,67 candidatos por vaga c./v.. Para o curso de Direito temos 42,16 c./v. no sistema universal contra 2,67 c./v. no sistema de cotas, uma diferença de aproximadamente 40 candidatos por vaga.

Quadros 04 e 05 – Tabulação dos dados levantados pela pesquisa dezembro de 2013

VESTIBULAR UFT 2013/1					VESTIBULAR UFT 2013/1				
OS DEZ CURSOS MAIS CONCORRIDOS NO SISTEMA UNIVERSAL					OS DEZ CURSOS MAIS CONCORRIDOS Lei 12.711/12 Renda < 1,5 SM - Preto, Pardo ou Indígena				
CURSOS	CIDADE	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA	CURSOS	CIDADE	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA
MEDICINA	PALMAS	25	2.677	107,08	MEDICINA	PALMAS	3	44	14,67
DIREITO	PALMAS	25	1.054	42,16	DIREITO	PALMAS	3	8	2,67
ENFERMAGEM	PALMAS	8	292	36,5	ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	3	5	1,67
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	25	861	34,44	COMUNICAÇÃO SOCIAL (JORNALISMO)	PALMAS	3	2	0,67
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	15	273	18,2	LOGÍSTICA (TECNÓLOGO)	ARAGUAÍNA	3	2	0,67
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	25	436	17,44	ENGENHARIA ELÉTRICA	PALMAS	3	2	0,67
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	25	351	14,04	ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	3	2	0,67
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	25	326	13,04	ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	3	1	0,33
NUTRIÇÃO	PALMAS	25	296	11,84	ENGENHARIA FLORESTAL	GURUPI	3	1	0,33
ENGENHARIA ELÉTRICA	PALMAS	25	296	11,84	NUTRIÇÃO	PALMAS	3	1	0,33

Fonte: Copese (UFT)

Nos dois cursos temos a diminuição da concorrência. No primeiro curso do ranking, Medicina, reduz-se 92,41 c./v. enquanto que no segundo curso, Direito, a redução é de 39,49 c./v.

O terceiro curso mais concorrido pelo sistema universal, Enfermagem, apresenta concorrência de 36,5 c./v., e no sistema de cotas na modalidade (PPI < 1,5 SM) tampouco aparece.

A queda na concorrência entre os dois sistemas aqui comparados (Universal e PPI > 1,5 SM) demonstra quedas superiores às concorrências analisadas na tabela anterior. Assim, podemos afirmar que em todos os cursos o número de candidatos por vaga no sistema de cotas é inferior ao sistema universal.

Temos ainda: Engenharia civil, a queda de 34,44 c./v. no sistema universal para 1,67 c./v. no sistema de cotas, ou ainda de 18,2 c./v. contra 0,67 c./v. no curso de Arquitetura e urbanismo; de 13,04 c./v. contra 0,33 c./v. no curso de Engenharia ambiental; de 11,84 c./v. para 0,33 c./v. no curso de Nutrição e de 11,84 c./v. contra 0,67 c./v. no curso de Engenharia elétrica. Queda da concorrência em todos os cursos analisados.

Na modalidade de cotas (PPI < 1,5 SM) os cursos de Comunicação Social - Jornalismo, em Palmas, Logística - Tecnólogo, em Araguaína e Engenharia Florestal, em Gurupi, surgem dentre os dez mais concorridos, ocupando a sétima, oitava e nona posições respectivamente, eliminando os cursos de Medicina Veterinária, Administração e Enfermagem do ranking de preferência dos candidatos que concorrem no sistema (PPI < 1,5 SM).

O sistema universal e o sistema de cotas indígenas

Ao comparar os cursos mais concorridos pelo sistema universal e pelo sistema de cotas indígenas, temos um dado inovador. O curso de Direito não figura em segundo lugar, cedendo lugar ao curso de Pedagogia na modalidade licenciatura em Tocantinópolis. A localização geográfica de várias comunidades indígenas ao norte do Estado e o fato de a UFT não oferecer o curso de Direito no Câmpus de Tocantinópolis pode oferecer subsídios para explicar a ocorrência.

Porém, há que se pensar também na escolha entre as duas modalidades ofertadas naquele câmpus (Pedagogia e Ciências Sociais), o que revela que as comunidades indígenas já empreenderam um projeto de educação indígena e perceberam a importância que a educação assume na transformação social e fortalecimento étnico do grupo frente aos desafios que a globalização impõe.

O índice de concorrência no sistema universal para o curso de Medicina registra 107,08 c./v. enquanto no sistema de cotas indígenas a concorrência é de 10 candidatos por vaga c./v. Para o curso de Direito temos 42,16 c./v. no sistema universal contra 2,5 c./v. no sistema de cotas indígenas.

Quadros 06 e 07 – Tabulação dos dados levantados pela pesquisa dezembro de 2013

VESTIBULAR UFT 2013/1					VESTIBULAR UFT 2013/1				
OS DEZ CURSOS MAIS CONCORRIDOS NO SISTEMA UNIVERSAL					OS DEZ CURSOS MAIS CONCORRIDOS NO SISTEMA DE COTAS INDÍGENAS				
CURSOS	CIDADE	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA	CURSOS	CIDADE	VAGAS	CANDIDATOS	CAND./VAGA
MEDICINA	PALMAS	25	2.677	107,08	MEDICINA	PALMAS	2	20	10
DIREITO	PALMAS	25	1.054	42,16	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	TOCANTINÓPOLIS	2	8	4
ENFERMAGEM	PALMAS	8	292	36,5	ENFERMAGEM	PALMAS	1	4	4
ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	25	861	34,44	CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA	TOCANTINÓPOLIS	2	6	3
ARQUITETURA E URBANISMO	PALMAS	15	273	18,2	DIREITO	PALMAS	2	5	2,5
MEDICINA VETERINÁRIA	ARAGUAÍNA	25	436	17,44	PEDAGOGIA - LICENCIATURA	MIRACEMA	2	4	2
ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	25	351	14,04	ADMINISTRAÇÃO	PALMAS	2	4	2
ENGENHARIA AMBIENTAL	PALMAS	25	326	13,04	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	PALMAS	2	3	1,5
NUTRIÇÃO	PALMAS	25	296	11,84	HISTÓRIA - LICENCIATURA	ARAGUAÍNA	2	3	1,5
ENGENHARIA ELÉTRICA	PALMAS	25	296	11,84	ENGENHARIA CIVIL	PALMAS	2	3	1,5

Fonte: Copese (UFT)

Temos no curso de Engenharia Civil a queda de 34,44 c./v. no sistema universal para 1,5 c./v. no sistema de cotas indígenas; de 14,04 c./v. contra 2 c./v. no curso de Administração e de 36,5 c./v. contra 4 c./v. no curso de Enfermagem. Temos a diminuição da concorrência em todos os cursos analisados entre sistema universal e sistema de cotas indígenas.

Na modalidade de cotas indígenas, os cursos de Pedagogia e Ciências Sociais em Tocantinópolis, o de Pedagogia em Miracema, o de Ciências Contábeis em Palmas, e História em Araguaína, sugerem que: 1) a localização das comunidades indígenas; 2) a oferta de cursos de graduação nos campi de Miracema, Tocantinópolis e Araguaína; e 3) a identificação do candidato com o curso de graduação; provocaram alterações no ranking de preferência dos candidatos que concorrem no sistema de cotas indígenas.

Padu: mais que um curso pré-vestibular

A UFT, em sua política de extensão universitária, conta, desde 2010, com o Programa de acesso democrático à universidade e acompanhamento pedagógico (Padu), popularmente conhecido como pré-vestibular gratuito, que contempla em uma de suas linhas de atuação o combate às desigualdades educacionais acumuladas ao longo das trajetórias escolares que, uma vez presente, incidirá em

oportunidades diferenciadas no acesso à universidade. O Padu, embora seja mais que isso, vem se consolidando para os estudantes como fonte de incentivo à transformação de suas trajetórias escolares.

Envolvendo os polos de Palmas, Arraias e Porto Nacional, o programa, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFT⁴⁵, distribui cinquenta vagas para cada polo e atende estudantes oriundos de escolas públicas ou conveniadas nas modalidades de ensino regular de nível médio ou educação de jovens e adultos (EJA), com duração aproximada de cinco meses.

O Padu conseguiu elevar o número de estudantes provenientes das classes populares que realizam o vestibular, além de melhorar o desempenho do estudante e possibilitar o ingresso à UFT.

Esse ingresso, que muitas vezes é impossibilitado por um critério econômico, social e/ou racial exige do estudante certo desempenho nas provas objetivas e subjetivas elaboradas pela Coordenadoria Permanente de Seleção (Copese). O programa de acesso democrático à universidade possui dentre suas linhas de atuação a melhoria desse desempenho.

O pressuposto, então, é que essa melhoria é possível e se alcança por meio da identificação de disciplinas que o estudante julga “difíceis” em uma primeira etapa. Posteriormente, a partir de um acompanhamento pedagógico, professores e bolsistas (estudantes de graduação da UFT), em parceria com o estudante, constroem um novo julgamento sobre tais disciplinas, “clareando” conteúdo com práticas didáticas específicas. O programa conta com uma concorrência crescente, que exige dos coordenadores a elaboração de um processo seletivo para o Padu.

O Padu é um programa de cunho acadêmico, sobretudo com atuação de intervenção social, que promove o que as escolas públicas por vezes não alcançam: a promoção integral do aluno e atuação nas disciplinas em que ele apresenta dificuldade. O programa quebra a lógica do “dom” em que muitos estudantes acreditam ao discutir sobre vestibular, construção do conhecimento e acesso ao ensino superior, argumentos igualmente utilizados para inviabilizar o debate sobre cotas na universidade.

Previsto para o segundo semestre letivo de cada ano, o Padu abre um processo seletivo que contempla estudantes que nos últimos três anos do ensino médio sejam oriundos/frequentantes das escolas públicas ou de escolas conveniadas. Desde seu início, o programa contemplou aproximadamente oitocentos estudantes no intervalo de três anos (2010-2013).

⁴⁵ Em consonância com o decreto n. 7.416/2010, que trata da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária, a UFT tornou pública a seleção simplificada para extensionistas do Padu no mês de maio de 2013. Os bolsistas, graduandos da UFT, deveriam apresentar bom rendimento escolar, currículo, plano de atividades e, posteriormente, na entrevista seriam cobrados conhecimento quanto a linguagem, conhecimento na área de atuação e experiência como bolsista. Havia possibilidade para 33 bolsistas nos três polos (Arraias, Porto Nacional e Palmas).

A seleção consiste na criação de um parágrafo argumentativo e vinte itens que contemplam os eixos também utilizados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), linguagens códigos e suas tecnologias, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Cada área apresentada aos candidatos apresenta cinco itens que deverão ser respondidos no intervalo de três horas.

Por meio de avaliação objetiva somada à redação, há a classificação conforme índice de pontuação. Esse diagnóstico servirá após a efetivação da matrícula e durante a frequência às aulas do curso, para uma adequação às fragilidades e potencialidades que cada estudante apresenta. Lembra-nos que Bourdieu, autor de *O poder simbólico*, que tais fragilidades e potencialidades são construídas historicamente em instituições escolares⁴⁶ (BOURDIEU, 2009) e que podem ser superadas por meio de estímulos (SKINNER, *apud* MOREIRA, 1999).

