

HISTÓRIAS POSSÍVEIS: IDENTIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Edlene Oliveira Silva¹
Universidade de Brasília

Resumo: Pretende-se nesse artigo tratar das representações sobre as identidades e as relações de gênero presentes nos discursos de professores das escolas públicas do Distrito Federal que participaram do curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)* durante o ano de 2012-2013. As falas analisadas foram selecionadas dos fóruns do módulo Gênero² realizado no ambiente online de aprendizagem. A escola constrói conhecimentos, mas o faz, muitas vezes, reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e hierarquias sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder. Mas a escola, ao mesmo tempo em que reforça estereótipos e preconceitos de gênero, pode ser espaço privilegiado no enfrentamento da violência e discriminação contra mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Palavras-chave: Relações de gênero, sexualidades, escola, Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

POSSIBLE STORIES: IDENTITIES AND GENDER RELATIONS IN SCHOOL

Abstract: This article intends to approach the identities representations and gender relations in the speeches of public school teachers who participated in the Federal District course *Gender and Diversity in School (GDS)* for the year 2012-2013. The statements analyzed were selected from the Gender module conducted in the online learning environment forums. The school builds knowledge, but it does it often following and reproducing social patterns, perpetuating conceptions, values and social hierarchies, framing subjects (their bodies and identities), legitimizing power relations. But the school at the same time it reinforces stereotypes and gender biases, may be a privileged space in fighting violence and discrimination against women, gays, lesbians, bisexuals, transvestites and transsexuals.

Keywords: Gender relations, sexualities, school, Gender and Diversity in School (GDS)

¹ Doutora em História pela Universidade de Brasília e professora adjunta na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História da Universidade de Brasília. Coordenadora do LABEH (Laboratório de Ensino de História da UnB).

² O Curso ministrado pela Faculdade de Educação da UnB em parceria com o MEC (SECAD/SEED), CLAM e SEPPPIR é voltado para a formação de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. É dividido em três módulos: 1. Relações étnico-raciais; 2. Gênero; 3. Sexualidade e Orientação Sexual.

Introdução

A partir das novas exigências curriculares de formação para cidadania e democracia impõe-se cada vez mais a necessidade das discussões sobre as identidades e relações de gênero nas escolas como um caminho eficaz no enfrentamento de preconceitos e discriminação contra mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e para a construção/consolidação de uma cultura de respeito a diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) reconhecem que a questão de gênero se coloca em praticamente todos os conteúdos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas, de forma que educadores e educadoras precisam considerá-la atentamente. Segundo este documento, tal trabalho de conscientização deve estimular crianças e jovens a construir relações de gênero com equidade e respeito pelas diferenças, incidindo diretamente na formação educacional e combatendo a violência de gênero nas escolas.

A escola é um dos principais agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminações e violência contra as mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais se expressa no ambiente educacional de várias maneiras. Conteúdos discriminatórios e imagens estereotipadas da mulher, por exemplo, ainda são reproduzidas em materiais didáticos e paradidáticos, em diferentes espaços e contextos educacionais. E, atitudes preconceituosas de professores (as), orientadores(as) educacionais ou o silenciamento sobre as questões de gênero podem contribuir para reforçar concepções essencialistas e biológicas que ratificam a hegemonia do homem branco heterossexual e contribuem para a difusão do sexismo, homofobia e racismo.

Nesse sentido, o projeto de extensão *Gênero e Diversidade na Escola* se constitui uma proposta educacional efetiva de aprendizado, pois criou um espaço plural para a vivência, a reflexão, trocas de experiências e a construção do conhecimento sobre a temática junto aos professores da rede pública de ensino do GDF. O curso não foi somente um lugar para "aprender fazendo", mas principalmente um território que estimulou o intercâmbio de idéias e a problematização sobre o amplo significado das

identidades de gênero e suas implicações para a formação de docentes, alunos e cidadãos conscientes.

O módulo do curso por mim ministrado fundamentou-se nas teorias feministas e de gênero para estimular a percepção/reflexão sobre as identidades e as relações de gênero enquanto construtos histórico-culturais. Cabe destacar que o foco do módulo foi voltado para as violências praticadas contra as mulheres na sociedade e na escola, oriundas da cristalização do imaginário patriarcal e machista sobre o feminino.