A inserção de estudantes na universidade por meio de vestibulares demonstra claramente que avançamos a passos lentos rumo à democratização da universidade pública brasileira. A alta concorrência nos números de candidatos por vaga em determinados cursos aponta um impasse que pré-vestibulares como o Padu, ou ainda, cotas raciais, étnicas ou sociais não conseguem transpor.

É necessário mais que boa vontade, mais que poucos recursos direcionados a agentes isolados na universidade, geralmente profissionais comprometidos, engajados, por vezes solitários na luta por uma universidade pluriétnica e plurirracial. É preciso desmascarar e combater esses mecanismos de seleção que mantêm privilégios no acesso ao ensino superior no Brasil.

⁴⁶ A escola deveria fornecer educação a todos(as), formar sujeitos(as) libertos(as) com possibilidades de ascensão. Bourdieu identificou que, a escola, longe de reduzir as desigualdades sociais, contribui para, reproduzi-las. Para esse autor, a cultura escolar é a cultura da classe dominante, a cultura escolar não é neutra, os critérios de julgamento da excelência escolar pelo corpo docente são critérios sociais, a ideologia do dom vela os mecanismos da reprodução, legitimando as desigualdades escolares e sociais (BONNEWITZ, 2005).

Cotas Quilombolas

Quando o Conselho Universitário da UFT aprovou, em 19 de novembro de 2013, um projeto de abertura de vagas para quilombolas, depois de longas negociações, explicações sobre os marcadores étnico-raciais e sobre as demandas da juventude quilombola em relação ao ensino superior, foi reservado um pequeno território acadêmico aos quilombolas. Ao aprovar a “cota quilombola” a UFT ampliou o espectro de oportunidades à população de baixa renda, negra, de escola pública, oriunda de áreas rurais com ênfase aos habitantes dos quilombos.

A reserva de vagas atinge um percentual de 5% sobre o número de vagas ofertadas em cursos de graduação da UFT⁴⁷ e, ao contrário do que pensavam os “intelectuais” anticotas presentes em muitas universidades federais, essa reserva é externa ao que prevê a lei 12.711/2012. Trata-se de um reconhecimento, ainda mínimo, da dívida histórica que o Estado possui para com a população negra e quilombola no Brasil.

Essa lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e por turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, o que totaliza 97 instituições que vão contar em seus quadros com metade do alunado recém-chegado do ensino médio regular ou na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) das escolas públicas brasileiras.

Contudo, “estudantes de escola pública” não é o único rótulo utilizado como critério para distribuição das cotas. Existem subdivisões, que levam em consideração o conteúdo “renda familiar bruta” para composição da modernização do ensino superior no Brasil. Aqueles 50% das vagas destinadas aos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública são divididas em duas partes de 25%.

A primeira atenderá o grupo que possui renda familiar bruta inferior a um salário mínimo e meio, a segunda é destinada ao grupo que possui renda superior a um salário mínimo e meio. Ambas as partes

⁴⁷ Por ocasião da votação sobre o percentual de vagas disponíveis em cursos de graduação da UFT, lideranças quilombolas e integrantes de movimentos sociais (movimento negro, indígenas, movimento estudantil) questionaram a comparação da população quilombola e população indígena do estado do Tocantins mencionando a possibilidade de ampliar os 5% para 10% o percentual de reserva de vagas para o processo seletivo de 2014. A hipótese causou espanto à mesa, que alegou rapidamente a necessidade de um estudo pormenorizado sobre as estatísticas demográficas, as condições da universidade para empreender tal projeto e as bases legais. Quanto às bases legais, sabemos que a lei 12.711/2012 não impede, porém deixa a cargo da universidade a responsabilidade de empreender um projeto de ações afirmativas que atenda a demanda regional. Se há na gestão uma equipe que tem dificuldades de reconhecer a diferença entre quilombolas e indígenas para um desenho de políticas públicas diferenciadas, achamos pouco provável que a ampliação de 5% para 10% ou quem sabe 20% ocorra.

levará em conta o percentual mínimo em relação à soma de pretos, pardos e indígenas conforme o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O interessante é compreender que o conselho universitário da UFT, ao ser provocado sobre as cotas raciais em detrimento da social, inverteu o debate e colocou as sociais como contemplativas das raciais. Uma estratégia que vem dando certo na mídia e que ganha adeptos emocionados sobre as desigualdades que a pobreza impõe no sistema educacional brasileiro.

Ocorre que, no Brasil, o debate sobre raça por vezes exige intersecção com o debate sobre a classe, embora não se confundam os conceitos. Na prática, o que ocorreu foi exatamente a confusão sobre esses termos. Nesse sentido, o conselho “aconselhou” que não era interessante aquela polêmica de cotas raciais, exemplificando em uma equação simplória que se a maioria dos pretos se enquadra como pobres, então, a cota social alcança essa parcela da população.

Entendemos que a retirada da raça como critério para implementação de políticas públicas, a exemplo do que está ocorrendo na UFT, é fundamento calcado no mito da democracia racial. Esse mito disseminou a ideia de que raça não é fator preponderante sobre as oportunidades de atores sociais, e que a mobilidade social no Brasil, pouco tem a ver com raça. Esse mito afirmou durante muito tempo que não há hostilidade entre os grupos raciais no Brasil, defendeu que é a classe que atua sobre o status dos indivíduos e não a raça, e, por último, tornou imperiosa a ideia de que a miscigenação brasileira promoveu uma integração única entre as raças (BERNARDINO; GALDINO, 2004).

A suposta ausência de hostilidade, a preponderância da classe nas políticas de ações afirmativas e a miscigenação são somadas por vezes na falsa dificuldade de se identificar quem é negro no Brasil, levando a pergunta a cabo: Quem é negro no Brasil? Uma pergunta bastante presente quando se discute ingresso de estudantes ao ensino superior e com uma dupla função: questionar a política de ações afirmativas, enfraquecendo o debate sobre a conquista de um espaço de poder por grupos tidos como “minoritários”, e utilizar a autodeclaração como prerrogativa suspeita de afirmação identitária oportunista para ingressar nos cursos mais concorridos⁴⁸.

Como no censo demográfico, a comprovação da etnia para ingresso no sistema de cotas, ocorre por meio da autodeclaração seguida de documentação da associação de moradores da comunidade quilombola. Os presentes na reunião do conselho universitário da UFT, ao aprovar a reserva de vagas

⁴⁸ Sobre a autodeclaração, afirmava um membro da comissão permanente de seleção durante a reunião do conselho universitário da UFT: o problema da autoafirmação é que qualquer um pode ser preto ou pardo, agora para escola pública exige-se declaração, para baixa renda exige-se declaração, para indígena exige-se contexto histórico, língua, documentações específicas, para quilombola, exige-se documentação, para pretos e pardos não, então é frágil esse argumento de cota racial.

para quilombolas a partir do segundo semestre de 2014, entenderam que o Tocantins, por abrigar grande número de quilombolas, deveria contemplar essa ação afirmativa.

Esse grupo étnico-racial está distribuído em aproximadamente trinta comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). O conselho universitário (Consuni) entendeu que deveria por meio da reserva de vagas aos estudantes quilombolas oportunizar o acesso ao ensino superior, compreensão louvável para a UFT, universidade situada à região norte do país, região de comunidades indígenas, sim, sabemos, mas também por quilombos, territórios invisibilizados pelo “racismo à brasileira” (TELLES, 2003).

Trote Chica da Silva: brincadeira, racismo e naturalização de um imaginário social

Corpos negros adentram à universidade. Esse espaço majoritariamente branco agora é forçado a dialogar com corporeidades negras. “A copresença desses novos sujeitos e de suas corporeidades em patamar de igualdade, em espaço social que eles antes não ocupavam, exige convivência, respeito e ética no trato com a diferença, é motivo de tensão e aprendizado” (GOMES, 2011, p. 49). Brancos do Brasil inteiro estão assistindo a uma cena pública que é novidade na universidade, o ingresso de estudantes negros/as.

No Trote Chica da Silva, há uma espécie de brincadeira, de racismo e de naturalização de um imaginário social. Que de uma outra forma foi questionado por uma autora emblemática na história do pensamento racial brasileiro. Ao analisar uma citação bibliográfica de um autor branco falando sobre a mulher negra, Lélia pondera que “Ele nega às negras o estatuto de sujeito humano. Trata-as sempre como objeto. Até mesmo objeto de saber. É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo” (GONZALEZ, 1980, p. 11).

Sobre a corporeidade negra, brasileira, pesa a herança do nosso passado escravista. A escravidão negra, ou melanodérmica (MOORE, 2007) marcou em nossa história um quadro de hábitos, gostos, estéticas, valores e direitos que só aos poucos se reconfiguram. Sob árdua luta antirracista setores da sociedade acabam por reconhecer no plano social uma infinidade de preconceitos, discriminações e exclusões que têm como foco de inferiorização a corporeidade negra.

Nossa corporeidade, associada ao mundo do trabalho escravista no qual o Brasil foi signatário durante mais de três séculos, é fonte perversa de estereótipos presentes em nossas relações sociais e raciais,

exemplificada pelo trote racista que discutiremos em seguida, nesse sentido, há coerência quando Milton Santos, renomado geógrafo em âmbito internacional, defende que

A opinião pública foi, por cinco séculos, treinada para desdenhar e, mesmo, não tolerar manifestações de inconformidade, vistas como um injustificável complexo de inferioridade, já que o Brasil, segundo a doutrina oficial, jamais acolhera nenhuma forma de discriminação ou preconceito... Que fazer? Cremos que a discussão desse problema poderia partir de três dados de base: a corporeidade, a individualidade e a cidadania (SANTOS, 2000, p. 2).

O corpo, conteúdo essencial de nossa existência, durante todo o processo colonial brasileiro, ganhou significados objetivos na lógica econômica nacional. Corpos negros foram submetidos à tortura, ao trabalho escravo e aprisionados. Findada a escravidão, o regime econômico mudaria, mas muitas práticas permaneceriam povoando o imaginário social que tradicionalmente era o de bloqueio às oportunidades de educação, assistência social, trabalho e renda tendo como critério-chave de análise a raça, a cor, a corporeidade.

A não inclusão de negros e negras na cidadania pós-abolição devia-se ao fato de que, no imaginário coletivo, o Brasil era o exemplo de democracia racial, um verdadeiro mito que transportou a visão exótica e erótica do corpo negro, corpo que nessa sociedade recai na violência de base e origem escravista, alimentada pelo sexismo, pelo machismo e disseminada pelo racismo (GOMES, 2011, p. 48).

Recentemente, estudo realizado pelo IBGE “Síntese de Indicadores Sociais, publicado em 2007, indica que a desigualdade persiste entre negros e brancos.

O estudo revela que, entre os 10% mais pobres – na faixa etária de 10 anos ou mais – com rendimento de trabalho, o percentual de brancos era de 26,1% e de 73,2 para os pretos e pardos. Já entre o 1% dos mais ricos 85,7% eram brancos e 12,4%, pretos ou pardos. Em números absolutos, em 2006, entre cerca de 15 milhões de analfabetos brasileiros mais de 10 milhões eram pretos e pardos, mostrando a gravidade do problema para esse segmento da população. Entre os jovens de 18 a 24 anos (estudantes de nível superior), o percentual de brancos foi de 56% e o de pretos e pardos de, apenas, 22% (IBGE, 2007).

Assim, a estrutura do passado escravista, suas práticas, concepções e imaginários, transpassam o fio da história e de alguma forma resgata tais conteúdos nos devolvendo no presente o passado da herança colonial. Como vimos, o corpo negro no Brasil compõe no imaginário social estreita ligação com a escravidão. Ao analisar a corporeidade negra feminina norte-americana, Hooks nos alerta sobre a prática de alisamento nos cabelos, defendendo que

Fazer esse gesto (alisar) como uma expressão de liberdade e opção individual me faria cúmplice de uma política de dominação que nos fere. É fácil renunciar a essa liberdade. É mais importante que as mulheres façam resistência ao racismo e ao sexismo que se dissemina pelos meios de comunicação, e tratem para que todo aspecto da nossa autorrepresentação seja uma

feroz resistência, uma celebração radical de nossa condição e nosso respeito por nós mesmas (HOOKS, 2005, p. 7).

Essa política do corpo no Brasil não ocorre de forma banal em todo momento, em qualquer encontro, pois como sabemos nosso racismo à brasileira é caracterizado por arranjos mais “elaborados” de discriminação, operam na textura e estilo de cabelo, nos gradientes de cor da pele, no formato do nariz, no formato da boca etc.

Interessante notar que essa microdivisão de uma unidade complexa, o corpo, não possui caráter simplesmente didático ou meramente biológico. Cada parte do corpo, na cultura brasileira porta consigo, além das funcionalidades biológicas um viés, que é, sobretudo, cultural. Nilma Lino Gomes (2002, p. 4) destaca que a dupla cabelo e cor da pele são marcadores étnicos que compõe a formação de nossa identidade negra. Curiosamente, os mesmos marcadores são utilizados pela branquitude como marcas de inferiorização. Nós, negras e negros, ao revalorizarmos essas marcas extrapolamos o plano individual e atingimos o grupo étnico-racial a que pertencemos.

A Antropologia ajuda a pensar como o corpo é visto em cada cultura e a entender esse corpo para além da sua fisicalidade orgânica e plástica, mas, sobretudo, como uma construção cultural, sempre ligada a visões de mundo específicas. As singularidades culturais são dadas também pelas posturas, predisposições, humores, manipulação de diferentes partes do corpo, por isso o corpo é importante para pensar a cultura (GOMES, 2005, p. 9).

Uma dessas elaborações do racismo à brasileira é a brincadeira. A brincadeira é uma das formas mais perversas, pois contra ela não há argumento que arrebate. São fontes ricas de violação de direitos: a brincadeira, a piada, o comentário, o trote. Em algumas situações, falar que cometeu determinada ação no contexto de uma brincadeira retira do sujeito, o dolo, imputando-lhe a culpa.

Um exemplo ocorreu em 15 de março de 2013, uma “brincadeira” realizada por discentes da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, curiosamente, reunia os elementos que anteriormente tratamos no presente artigo: a) ingresso de estudantes negros na universidade; b) políticas de ações afirmativas para estudantes negros; c) corpo negro; e d) imaginário social e reprodução de antigas relações raciais. Foi a “brincadeira/trote” de reproduzir uma relação que, desde 1888, por força de lei, tornou-se crime.

A “brincadeira/trote” realizada na UFMG, registrada em fotografia, revela um jovem do sexo masculino, marcadamente branco, provavelmente estudante veterano de Direito, segurando, por meio

de uma corrente, uma estudante, aparentemente branca, pintada de preto, acorrentada e que possuía em seu corpo uma placa com os seguintes dizeres: “caloura Chica da Silva”.

Há na fotografia uma brincadeira que evidencia um conflito. Um sorriso que camufla uma tragédia. A simulação de uma história real que nos remete ao período escravagista brasileiro e que, conscientemente ou inconscientemente, revela um conflito vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória de sujeitos, por isso, para o negro, toca em uma questão crucial, que inclui o corpo, o cabelo e a formação identitária (GOMES, 2002).

De maneira semelhante, Hooks, ao analisar a corporeidade negra feminina e a cultura norte-americana, categoricamente pontua que

Em uma cultura de dominação e anti-intimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente, as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração (HOOKS, 2005, p. 7).

As reminiscências do passado escravista, de forma semelhante ao que ocorria nos Estados Unidos aparecem no Brasil como fonte de estereótipos e, mais uma vez, o ponto de convergência é o corpo. Tais reminiscências estão presentes em diversos setores da sociedade, inclusive na universidade, local em que o ideário racista se manifestou e de certa forma se manifesta, seja por meio de teorias (democracia racial, ideal de branqueamento, antropologia criminal – “Lombroso”), seleções de ingresso (poucas professoras doutoras negras e estudantes negras), preferências culturais (música, dança, religião, hábitos da cultura negra associados à cultura popular e o contrário à cultura erudita) ou também por meio das brincadeiras de cunho racial (trote Chica da Silva).

De certa forma, o trote Chica da Silva apenas revela a “ignorância sobre a corporeidade negra, que construída no contexto colonial e imperial brasileiro persistiu no pós-abolição e perdura até hoje por meio do racismo brasileiro” (GOMES, 2011, p. 50).

Perdem negros e brancos a chance de construir um novo patamar de relações raciais no Brasil, sonhamos que, em breve, esses (jovens, estudantes, brancos, interessados na ciência jurídica) e outros atores travem um debate maduro e responsável na universidade, sobretudo nesse momento de recepção de “calouros” no curso de Direito da UFMG, local social privilegiado para reflexões, e quem sabe para adoção de uma postura ética sobre as corporeidades negras que “alguns” insistem em estereotipar.

Bibliografia

BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.) **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A.2004

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Ed Vozes, 2005.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Vega: Lisboa, 2009.

FRY, P. **Entrevista com Antonio Sergio Guimarães sobre ações afirmativas**, 2007 disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/juventude-em-cena/633-entrevista-peter-fry-e-antonio-sergio-guimaraes-falam-sobre-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

GUIMARÃES, A. S. A. *et al.* **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2008.

GOMES, N. L. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, p. 37-60, 2011.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002 (Tese de Doutorado).

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Ago. n. 23, 2005.

GONZÁLES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Rio de Janeiro, 1980. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, **Anais... IV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS**, Rio de Janeiro, 1980.

HOOKS, B. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <<http://www.criola.org.br>>.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 jan. de 2014.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SKINNER, B. F. Aprendizagem significativa, mapas conceituais. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1999.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

9. **Gênero e diversidade sexual: notas de uma experiência de estágio supervisionado em Serviço Social**

Milena Carlos de Lacerda⁴⁹

Este texto relata a experiência da Ação Coletiva intitulada *As diversas configurações familiares*, atrelada às disciplinas de Estágio e Supervisão Acadêmica II e Serviço Social e Conceito de Família do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins e organizada pelo setor de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO/Câmpus Palmas) da Coordenação de Assistência ao Estudante e ao Servidor (Caes).

A oficina foi desenvolvida com 30 estudantes do 1º ano do curso de Mecatrônica, na modalidade subsequente, na faixa etária de 15 a 17 anos e teve por objetivos:

- a) Promover discussões concernentes a gênero e sexualidade no ambiente escolar, enfocando as diversas configurações de arranjos familiares na atualidade;
- b) Identificar a compreensão de sexualidade, gênero e família dos/as estudantes e o diálogo acerca dessas temáticas no IFTO/Câmpus Palmas;
- c) Incentivar o debate acerca das diversidades dos novos arranjos familiares no cenário brasileiro;
- d) Refletir sobre a (des) construção dos papéis femininos e masculinos, sexualidade, diversidade sexual e família;
- e) Aprofundar o conhecimento no ambiente escolar sobre a dinâmica da violência com base nas hierarquias sexuais, raciais e de gênero em uma perspectiva laica e democrática.

A partir da metodologia participativa que integra reflexões, diálogos, inquietações e construção coletiva de saberes, a pauta utilizada na oficina articulou-se em torno de: 1º) Abertura, apresentação dos/as estudantes e realização da dinâmica: “O que é família pra você?”; 2º) A exibição dos curtas-metragens (*Vida Maria* e *Não quero voltar sozinho*); 3º) Debate e (des)construção dos conceitos de

⁴⁹ Mestranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFT) do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direito sob orientação da Profª Drª Bruna Andrade Irineu. Durante a graduação atuou também como estagiária da Coordenação de Assistência ao Estudante e ao Servidor (CAES) do Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFTO/Câmpus Palmas). Email: millenalacerda@hotmail.com

gênero e sexualidade; 4º) Os diversos arranjos familiares; e 5º) Avaliação.

A educação é preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e na Constituição Federal como “direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Elucidar o debate de gênero e sexualidade, bem como dos diversos arranjos familiares no currículo educacional, configura-se como central na construção de uma democracia que articule o respeito e a inclusão das diferenças e da pluralidade, ressignificando o espaço escolar como prática reflexiva da liberdade, para superação dos preconceitos e defesa dos direitos humanos.

Reitera-se a incipiência bibliográfica na seara do serviço social e da necessidade de refletir temas considerados transversais no Estágio Curricular Obrigatório, que não tem se ocupado ou dado legitimidade à articulação teórica dos temas “identidade de gênero e diversidade sexual” na formação profissional. Esses assuntos não são considerados centrais para o paradigma marxista, principalmente no espaço sócio ocupacional, e questões que interferem no acesso, desempenho e permanência de estudantes, na efetivação de direitos e na formação de uma cultura pública democrática também não têm sido problematizados.

Estágio supervisionado na política de educação: diálogos sobre diversidade sexual e identidade de gênero

O estágio no IFTO/Câmpus Palmas é profícuo para uma análise da realidade social que permeia o ambiente escolar, local que tem sido alvo das normativas impostas pela ofensiva neoliberal, a partir da mercantilização da educação, que gradativamente tem se tornado insumo para o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, podemos perceber a exigência e a necessidade de se ter um/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional, bem como da interdisciplinaridade da equipe multidisciplinar, para romper a lógica conservadora e reducionista do estado brasileiro, que se pauta no ideário de que a educação é insumo para o desenvolvimento corporativista e defendê-la como direito humano e emancipatório na formação do sujeito diante de suas potencialidades.

Pensar a inserção do assistente social na educação coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local

encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica da mundialização do capital (ALMEIDA, 2011, p. 24).