Tratou-se, portanto, de um exercício de desnaturalização de concepções estereotipadas e essencializadas acerca do “feminino” e do “masculino”. Os estudos feministas e de gênero colocam sob suspeita os conceitos naturalizados e universalizados a respeito das mulheres e das relações de gênero na história, fornecendo um instrumental teórico para o entendimento das representações binárias que constroem e remodelam corpos, identidades, legitimam a violência, opressão, exclusão e inferiorização das mulheres. Na área de História e da Educação estes estudos vêm gerando, nas últimas décadas, produções acadêmicas inovadoras que contribuem no questionamento de saberes que marcam as diferenças e recriam as desigualdades e hierarquias de gênero em nossa sociedade.

O Curso fez uso da produção acadêmica sobre o assunto, bem como de diferentes fontes e linguagens (cinema, literatura, imagens, músicas, jornais, revistas, etc.) que permitiram visualizar as mulheres como sujeitos históricos, suas lutas pela cidadania, problematizar a violência contra as mulheres, a discriminação por orientação sexual, o sexismo e o racismo, bem como possibilitar o entendimento das múltiplas representações de gênero, formando professores para o respeito à diversidade.

Masculino e feminino: na cadência dos sentidos

Na leitura dos discursos sobre as relações de gênero dos professores/cursistas do GDE uma primeira evidência foi a dificuldade que os docentes possuem em entender outras identidades fora da lógica “masculino” e “feminino”.

Também detectei uma confusão entre os significados de identidade de gênero, sexo biológico, sexualidade e o papel social de gênero. As falas dos professores abaixo constataam as minhas percepções:

Vemos meninas brincando de futebol e meninos brincando de casinha. Acredito que devemos estar atentos para essas intervenções de maneira natural, meninos usando lápis de cor rosa, ajudando a cozinhar, porque não? **Ninguém irá ser menos homem ou mulher por fazer essas atividades.**

Sabemos bem que há coisas de homens e coisas de mulheres, e que depende da sociedade, pois existem outras em que a mulher é a chefe da família, nem por isso suas **ações "masculinizadas" fazem com que deixem de ser mulher.**

Apesar da afirmação que a cultura constrói o gênero, não se pode **desprezar as características femininas e masculinas** de cada ser humano. Quando se fala da preferência das mulheres pela profissão de professora infantil, penso que esta escolha se deve **mais ao instinto materno e a facilidade de cuidar de crianças.**

Quando nascemos do sexo masculino ou feminino, já somos diferentes daquele que não é do mesmo sexo.

Essas concepções binárias presentes nas narrativas dos educadores dizem respeito não apenas às ideias equivocadas que possuem de homem/mulher como um dado, sem entender que a própria categoria sexo também é um construto sócio-cultural, uma divisão biológica “enquanto valor distintivo, que não é questionada já que ‘natural’” (SWAIN, 2000, p.49). Elas ainda referem-se diretamente a forma com a qual os professores silenciam ou menosprezam outras identidades de gênero como os homossexuais, as travestis, as transexuais, os intersexos, etc. Nas vozes docentes facilmente encontramos reducionismos e juízos de valor sobre os comportamentos considerados anormais por se diferenciarem do padrão heteronormativo. Como lembra Guacira Louro,

para garantir o privilegio da heterossexualidade - seu *status* de normalidade e, o que ainda e mais forte, seu caráter de naturalidade- são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na Igreja, na medicina, na mídia, na lei) (2009, p.89).

Ainda para Louro, as estratégias de normalização difundidas por estas instâncias reafirmam o princípio de que todos os seres humanos nascem macho ou fêmea e que seu sexo biológico vai indicar um dos dois gêneros que conduzirão a uma única forma de desejo normal: a atração pelo gênero oposto ao seu (2009, p.89).

É especialmente este alinhamento simplista entre sexo-gênero-sexualidade que sustenta o discurso da heteronormatividade. O equívoco mais comum deste arranjo é associar o sexo a um caráter puramente biológico e corporal/genital sem levar em consideração que "nossos conceitos de biologia/natureza são enraizados em relações sociais e não refletem a estrutura da realidade em si" (FLAX, 1987). Não se nasce menina ou menino, mas os seres humanos são classificados como meninos ou meninas, ao nascer ou antes mesmo do nascimento, com base na significação cultural dos órgãos genitais e do aparelho reprodutivo.

Existem inúmeras possibilidades de combinação entre sexo genital, identidade de gênero e sexualidade. Uma pessoa pode nascer com órgão sexual feminino, adotar uma identidade de gênero masculina e se relacionar com mulheres. Ainda assim, deve-se ponderar que estas combinações não são fechadas e podem se modificar ou mesmo coexistir ao longo da vida do indivíduo devendo ser vistas como escolhas/orientações subjetivas que em nada deveriam afetar seus direitos como cidadãos cujas garantias individuais devem ser resguardadas.