Pontua-se que o ambiente escolar é atravessado constantemente por questões de gênero, raça/etnia e sexualidade, configurando-se como espaço que tem atuado na regulação dos padrões heteronormativos imbricados na sequência lógica do sexo-gênero-desejo, incidindo no conjunto de expressões negativas e discriminações que negam a cidadania de negros/as, mulheres e da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). A adoção de perspectivas que contemplem o pluralismo e a diversidade, rompendo com a naturalização das verdades ditas absolutas, como aparato de hierarquização de sujeitos, possibilita o tensionamento do “acesso de todos/as à cidadania e compreende que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política” (CARRARA, 2009, p. 15).

As proposições introdutórias de temas considerados transversais nos conteúdos das disciplinas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo governo federal em 1998, tais como “orientação sexual”, possibilitou maior adesão de temas até então inviabilizados no contexto escolar. No entanto, sua efetivação fica comprometida pela ausência de políticas educacionais que estimulem a discussão das diversidades sexuais e de gênero. Desse modo, a discussão de gênero e sexualidade e de direitos sexuais e reprodutivos é reduzida às áreas das ciências biológicas e às pontuais Semanas de Saúde, como “espaço autorizado para falar de sexo”, escapando das possibilidades de evidenciar o respeito ao desejo e prazer como algo positivo e reduzindo o debate médico biologicista de transmissão e prevenção da DST/AIDS.

As posições institucionais, por vezes, partilham de uma ótica reducionista e essencialista, mediatizados pela matriz heterossexual, que atrelam gênero ao biológico, embasados em modelos binários de ser homem e ser mulher.

Nesse debate se opõem, de um lado, uma visão higienista, biologizante, em que se apresenta uma verdade única e “científica” e na qual cabe apenas a um professor, o de ciências, a responsabilidade de trabalhar o tema, e de outro lado, uma perspectiva interdisciplinar, onde a sexualidade seja tratada em diferentes momentos e sob diversas perspectivas, em todos os seus aspectos (biológicos, sociológicos, culturais, afetivos, etc) numa ideia de pluralidade e tolerância (BORTOLINI, 2008, p. 5).

A partir da metodologia participativa que integra reflexões, a ação coletiva é compreendida como espaço de diálogos e inquietações. A ação coletiva realizada com os/as usuários/as e não para os/as usuários/as, rompe com a postura de meros expectadores e incentiva a participação e

(des)construção coletiva de saberes, por considerar que os/as estudantes já têm determinado referencial sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade familiar, alimentados pela rede de sociabilidade, inclusive com a instituição escolar.

Nesse contexto, (IAMAMOTO, 1994, p. 204) “aprofundar a relação entre o individual e o coletivo para poder apreender, nos fenômenos individuais, as determinações sociais que neles se condensam [...]” é essencial para compreender as relações entre as percepções e construtos sociais dos/as estudantes. Desse modo, solicitamos aos presentes que explanassem em linhas gerais o significado do termo família.

Dentre as diversas compreensões elencadas, destacam-se: “Laços fortes que convivem com você”, “Grupo de pessoas que amo”, “Confiança e laços afetivos”, “Pessoas com vínculos consanguíneos e ligações genéticas”, “É a base formal, ninguém nasce homem ou mulher, se torna”, “Não tem conceito”, “Inexplicável”, “Lugar aonde aprendemos os valores morais para conviver na sociedade”, “Família não são apenas parentes”. A partir das referências citadas, problematizamos e apresentamos os diferentes arranjos familiares, no intuito de proporcionar maior compreensão sobre o processo de naturalização da família idealizada nuclear e o distanciamento empírico da família vivida.

Compreende-se como família, uma “associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo” (SZYMANSKI, 2002, p. 10). Sarti (2002, p. 26) argumenta, ainda, que pode-se pensar a noção da família como uma “categoria nativa”, ou seja, de acordo com o sentido a ele atribuído por quem a vive, considerando-o como um ponto de vista.

De acordo com as discussões de Parry Scott (2005), o rompimento com a família nuclear tradicional (patriarcal, monogâmica e heterossexual) cedeu espaço para novas formas de organizações familiares e as respectivas moralidades, materializadas no processo de ampliação da chefia feminina (família matrifocal), transição demográfica com a respectiva diminuição de fecundidade e o envelhecimento populacional, o desenvolvimento das tecnologias reprodutivas médicas, aumento de divórcios e separações e as uniões entre pessoas do mesmo sexo. Ou seja, a abertura para diversidade é enorme, e a ideia da família como “flexível e plural” se ancora na realidade cotidiana (SCOTT, 2005).

Após essa discussão, houve a reprodução dos vídeos *Vida Maria*, do Diretor Márcio Ribeiro (9 min.), e *Não quero voltar sozinho*, do Diretor Daniel Ribeiro (17min2s), que abordam as relações de gênero e sexualidades que escapam à heteronorma e a explanação e construção de categorias centrais para o debate, tais como sexismo e homofobia.

A exibição dos curtas possibilitou a discussão de conceitos a partir do reconhecimento da vivência do/a próprio/a estudante, alocando-o/-a no espaço escolar. A construção cultural do gênero e as prerrogativas destinadas à construção do sujeito masculino e feminino universal, construídos e legitimados pelos dispositivos de poder, inclusive a instituição escolar, corroboram no assujeitamento dos/as que não se enquadram nas convenções sociais designados ao ser homem e ao ser mulher. Na exibição do segundo vídeo, por exemplo, que trata da temática homossexual, foi perceptível o incômodo da maioria dos/as estudantes, explicitados por murmúrios, inquietações, cochichos, risos, além de não baterem palmas no final.

A homofobia perpassa a homossexualidade e retroalimenta as violências físicas, verbais, patrimoniais, simbólicas e psicológicas a indivíduos que transgridam a lógica do aceitável, submete a população de lésbicas e homossexuais e ataca de forma mais violenta travestis e transexuais. “A homofobia não atinge apenas a população LGBT, pelo contrário, ela torna-se guardiã das fronteiras sexuais (homo/hetero) e de gênero (masculino/feminino). É por essa razão que os homossexuais não são as únicas vítimas da violência homofóbica” (BORRILO, 2009, p. 18).

Observar a percepção dos/as estudantes acerca da temática de gênero e de orientação sexual possibilita visualizar a trajetória de construtos sociais e interpelações pessoais aos quais foram submetidos desde a infância. A pesquisa *Juventude e sexualidade* da Unesco (2004) indica o espaço escolar como o mais recorrente de violência sexista e homofóbica, argumentando que ¼ dos/as alunos/as indicaram que não gostariam de ter um colega homossexual, quando perguntados sobre quais pessoas não gostariam de ter como colega de classe.

São ainda mais altas que no caso de alunos, as proporções de pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho. No cenário estadual, a pesquisa Política, Direitos e Homofobia – VII Parada do Orgulho LGBT de Palmas/TO, realizada em 2010, pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos (UFT), revela que, nos serviços educacionais, 23,2% dos/as participantes afirmam ter vivenciado situações de discriminação e marginalização exercida por professores/as ou colegas de escola/faculdade.

Mas ainda que se focalize aqui mais a questão da homofobia, são diversos os preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas. São legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida. Muitas expressões de preconceitos e discriminações

em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violências (UNESCO, 2004, p. 278).

Ao pensarmos sobre o sexo biológico como determinante do gênero, visualizamos o conjunto de violações e patologização das identidades de gênero, que invisibiliza travestis e transexuais na vida social e na restrição do acesso às políticas públicas, serviços e programas que garantem a cidadania, efetivadas no acesso e permanência na escola, a profissionalização, a saúde e a segurança. A incoerência da sequência lógica do sexo-gênero-desejo, mata sujeitos “deslocados” a cada dois dias no Brasil, considerando que o risco de uma/um transexual e travesti é 259 vezes maior que um gay, segundo dados do Relatório de Assassinatos de Homossexuais no Brasil, realizado pelo Grupo Gay da Bahia em 2008.

Desse modo, reitera-se a necessidade de pensarmos o/a profissional de serviço social nesse espaço sócio-ocupacional, categoria que estabelece como um dos princípios fundamentais a liberdade, e como valor ético central: a) a defesa intrasigente aos direitos humanos; b) empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; c) o exercício do serviço social sem ser discriminado ou discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física.

A atuação do/a assistente social requer posturas profissionais, estratégicas, críticas, reflexivas e propositivas, no intuito de incentivar a análise e intervenção na realidade social, a partir do contexto histórico e conjuntural, envolvendo não somente a política pedagógica vigente na instituição, mas também todas as políticas sociais que direcionam o trabalho a partir das demandas oriundas das expressões da questão social em consonância com as prerrogativas do Código de Ética, Projeto Ético-político e Plano Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Serviço Social. “Nesse contexto, o projeto ético-político-profissional da categoria, por sua construção coletiva e perspectiva crítica, funciona como âncora, vinculando o trabalho profissional a um projeto societário comprometido com valores radicalmente democráticos e com os interesses da classe trabalhadora” (LEWGOY, 2013, p. 68). Sendo assim, o estágio curricular obrigatório, enquanto exercício de formação profissional, possibilita a *aproximação* do/a aluno/a estagiário/a ao espaço ocupacional e processo de trabalho do assistente social. O estágio também viabiliza a articulação da teoria com a prática para um agir profissional competente, por meio da *reflexão e do contato com as ações interventivas* na realidade social, consubstanciados pelo compromisso ético-político, aprofundamento teórico-metodológico, qualificação técnico-operativa na perspectiva de apreensão da

totalidade social e das mudanças de ordem política, econômica e social. Portanto, “essa proposta de estágio tem uma lógica curricular: a superação da fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, de forma a permitir intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade” (LEWGOY, 2013, p. 74).