É exatamente esta lógica binária, reforçada pelos argumentos dos docentes, que legitima o tratamento pejorativo de “mulherzinha” atribuído aos homossexuais masculinos e a qualificação de “mulher-macho”, às lésbicas. Neste sentido a idéia de heteronormatividade retira a singularidade desses sujeitos ao representá-los como alguém que “deformou”, “perdeu”, “minimizou”, o seu gênero original (LOURO, 2009). Esse tipo de raciocínio leva, muitas vezes, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia e a incompreensão de outras formas possíveis de gênero. Gays, lésbicas, transexuais, travestis e intersexos não necessariamente se autoidentificam como homens ou mulheres. Não se quer aqui negar que existam diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas sublinhar sobretudo que é mais importante observar o que sócio-

historicamente se construiu sobre essas diferenças, destacando o caráter “fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1992, p.72).

Louro utiliza a introdução do livro *Herculine Barbin — O diário de uma Hermafrodita*, de Michel Foucault (1982) para discutir a imposição do sexo masculino e feminino como um fenômeno sócio-cultural e político que não leva em conta as subjetividades dos indivíduos. Na obra, Herculine Barbin, “hermafrodita” francesa, que viveu toda sua infância e adolescência como mulher (Alexine), matou-se depois de ser obrigada legalmente a mudar de identidade e viver como homem. A morte de Alexine serve de reflexão sobre a intensa pressão social, bem como diversas formas de intolerância e discriminação que sofrem as pessoas que não se encaixam nos padrões heteronormativos.

O argumento do professor/cursista sobre o “instinto materno” também requer atenção: *“Quando se fala da preferência das mulheres pela profissão de professora infantil, penso que esta escolha se deve mais ao instinto materno e a facilidade de cuidar de crianças”*. O instinto maternal, a vocação feminina para determinadas profissões tornam-se uma evidência nos discursos e na interação das normas heterossexuais e reprodutivas. “A maternidade enquanto representação da verdadeira mulher cria um corpo feminino, cujas funções biológicas tornam-se um destino” (SWAIN, 2000, p.49). É justamente a ideia de inevitabilidade que deve ser questionada, isto é, refutar o determinismo biológico que reserva às mulheres um destino social de mães e que discrimina aquelas que escolheram não ter filhos. Além disso, é preciso pensar na maternidade como uma construção histórica, um elemento-chave para explicar a dominação masculina. As profissões “femininas”, principalmente no domínio da educação e da saúde, sublinham, por sua vez, as analogias entre o papel materno das mulheres na família e as qualidades exigidas pelas candidatas que se destinam ao ensino ou à enfermagem, por exemplo. Para Baillargeon, “durante longo tempo consideradas como “vocação”, estas profissões femininas, centradas sobre os cuidados das crianças e doentes eram consideradas perfeitamente adaptadas às mulheres pela sua tendência “inata” (...), sua capacidade maternal” (2000, p.141) .

Percebe-se dessa forma, nos discursos dos professores que a noção de sexo biológico - uma cisão natural entre homens e mulheres - não foi superada nem na sociedade, nem na cultura escolar e parece essencial à elaboração do próprio conceito de gênero que eles possuem. Temos que reconhecer ainda, que esses equívocos sobre o que é gênero estão presentes inclusive em documentos oficiais do Estado, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que contribui para confundir os professores já que essa fonte é utilizada para justificar os argumentos sobre as diferenças naturais entre os sexos. Os textos dos PCN's sobre as relações de gênero são ambíguos e contraditórios, pois abordam como valores de verdade tanto as perspectivas psicologizantes e os determinismos biológicos, quanto as construções sociais de gênero.

Nele, vê-se uma naturalização da oposição feminino/masculino, já que afirma ser “inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas”, tendo o professor a responsabilidade de reconhecê-las e “trabalhar para não as transformarem em desvantagens” (1998, p.322). Para Gandelman, os PCNs não questionam a aparente inexorabilidade da divisão binária dos sexos (2009, p.213). A autora chama atenção para o fato do documento reforçar o agregamento de crianças do mesmo sexo na primeira infância e a aproximação entre meninos e meninas durante a pré-adolescência, como algo natural, “determinada pela busca do outro” (PCN's, 1998, p.322), argumentos fundamentados nos estudos piagetianos da Psicologia do Desenvolvimento. Para Gandelman, essa perspectiva cristaliza esferas do masculino e do feminino tornando-os necessariamente por um lado coesos entre si e por outro, distintos um do outro (2009, p.213).