No intuito de pontuar a avaliação que os/as estudantes fizeram sobre a oficina, solicitamos que redigissem uma carta destinada a algum conhecido/a, familiares e/ou amigos/as, explicitando as impressões, apreensões e a avaliação da oficina e dos/as facilitadores. Entre as cartas entregues, destacam-se:

Oi Manuel, hoje na escola, na aula de sociologia, nós tivemos uma palestra. Duas, na verdade. O primeiro falou um pouco sobre família e responsabilidade de cada um dentro dela, mostrou que muitas vezes a sociedade impõe o que cada um tem que fazer. Tipo, a mulher tem que ficar em casa cuidando dos filhos. Fico feliz por você não ter esse conceito, e que, diferente do pai, apoio a Larissa, em fazer sua formação acadêmica e deixou ela ser independente de você e obrigado por ter sido o único a me apoiar no meu curso. Como você diz “Mulher nunca depende de homem”, obrigado mesmo. Ah! Mas, o segundo tema você vai gostar, orientação sexual. Eu sei que a primeira coisa que ia falar quando visse o vídeo era: “Que viadagem!”. Mas, eu aprendi que não é uma opção, mais sim uma coisa que ela simplesmente sente, não tem explicação, assim como não explica o fato de mim gostar de homens e você de mulher. (Avaliação I)

Sou homofóbico, não gosto de gays e acho que gay tem muita frescura! E acho que a constituição social de um gay foi mal feita cuja a qual não mostrou para ele o que ele é. (Avaliação II)

Com relação ao tema gay não seria capaz de fazer mal a ninguém, mas também não pretendo ter um por perto. (Avaliação III)

Desde de pequeno, aliás desde do projeto de pessoa, ou seja, desde do ventre de nossa mãe somos condicionados a viver de maneira padrão e que o sexo não define o gênero e foi isso que gostei” Até mais, abraços. (Avaliação IV)

Hoje participei de uma oficina discutindo orientação sexual. Lembrei de você e das nossas relações. Descobri como a família é constituída, não só da maneira convencional, mas de várias maneiras. Assisti a dois filmes e especialmente um que falava de dois garotos que se descobriram homossexuais. Lembrei da minha dúvida enquanto criança sobre minha orientação. Ressaltei meu, pensando de todas as coisas que têm que ser respeitados. Depois de tudo que acabou. Eu retornei a dúvida. Mas, por enquanto sinto atrações somente por homens. É muito importante entender que não é uma escolha mais uma forma de se sentir. É bom sempre saber e descobri as opiniões das pessoas. Feliz em ter participado. Saudades, beijos! (Avaliação V)

Gostei muito da oficina, pois tirei várias dúvidas que tinha mais não havia pessoas que pudessem me tirar essas dúvidas. É muito importante entender que não é uma escolha mais uma forma de se sentir. É bom sempre saber e descobri as opiniões das pessoas. (Avaliação VI)

O melhor também foi poder saber que muitas pessoas pensam como eu, que alguns pensam diferente, mas respeitam a opinião dos outros. Mostraram-nos que o mundo pode ser de paz e que todos podem respeitar os outros como são, só basta querer. Isso, quer nos mostrar, os facilitadores que me ajudaram bastante psicologicamente. (Avaliação VII)

O ambiente escolar, enquanto espaço de diálogo, atravessado por direcionamentos ético-teóricos, significações simbólicas, concepções culturais e relações hierárquicas de poder, reforça as hierarquias, na medida em que exclui e marginaliza os sujeitos não normativos. Identifica-se que tais relatos sugerem a ideia de incompletude da população LGBT, associada aos conjuntos de expressões negativas que recaem sobre o sujeito dissidente da heterossexualidade. Essas expressões reforçam hierarquias, difundem atitudes e posicionamentos intolerantes, antidemocráticos e discriminatórios, ao mesmo tempo em que negam identificações plurais e fazem avaliações coercitivas das performances de gênero do masculino e feminino hegemônico amparados no sexo biológico.

A premissa de naturalidade da matriz heterossexual não legitima temas e discussões que contemplam outras possibilidades de exercício da sexualidade e das construções de gênero. A orientação sexual distinta da heterossexualidade é permeada pelo distanciamento e invisibilização expressos pelo não dito. Quando verbalizada, a orientação sexual atribui códigos negativos que sugerem distanciamento da prática, por vezes, alocada no campo da anormalidade e desvio. A discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas ao racismo e ao sexismo, é não somente mais abertamente assumida, em particular por jovens adultos, como também valorizada entre eles (BORTOLINI, p. 29, 2008 *apud* CASTRO, 2004)

Durante a oficina, foi recorrente os/as estudantes pontuarem a inteligibilidade em torno da família heterocentrada, patriarcal e embranquecida, entendida como a única forma legítima e coerente, negando e marginalizando outras identificações que contradizem esse modelo.

O enfrentamento ao sexismo e à homofobia e toda forma de preconceito se coloca como necessário e, ao mesmo tempo, como um dos grandes desafios à escola, especialmente no âmbito de sua capacidade formadora. Os movimentos sociais de mulheres, negros (as) e LGBT têm provocado a gestão educacional para a necessidade de políticas de educação que promovam o respeito e a alteridade às diversidades (sexual, raça/etnia, gênero, geração e classe social). Reiteramos estas provocações no sentido que possamos efetivar nossas vivências com prazer e de maneira plural, corroborando com o direito a uma educação que subverta os valores hegemônicos e as relações de poder que permeiam a sociedade (IRINEU; FROEMMING, 2012, p. 63).

Reitera-se que as percepções dos/as estudantes reforça a primazia das formações continuadas dos/as professores/as e da equipe escolar em lidar com temáticas consideradas transversais no ambiente educacional, no intuito de combater posturas e argumentos discriminatórios racistas, sexistas e homofóbicos, considerando que gênero e sexualidade são indissociáveis dos debates de diversidade na escola.

Considerações finais

A experiência de desenvolver a oficina na Ação Coletiva no curso de Serviço Social, que está atrelado ao paradigma dialético crítico, possibilitou articular categorias centrais para o debate em gênero e sexualidade, tais como a mediação, contradição, historicidade, totalidade, que favorecem o tensionamento para a emancipação política e humana.

A partir da percepção dos/as estudantes, percebemos qual local de discussão sobre gênero e sexualidade está alocado no ambiente escolar e o qual modelo familiar referenciado como inteligível na sociedade. Essas premissas, assumidas como verdades absolutas e inquestionáveis, estão fragilizadas pelo pluralismo de experiências de arranjos familiares e maior visibilidade da população LGBT, tensionada pelo Movimento de Diversidade Sexual, que visualizam o ambiente educacional como locus profícuo de reflexão e emancipação, e pela configuração de sua capacidade transformadora.

Percebe-se ainda a exigência de ter um/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional, para romper a lógica conservadora e reducionista do estado brasileiro, que se pauta no ideário de que a educação é insumo para o desenvolvimento corporativista. É preciso defender a educação como direito humano e emancipatório na formação do sujeito diante de suas potencialidades, além de promover a ideia de liberdade em possibilidades reais de escolhas entre alternativas concretas, o que consta como valor ético central da profissão.

A realização do estágio e da ação coletiva são ações aqui devidamente ressaltadas por serem excepcionais e impulsionadoras à descoberta de potencialidades e identificação profissional e pessoal. As vivências em campo representam a busca pela efetivação da axiologia presente no Projeto Ético-Político do Serviço Social e a prática dos princípios fundamentais do código de ética, bem como a posição assumida pela categoria profissional das propostas educacionais em disputa.

Destarte, é preciso levar em consideração o fato de que a educação é de suma importância na luta pela emancipação humana, política e social de indivíduos e na construção da cidadania, colaborando para sua afirmação enquanto sujeitos de direitos.

Bibliografia

ALMEIDA, N. L. T. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: **Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**. Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília-DF: CFESS, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1998.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial: Brasília.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 20 set. 2013

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

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**: O ano de 2011. Brasília-DF: Julho de 2012. Disponível <<http://www.sedh.gov.br/brasilsem/relatorio-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-o-ano-de-2011/Relatorio%20LGBT%20COMPLETO.pdf>> Acesso: 20 set. 2013.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EDUnB, 2009.

BORTOLONI, A. **Diversidade sexual na escola**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

_____. **Diversidade sexual e de gênero na escola**: uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: BORTOLONI, A. (Org). **Diversidade sexual e de gênero na escola**. Educação, cultura, violência e ética. 1.ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professores em gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, SPM, 2009.

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Juventudes e sexualidade. Brasil, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Resolução CFESS nº 273 de 13 de Março de 1993 com alterações introduzidas pelas Resoluções nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. 10. ed. Brasília-DF: CFESS, 2011.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais de 2008**. Salvador: Local, 2009. Disponível em:

<http://www.ggb.org.br/assassinatosHomossexuaisBrasil_2008_pressRelease.html>. Acesso: 22 set. 2013.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no serviço social**: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1994.

IRINEU, B. A.; FROEMMING, C. N. Homofobia e Sexismo no Ambiente Escolar: desafios e possibilidades políticas-pedagógicas da extensão universitária para o Serviço Social. In:

_____. **Gênero, sexualidade e direitos**: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e à homofobia. s/ed. Palmas, 2012.

LEWGOY, A. M. B. O estágio supervisionado em serviço social: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. **Revista Temporalis**. Brasília, 2013, n.25, p. 63-90, jan./jun. 2013

SARTI, A. C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família, redes, laços e políticas públicas**. 4.ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais/PUC-SP, 2008.

SCOTT, P. Família, moralidades e novas leis. In. ÁVILA, M. B.; PORTELLA, A. P.; FERREIRA, V. (Org.). **Novas legislações e democratização da vida social**: família, sexualidade e aborto. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo com mudanças. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 21, nº 71, p.9-24, set. 2002.

10.

Quem se importa com a diversidade?

Análise do perfil de cursistas de um projeto de extensão

Brendhon Andrade Oliveira⁵⁰

Este trabalho é resultante da pesquisa realizada junto aos cursistas do aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola no estado do Tocantins no ano de 2013. A partir das discussões sobre corpo, gênero, sexualidade e raça/etnia, problematiza-se neste texto a subalternização da diversidade no ambiente escolar, (re)produtora de sexismo, homofobia, etnocentrismo e racismo. Dessa forma, proponho um ensaio revelando a importância da diversidade no contexto escolar.

O ambiente escolar é bastante amplo e envolve uma diversidade de sujeitos que se relacionam em uma constante troca de informações, conhecimentos e experiências. A escola, como um minissistema, está compreendida dentro de um sistema de relações que a engloba, a sociedade, na qual encontramos as construções sociais da cultura, os conhecimentos, os valores e a moral. É interessante evidenciar nessa trama de relações sociais, quais são os sujeitos que se importam em estabilizar as hierarquizações construídas, e quais se importam com a diversidade e a problematização dessas hierarquias. Assim sendo, como poderíamos identificar esses sujeitos na escola?

Conforme Carrara, a educação escolar tem como função “a missão formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e infinitas variações” (CARRARA, 2009, p. 15). Portanto, como relacionar esse entendimento da função escolar com a realidade escolar atual?

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. [...] Quando determinados problemas são formulados, isso se faz com o suporte de determinada lógica que permite formulá-los e que, por outro lado, simultaneamente, deixa de fora outros problemas, outras perguntas. A própria formulação do problema indica o que será objeto do conhecimento e o que deverá ficar “desconhecido”, o que será reconhecido, aceito, admitido e o que permanecerá irreconhecível, impossível de ser acolhido como verdade (LOURO, 2004, p. 33).

⁵⁰ Graduando em Direito pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) do Núcleo de Estudos, pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT sob orientação da Prof^a Dr^a Bruna Andrade Irineu.

Constatado o pensamento de Louro (2004), e acordando-o ao pensamento de Butler, no que diz respeito à existência de corpos em situações abjetas, apagados, não reconhecidos pela matriz que os excluem, podemos perceber que no ambiente escolar também há hierarquização entre o que já é conhecido, o que está em fase de se tornar conhecido e o que permanece na ignorância. Assim, certificamos que o lugar da educação, de aprendizagem, de formação humana também é uma das ferramentas utilizadas pra reproduzir a lógica de subalternização de indivíduos ou grupos.

Uma vez que a escola passa a reproduzir opressão, marginalização, preconceito e discriminação no próprio local, ela perde sua verdadeira função social de construir, a partir do espaço de ensino e formação, uma sociedade mais plural, solidária e humana. Para Junqueira:

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

De acordo com a conceituação de Junqueira, a heteronormatividade mantém a sociabilidade sob a heterossexualidade compulsória, que é vista como única possibilidade de viver a sexualidade. A heterossexualidade hierarquiza características de performances de gênero, sexuais, étnicas, raciais, classe econômica, política, religiosa, geográfica, corporais, faixa etária, dentre outras. Como descrito por Junqueira, a escola estruturou-se nesses pressupostos. Nesse sentido, partimos nossas reflexões do seguinte questionamento: quem se importa com a diversidade?

Considerações sobre corpo, gênero e sexualidade

Partilhamos do entendimento de corpo enquanto um construto social, compreensão que se distancia daquela que apresentam a biologia e a medicina, que se utilizam de argumentos “naturais” ou “essenciais” para justificar ou explicar as relações da sociabilidade humana. Filiamo-nos às explicações sociológicas que Le Breton (2007) corrobora: “O corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos, mesmo em suas manifestações aparentes de insurreição, quando provisoriamente uma ruptura se instala na transparência física com o mundo do ator (LE BRETON, 2007, p. 33).

O corpo tem diferentes significações em diversificadas sociedades. Isso implica entendermos que não há um corpo universal, ou seja, para significarmos o corpo, ele precisa estar contido em um contexto, uma sociedade, uma cultura. Nas palavras de Le Betron, “o corpo é socialmente construído, tanto em suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna” (LE BRETON, 2007, p. 27).

Butler, ao questionar os limites discursivos do sexo, afirma que “a construção [do sexo] não é nenhum marco singular, nem um processo casual iniciado por um sujeito, culminando em um conjunto de efeitos fixos” (BUTLER, 2001, p. 163). Ela demonstra-se, assim, que o sexo é uma construção social, percebida através de um sistema em que existe uma lógica que hierarquiza e classifica a sociedade.

Essa lógica utiliza da diversidade como fator diferenciador, e, a partir de então, elege características em detrimentos de outras, convenientes àquele contexto social. Se pensarmos em construção social, verificaremos que assim como o sexo, a raça-etnia, o gênero, a sexualidade e o corpo e suas inscrições passam por um processo diferenciador, que, em seguida, são hierarquizados.

O corpo fala através das inscrições construídas sobre sua materialidade. Uma vez determinadas as hierarquias e classificações da sociedade, atribui-se valores às variáveis que surgirão nas divisões causadas pelo fator diferenciador, funcionando como marcas do corpo, por conseguinte, a “determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos” (LOURO, 2004, p. 36).

Essas construções sociais hierarquizantes são percebidas no imaginário social, no qual observamos seus elementos e conceitos que perpassam a cultura, a moral, o senso comum, a medicina, a biologia, a psicologia, o direito, a educação, a economia, os meios de comunicação, a linguagem, as relações de trabalho e o Estado.

Observamos, em meados do século XX, o surgimento de movimentos sociais que têm produzidos discursos que questionam as hierarquias sexuais e de gênero, como os movimentos feministas, movimentos LGBT e *queer*, processo reconhecido por Foucault (2012) como uma forma de “resistência”. Em contrapartida, identificamos constantemente discursos construídos para manter a ordem e o controle sobre os corpos. Nesse sentido, Butler preceitua que o discurso não “origina, causa ou exaustivamente compõe aquilo que ele admite”, mas sim, que a própria construção é “um processo temporal que atua através da reiteração de normas” (BUTLER, 2001, p. 163).

Ao refletir sobre a reiteração de normas, retomamos Butler (2001), quando problematiza como se dá o processo de subalternização dos grupos. Na sociedade ocidental, está enraizado o pensamento binário, como o que ocorre com feminino e masculino, mulher e homem, branco ou negro, homossexual ou heterossexual, rico ou pobre, entre outros binarismos.

Além dos estudos produzidos por Butler, pode-se perceber que os textos de Rubin, escritos na década anterior aos da primeira autora, já davam margem para reconhecermos que os processos sociais que envolvem gênero e sexualidade perpassam uma divisão paradoxal.

Em *Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade*, Rubin (1984) descreve as hierarquias que envolvem o sexo: o “bom sexo”, o “mau sexo” e “grande área de contestação”, sendo esta última uma zona intermediária entre o bom e o mau sexo. Como os nomes já sugerem, radicaliza-se na região do “bom sexo” os heterossexuais, casados, monogâmicos, com fins reprodutivos; na região do “mau sexo” estão travestis, transexuais, prostitutas, sadomasoquistas, dentre outras; e, por fim, na “grande área de contestação” estão alocados heterossexuais não casados, heterossexuais promíscuos, casais lésbicos e gays.

Em *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*, Butler (2001) demonstra que,

Se o sexo é assumido da mesma forma que uma lei é citada, então a “lei do sexo” é repetidamente fortalecida e idealizada como a lei apenas na medida em que ela é reiterada como a lei, produzida como a lei – o ideal anterior e não aproximável – pelas próprias citações que ela diz comandar (BUTLER, 2001, p. 168).

Destarte, relacionando então o binarismo presente nas divisões construídas na sociedade, as hierarquias sexuais de Rubin e o entendimento de Butler sobre como o construcionismo pode gerar apagamentos e exclusões em seus limites. Essa polarização binária como únicas formas “reconhecidas” (existindo hierarquias entre essas possibilidades) produzem forçosamente categorias para as quais deveríamos nos enquadrar, ou “assumir”, como a própria Butler usa, e novamente caímos na reiteração.

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente 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 seja circunscrito (BUTLER, 2001, p. 155).

Assim, quando queremos que a diferença se torne norma, corroboramos para a desestabilização do sistema, mas acabamos por reiterá-lo em sua lógica de opressão, produzindo apagamentos, negando outras possibilidades.

Poderia ser um caminho democrático e estratégico a apropriação das marcas dos corpos que foram construídas, assumir as identidades que são dispostas, atribuir ressignificações e visibilizar essas possibilidades vítimas de apagamento, numa tentativa de subversão desse sistema subalternizador. Assim sendo, poderíamos alcançar um contexto em que as hierarquias serão desconstruídas e a diversidade não será utilizada como fator diferenciador, e assim não deveríamos mais estar contidos em uma identidade, uma vez que serão dispensadas. O ambiente escolar tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que é dever da escola construir uma sociedade plural, solidária e igualitária para todos. Nessa perspectiva foi proposto o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e pode ser uma das ferramentas iniciais para a efetivação dessa demanda social, afinal a escola deve se importar com a diversidade ou não?

O curso de gênero e diversidade na escola

Os cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) surgem no Brasil a partir de 2006, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), como resposta às pressões dos movimentos sociais feministas, LGBT e negros/as, constituindo-se uma política de governo com intuito de capacitar os/as profissionais de educação no país.

O GDE é financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e na Universidade Federal do Tocantins está sob a coordenação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos. As atividades iniciaram em abril de 2013, em três polos: Araguaína, Palmas e Gurupi. Foram disponibilizadas 150 vagas para profissionais da educação, militantes de direitos e conselheiros de educação participarem das 200 horas de formação semipresencial, distribuídas em cinco módulos que abordavam diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

O GDE busca “desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença” (CARRARA, 2009, p. 14). Portanto, é uma forma de discutir as variações que envolvem gênero e a diversidade na escola, fazer com que essa demanda social alcance a educação e de exigir da escola uma postura digna e plausível no que se refere à sua postura diante da sua função para com a sociedade.

Os resultados da pesquisa são apresentados no próximo tópico e compõem um estudo qualiquantitativo, a partir da análise dos questionários respondidos por 91 cursistas e das experiências compartilhadas no ambiente virtual e presencial durante o curso. Esses dados foram observados a partir do referencial dos Estudos Feministas e Estudos Gays e Lésbicos, abordando-se as seguintes

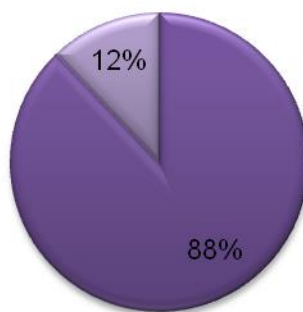
categorias: Educação, Corpo, Gênero, Sexualidade, Raça/Etnia, Homofobia, Sexismo, Racismo, Diversidade e Políticas Públicas.

Análise do perfil dos cursistas

Refletiremos aqui, os dados coletados a partir do questionário aplicado no primeiro encontro presencial do GDE respondido por 91 cursistas, nas cidades de Gurupi, Araguaína e Palmas.

Gráfico 1 - Participantes quanto ao gênero:

■ Feminino ■ Masculino



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 1 apresenta em valores percentuais as identidades de gênero que, por sua vez, se confundem com o sexo com o qual essas pessoas se identificam. Para começar a análise, o pensamento de Butler poderá nos orientar a pensar essa relação sexo-gênero: “a diferença sexual, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 2001, p. 153). Associando esse entendimento ao conceito de heteronormatividade, já mencionado neste trabalho, podemos compreender como então são instituídos os *lôcus* possíveis de atuação para os binarismos de feminino-masculino e mulher-homem, que aqui estão sendo reproduzidos.

A escola faz parte da estrutura social, logo, a cultura heterossexista perpassa o ambiente escolar. Foi instituído para a construção de gênero feminino, para as mulheres, que a educação deveria ser desenvolvida por elas, da educação maternal à educação escolar. Por causa desse “padrão instituído”, conseguimos entender a porcentagem de 88% de identificações para gênero feminino.

Se a escola é instituída enquanto um espaço de atuação feminina, para o masculino se instituem outros espaços. A masculinidade é construída a partir de um ideal hegemônico que traz consigo outras intersecções como a raça e classe, por exemplo. Nas palavras de Bourdieu, “Ao longo desse processo, ocorre a internalização de um conjunto de disposições sociais que se naturalizam nas dinâmicas das relações cotidianas e tomam formas visíveis nas maneiras de ser, portar-se, andar, falar, gesticular, manter o corpo, pensar, sentir e agir das pessoas” (BOURDIEU, 1983, 199).

Se o campo da educação foi instituído para o feminino, os sujeitos masculinos não deveriam ocupar esse espaço, uma vez que instituída uma hegemonia a ser seguida e estar atuando em ambiente escolar é uma forma de colocar em cheque a masculinidade, participar do GDE poderia ser mais um agravante dessa masculinidade vista como desviante ou questionável.

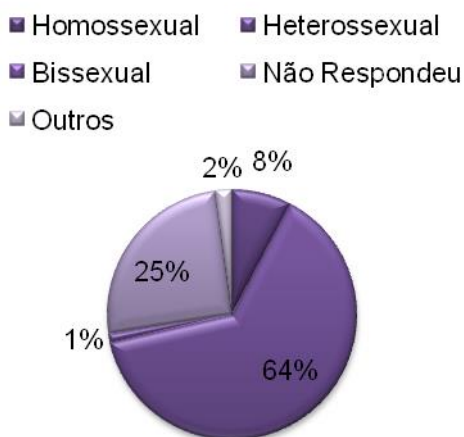
Algo que não pode ser ignorado é a ausência de pessoas que se identificam como travestis ou transexuais. Em sua obra, *Um corpo estranho*, Louro afirma que

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

Com base nesse raciocínio e pensando novamente em *lôcus* de ocupação, podemos entender que os sujeitos são constituídos “através da força da exclusão e da abjeção” (BUTLER, 2001, p. 155).

O Gráfico 2 mostra a perspectiva da construção social, em como são propostas as relações humanas, partindo-se de hierarquizações que estão inscritas nos corpos que também são construídos.

Gráfico 2 - Participantes quanto a orientação sexual



Fonte: Dados da pesquisa

Para análise do Gráfico 2, é interessante fazer uma referência ao corpo e à tríade sexo-gênero-sexualidade com as palavras de Louro, ao afirmar que

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

Compreendidas as implicações do social sobre os corpos, prosseguimos com Rubin (1984) que afirma que as “sociedades ocidentais avaliam os atos sexuais de acordo com um sistema hierárquico de valores sexuais”, e que “essa cultura sempre trata o sexo com suspeita. Constrói e julga quase todas as práticas sexuais segundo suas piores possibilidades de expressão” (RUBIN, 1984, p.189).

A escola como espaço reprodutor de comportamentos sociais, vai refletir a rigidez sobre as expressões de sexualidade em seu ambiente. Louro aponta que “[...] não há lugar no currículo para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade” (2004, p. 47).

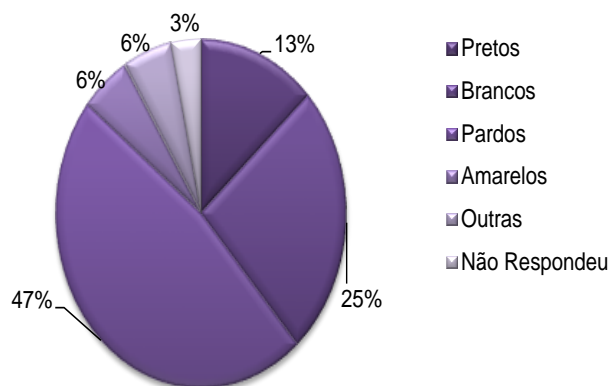
O Gráfico 2 revela que 64% dos questionados são heterossexuais e 36% estão divididos entre sujeitos que se identificam com outras possibilidades do exercício da sexualidade. Entendemos este resultado a partir das referências de Louro e Rubin, que afirmam a hegemonia de figurantes radicalizados em uma sexualidade que está alocada no topo da pirâmide hierárquica, a heterossexual.

Diante dessa discussão, cabe uma colaboração de Le Breton.

[...] podemos imaginar que os indivíduos menos “à vontade”, os mais fisicamente “encurralados”, “bloqueados”, “reprimidos” tanto na expressão real como simbólica do corpo, são aqueles que as relações de trabalho expõem à agressividade mais direta, enquanto a profissão lhes proíbe manifestar, em troca, a menor agressividade... Essas categorias interiorizariam seu mal-estar social e mal-estar físico (LE BRETON, 2007, p. 87).

Dessa forma, concluímos que sobre essas pessoas consideradas “desviantes” no imaginário social, para não liberarem sua corporeidade, sexualidade, gênero, dentre outros, são submetidos a um controle que os intimida com intenção de reprimi-los. É interessante lembrar que essa análise pode ser atribuída tanto aos professores, funcionários e alunos, pois é cabível a todos que estão no ambiente escolar.

Gráfico 3 - Participantes quanto a raça/etnia



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 3 diz respeito às relações étnico-raciais. E, para analisá-lo, recorreremos a Le Breton.

Ao mesmo tempo em que é um lugar de valor, o corpo é um lugar de imaginários, de ligações contestáveis cujas lógicas sociais é preciso compreender. O racismo repousa, entre outras coisas, sobre uma relação imaginária com o corpo. Ele finca raízes no interior dos alicerces passionais que alimentam a vida coletiva, alimentam projetos, mobilizações, mobilizam tolerâncias ou violências (LE BRETON, 2007, p. 72).

No questionário aplicado, adotamos a autoatribuição étnico-racial. A presença indígena e negra é maioria no estado do Tocantins. Somando pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, somam-se 60% dos cursistas, para tanto, apenas 13% se autodeclararam negros. Gonzales, em seu trabalho *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, disserta que, na nossa cultura, o negro ocupa o lugar de dominado e o branco de dominador, e essa lógica de dominação trabalha o “branqueamento” da população negra, impondo a internalização e reprodução de valores brancos ocidentais.

Entendemos que a população negra do Brasil se encontra em subalternidade, assim como a população de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que estão submetidos a normas de seus dominadores, sofrendo opressão, repressão e sendo obrigados a reproduzir valores que lhes foram impostos como “normais”. Dessa forma, percebe-se a dificuldade dos cursistas e da sociedade em geral em se verem e assumirem a identidade e a cultura negra, optando-se, assim, pela denominação parda.

Ao considerar as expressões de preconceito diárias, podemos pensar em como o essencialismo contrapõe a construção social quando se trata de racismo, e o quão são difundidas as ideias de que

biologicamente e fisicamente (mais uma vez, dispondo sobre corpos) os negros são ligados à força de trabalho, força física, virilidade e prostituição. Para concluir, é imperativo referenciar mais uma vez Le Breton.

O processo de discriminação repousa no exercício preguiçoso da classificação: só dá atenção aos traços facilmente identificáveis (ao menos a seu ver) e impõe uma versão reificada do corpo. A diferença é transformada em estigma. O corpo estrangeiro torna-se estranho. A presença do outro resume à presença de seu corpo. A anatomia é seu destino. O corpo não é mais moldado pela história pessoal do ator numa dada sociedade, mas ao contrário, aos olhos do racista, são as condições de existência do homem que são os produtos inalteráveis de seu corpo (LE BRETON, 2007, p. 73).

Gráfico 4 - Participantes quanto ao cargo/função: Da Escola

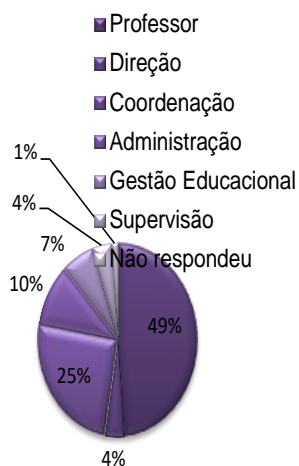


Gráfico 5 - Gráfico 4 - Participantes quanto ao cargo/função: Da Demanda

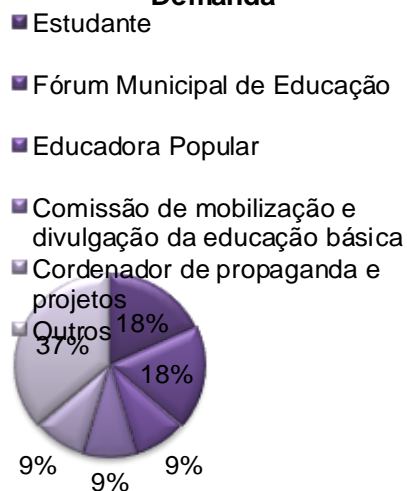
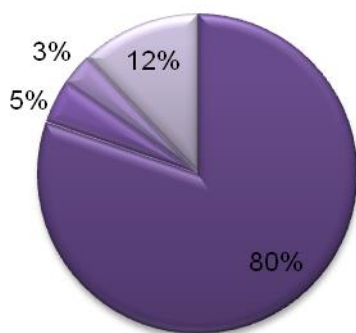


Gráfico 6 - Participantes quanto a área de formação:

■ Humanas ■ Biológicas ■ Exatas ■ Não respondeu



Fonte: Dados da pesquisa

Os Gráficos 4, 5 e 6 indicam informações importantes para a análise. O GDE, quando proposto pela UFT, ofertava 150 vagas divididas nas três maiores cidades do estado. Cada polo ofertava 50 vagas: 40 vagas para profissionais da educação e 10 vagas reservadas para a demanda social.

Esses gráficos nos trazem um pouco do lugar de onde vêm essas pessoas que se inscreveram no curso. O Gráfico 4 nos mostra quais cargos dentro da escola se interessaram mais pelo curso, e as mais expressivas são: 49% porcentagem de professores e 25% porcentagem de coordenadores. Analisando o ambiente escolar, podemos inferir que, por mais que seja a função social da escola trabalhar com questões sociais ditas “minorias”, sabemos que há certa resistência em desenvolver esses trabalhos, talvez porque as pessoas nunca tiveram ou tiveram pouco contato com questionamentos sobre racismo, homofobia e sexismo.

O Gráfico 5 demonstra os participantes da demanda social e traz uma diversidade de lugares de onde eles vêm, como estudantes, militantes, educadores populares e outros, e essas pessoas podem ou não ter mais contato com os questionamentos que fizemos aqui.

O Gráfico 6 revela uma tendência. Geralmente, quando se fala em sexualidade, gênero e raça, as pessoas entendem que se trata de questões que deveriam ser discutidas por biologia, em uma proposta fisiologista e essencialista. Entretanto o gráfico 6 revela uma tendência de que várias áreas podem (e devem) discutir corpo, gênero, sexualidade e raça, em uma proposta mais humanizante e menos diferencialista.

Segundo Le Breton, as discussões de caráter biologicista

[...] determinam que as características biológicas do homem façam com que sua posição, no conjunto, seja aquela que lhe é justamente devida. Ao invés de fazer da corporeidade um efeito da condição social do homem, essa corrente do pensamento faz da condição social o produto direto do corpo. Trata-se de submeter à primazia do biológico (mais ainda, de um imaginário biológico) as diferenças sociais e culturais, de naturalizar as diferenças de condição, justificando-as por observações “científicas”: o peso do cérebro, o ângulo facial, a fisionomia, a frenologia, o índice cefálico etc (LE BRETON, 2007, p. 17).

Outra forma de as pessoas verem essas discussões é do ponto de vista da saúde. Trabalhar as questões de exercício da sexualidade como questões de saúde, e assim como Rubin declara, do ponto de vista da “negatividade sexual”, em que se reitera a lógica hierarquizante que atribui às sexualidades valores bons e ruins. Os indivíduos que não estão no topo dessa pirâmide “são sujeitos a presunções de doença mental, má reputação, criminalidade” (RUBIN, 1984, p. 189), além de serem propensos a contraírem doenças sexualmente transmissíveis. É bom aludir que o controle sobre os corpos e exercícios da sexualidade são legitimados com essas práticas discursivas.

O Gráfico 6 nos informa que 80% das pessoas têm a sua formação na área de humanas. Para tanto, algumas perspectivas dentro dessas áreas reiteram o discurso biologicista, como a psicanálise, que trabalha numa linha de representação organicista do corpo.

A passagem progressista da questionável antropologia física, que deduz do aspecto morfológico as qualidades do homem, para a consciência de que o homem constrói socialmente seu corpo, não sendo de modo algum a emanção existencial de propriedades orgânicas, estabelece o primeiro marco milenar da sociologia do corpo: o homem não é produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico. A corporeidade é socialmente construída (LE BRETON, 2007, p.18-19).

Dessa forma, a intenção do GDE, e também deste artigo, é desenvolver um trabalho que discuta gênero, sexualidade e relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva de construção social e não através de concepções concernentes ao essencialismo das identidades e do determinismo biológico.

Gráfico 7 – Quanto a participação de algum curso de capacitação em gênero, sexualidade e diversidade sexual

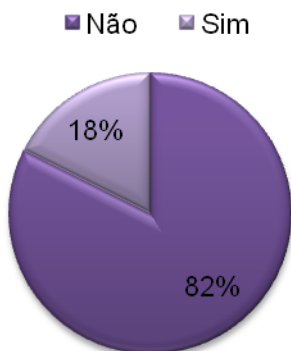
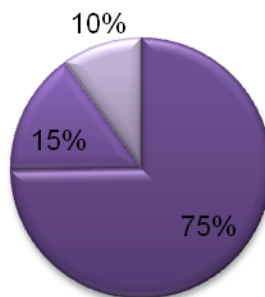


Gráfico 8 - O ambiente escolar de atuação desenvolve ou já desenvolveu alguma ação/atividade sobre gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual e étnico racial?



Gráfico 9 – A escola onde atua possui algum recurso/material didático e/ou para didático referente a combate a homofobia e discriminação por orientação sexual?

■ Não ■ Sim ■ Não respondeu



Fonte: Dados da pesquisa

Ao perceber as indicações que os gráficos trazem, notamos que, de fato, a escola não tem desempenhado sua função social de questionar e desestabilizar preconceitos construídos na sociedade, tampouco fomenta discussões ou promove um lugar de igualdade para todos. Nesse sentido, de acordo com o artigo *Estranhar o currículo*, de Louro (2004), podemos questionar se a educação brasileira é pensada apenas para uma educação de “maioria”.

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

De acordo com o Gráfico 7, percebe-se que 82% dos cursistas não tiveram acesso a nenhum curso de capacitação para trabalhar com diversidades de gênero e sexual. Além disso, como visto aqui no Tocantins, quando foi proposto o GDE, as direções das escolas não liberavam os cursistas para participar dos encontros presenciais, contando como dia letivo de trabalho desenvolvido, não vendo o curso como uma prioridade a ser trabalhada, além de impossibilitar um desenvolvimento acadêmico maior dos profissionais.

Como visto, de acordo com os Gráficos 8 e 9, há uma maior presença de recursos acerca da diversidade étnico-racial, o que não implica que os mesmos estejam sendo utilizados em sala de aula. Isso pode se dever a uma cultura muito forte no Brasil, uma cultura legalista, que trabalha somente no que as legislações brasileiras dispõem e torna positivo.

Podemos compreender um pouco melhor quando notamos os princípios da Constituição Federal de 1988 que presam pelo combate ao racismo (CF/88, Art. 3º, inciso IV) ou a própria lei do racismo (Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989), que o define como crime e dispõe em seus artigos as sanções caso venha ser praticado.

Também é interessante pontuar que a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, obriga nos ensinos médio e fundamental o estudo de história e cultura afro-brasileira. Para tanto, por mais que haja uma lei específica de combate ao preconceito e à discriminação por raça ou cor, há falta de incentivos e efetivações de políticas educacionais que trabalhem na desconstrução do racismo. Uma lei que proíbe discriminações não desconstrói um preconceito, ele continua enraizado na sociedade, uma vez que a lei não tem efetivado seus princípios pedagógicos, mas sim seus princípios punitivos. Dessa forma, é preciso fomentar ações educativas efetivas que objetivem a erradicação do racismo.

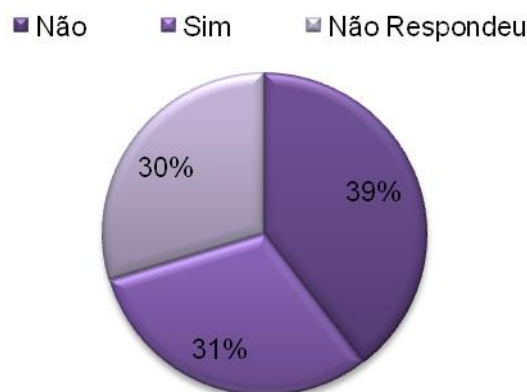
No que diz respeito ao gênero, entendemos que as discussões desenvolvidas nas escolas são bastante precárias e excludentes. Assim como o racismo, não compreendem todo o campo de discussão e conhecimento abarcado por gênero, limitado às violências domésticas sofridas por mulheres, lidando com o binarismo de gênero homem-mulher, excluindo assim outras formas de se construir um gênero. Além disso, discute-se a violência que a mulher sofre em casa, e não se aprofunda a discussão em outras formas de violência e em outros ambientes.

Mais uma vez, podemos ter um efeito da cultura legalista. A lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, dispõe sobre a violência doméstica ou familiar contra a mulher, criminalizando-as. A limitação é tal, que outras discussões não se efetivam sobre o gênero, como o preconceito e as discriminações por identidades de gênero, em que todos aqueles que não seguem as normas o sofrem. Mais uma vez, são apagados e invisibilizados os LGBT's (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Quanto à diversidade sexual, muitos a compreendem como relacionada a questões a serem tratadas pelas áreas de saúde, entendendo-as como ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e prevenção sexual. Percorridos estes caminhos, podemos entender sob quais perspectivas as escolas têm discutido ou não gênero, sexualidade, raça-etnia e diversidade sexual. Também observamos que o cenário da educação escolar não tem fornecido aos/as docentes instrumentos para que possam trabalhar as questões de diversidade e gênero.

Essa falta reforça um ambiente escolar mais vulnerável à reprodução de violência diretamente ligada à relação de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. A ausência de uma ampla promoção da diversidade implica um descompromisso com a formação cidadã que as escolas deveriam oportunizar aos/as seus/suas estudantes.

Gráfico 10 - Em sua instituição profissional, já teve que fazer algum acompanhamento para estudantes vítimas de discriminação e preconceito?



Fonte: Dados da pesquisa

Após trazer essa discussão acerca do perfil dos cursistas do GDE e um pouco de suas realidades escolares, como esses sujeitos poderiam acompanhar estudantes que são vítimas de discriminação e

preconceito? Ou, como seria a abordagem que fariam esses profissionais em todo o contexto em que houve discriminação de algum estudante? Analisando as porcentagens trazidas no gráfico, percebemos que 39% desses profissionais não tiveram que fazer acompanhamento; 31% disseram que sim e 30% não respondeu a este questionamento.

O questionamento do Gráfico 10 se faz fundamental quando pensamos em naturalizações. Será que as pessoas que responderam “não”, já não teriam naturalizado as “diferenças” socialmente construídas como normais e necessárias, e dessa forma, não perceberam preconceitos e discriminações nos ambientes escolares? E quanto a esse grande número de pessoas que “não responderam”, será que teriam percebido essas relações opressoras e controladoras para com as pessoas que escapam à norma reproduzida dentro da escola?

Considerações finais

Compreendidas essas explanações, é interessante frisar a necessidade de se ver na escola a possibilidade de problematização e desestabilização do sistema que usa a diversidade como fator diferenciador, não legitimando o próprio conceito que essa palavra propõe. Dessa forma, é necessário retomarmos a capacidade transformadora da universidade e das escolas, buscando formas de atuar e priorizar temas que interpelam os sujeitos em sua constituição social, econômica, política e cultural.

Tratando-se do GDE, para compreendermos os processos que envolvem a formação continuada em gênero e diversidade, é necessário primeiramente reconhecermos que a urgência desses temas na escola são acarretamento de um déficit histórico na formação dos/as educadores/as e profissionais da educação. Essa invisibilização é colocada em tela pelos movimentos sociais feministas, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e negros/as, ao passo que se organizam politicamente e reivindicam suas demandas a partir do processo de redemocratização do Brasil.

Por conseguinte, de acordo com a proposta do trabalho, “quem se importa com a diversidade?”, as estratégias da militância, as políticas de Estado protetivas e educacionais, as legislações produzidas e as produções científicas das diversas áreas que foram elencadas são boas saídas para os fins desejados? Essa tentativa de (des)construção que estamos produzindo se importa com a diversidade? Estaríamos produzindo novas normatizações para nos enquadrar? E quanto aos sujeitos que estão em níveis extremos de abjeção, pode haver novas possibilidades além das conhecidas? Até quando será necessário promover esses debates que objetivam a desestabilização das hierarquias? E quantos às

peças que ainda estão distantes desses debates, que ainda são legitimadoras de preconceito e discriminação, como alcançá-las? Enfim, são questionamentos que buscam pensar a pergunta tema: quem se importa com a diversidade?

Bibliografia

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm>. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 06 fev. 2014.

BUTLER, J. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

CARRARA, S. Educação, gênero, diversidade e desigualdade. In: **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.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

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

IRINEU, B. A.; FROEMMING, C. N. Educação, gênero e diversidade sexual: políticas de enfrentamento ao sexismo e à homofobia no ambiente escolar: ressignificando as práticas educativas no estado do Tocantins. In: **Gênero, sexualidade e direitos**: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia. Palmas: UFT. 2012. 257 p.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia nas escolas**: um problema de todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2ª ed. Tradução de Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte, MG: A Autêntica. 2001.

RUBIN, G. **Pensando o sexo**: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. 1984. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>. Acesso em: 06/09/2013.

SOBRE @S AUTOR@S

Bruna Andrade Irineu

Professora Adjunto do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: brunairineu@uft.edu.br

Brendhon Andrade Oliveira

Graduando em Direito pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) do Núcleo de Estudos, pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT sob orientação da Profª Drª Bruna Andrade Irineu. E-mail: andradebrendhon@gmail.com

Flávio Pereira Camargo

Pós-doutor em Estudos Literários pela UFG. Doutor em Literatura pela UNB. Doutor e Mestre em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela UFG. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: camargolitera@gmail.com

Helys Dianna Furtado Alves

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e pesquisadora no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sexualidade, Corporalidades e Direitos. E-mail: helys2025@hotmail.com

Giselli de Almeida Tamarozzi Lima

Assistente Social, Mestre e Doutora em Serviço Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP; Professora da Universidade Federal do Tocantins/UFT; Atuou como Diretora de Assuntos Comunitários na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da UFT entre os anos de 2013 a 2016.

Marcos Felipe Gonçalves Maia

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Biblioteconomia (UNB). Bibliotecário na UFT, Campus de Palmas e Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidade e Direitos da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus de Miracema. E-mail: mfelipemaia@uol.com.br

Mariana Meriqui Rodrigues

Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins e pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos. E-mail: meriqui.mariana@gmail.com

Milena Carlos de Lacerda

Mestranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFT) do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direito sob orientação da Profª Drª Bruna Andrade Irineu. Email: millenalacerda@hotmail.com

Rubenilson Pereira Araújo

Doutor e Mestre em Letras – Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em letras da UFT. Atualmente, é professor da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, no curso de graduação e pós-graduação em Letras.

Suely Aldir Messeder

Professora Adjunta da Universidade estadual da Bahia (UNEB). Atualmente é Coordenadora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UNEB) e Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural.

Vanessa Rita de Jesus Cruz

Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. É professora efetiva de língua portuguesa e literatura da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. E-mail: vanessalinguagem@hotmail.com