A regulamentação das diferenças entre os sexos sempre foi um assunto das elites dominantes, da religião e do Estado. Por isso, é relevante que um documento oficial proponha discussões de gênero mais democráticas e cidadãs nas escolas, já que as representações são formas de apreensão do real que se naturalizam pela força do discurso de autoridade ou pela força de verdade que possui a fala do porta voz autorizado. É o reconhecimento da autoridade do emissor que dá legitimidade ao discurso (BOURDIEU, 1998). Mas por outro lado, não basta reformular os PCN's, pois como evidencia as análises foucaultianas,

as relações de poder enraízam-se no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade. (...) É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – do exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder (...)” (1995, p. 247).

Portanto, parece-me claro que é preciso rever/criticar o texto dos PCN’s, mas atentando que uma mudança no imaginário estatal, não é suficiente para a transformação cultural das relações de gênero. Além disso, é preciso ponderar que as noções do fundacionismo biológico presentes nos PCN’s são fruto ainda da maneira como o documento foi estruturado, pois é uma reunião de diferentes e opostas concepções e debates acadêmicos que tentam suprimir “possíveis desacordos com a intenção de se ganhar em clareza e acessibilidade ao público docente” (GANDELMAN, 2003, p. 210) para apresentar um texto aparentemente consensual e uniforme. Nesse sentido, o professor como mediador do conhecimento tem que estar preparado para fazer uma leitura crítica do texto.

Menina e Meninos: brinquedos, brincadeiras, pais e professores

Basta uma ida a uma loja de brinquedos infantis para perceber o esforço pedagógico que é empreendido para que crianças ocupem suas posições sociais: enquanto os brinquedos voltados para menino insistem no estímulo da agressividade e competitividade (bonecos guerreiros, carrinhos, armas etc), os brinquedos voltados para menina estimulam a vaidade e a maternidade (objetos que simulam atividades domésticas, nenéns para serem cuidados e bonecas para serem enfeitadas, etc). Ou seja, o que pode parecer simples brincadeira delimita de forma coerciva e simbólica papéis sociais de gênero. Para Caldas-Coulthard; Leeuwen,

os brinquedos são um meio muito importante através do qual as crianças aprendem significados sociais e a interagir com os outros.

Brincar é sempre brincar com algo ou com alguém, e os brinquedos são meios através dos quais a interação se dá³.

Assim, a escolha do brinquedo “certo” correspondente a cada sexo não é exclusiva das crianças, os estereótipos de gênero provêm de diversas fontes representacionais, como por exemplo, dos pais e das pessoas que as cercam, pois elas já nascem imersas num ambiente projetado de acordo o seu sexo/gênero. Desde o nascimento, são inseridas as marcas de gênero e são dadas as regras do permitido e do proibido. É no ambiente familiar que tais escolhas vão produzindo o gênero e os brinquedos de menino e menina produzem significados que instituem as diferenças/ desigualdades e a discriminação dos seres humanos que não se encaixam em um padrão considerado normal, adequado ou correto. Um menino que insiste em brincar com bonecas ao invés de carrinhos, com frequência tem sua orientação/opção sexual questionada no ambiente social/escolar.

Romper com isso significa estar atento as nossas práticas sociais e educacionais, pluralizar o olhar, questionar, portanto desnaturalizar o que parece inquestionável, permitindo que crianças e jovens expressem a suas singularidades sem serem marginalizados, estereotipados e sofrerem violência.

Os professores cursistas do GDE percebem que além dos brinquedos/brincadeiras, o binarismo de gênero é reproduzido por outras instâncias representacionais/culturais, como o jurídico, o científico, a religião, desenhos infantis, televisão, cinema, contos de fadas, histórias em quadrinhos, atividades profissionais, dentre outros que produzem os diferentes como aberrações ou anomalias que devem ser corrigidas para que tenham direitos. Segundo fala de um docente cursista,

em conversa com meus alunos, percebo que a questão religiosa, suas crenças, também são determinantes para a forma como homens e mulheres devem se comportar. Eles citam muitas passagens bíblicas, comportamentos das mulheres das igrejas que eles frequentam para justificar a subserviência das mulheres.

³ *Discurso Crítico e Gênero no Mundo Infantil: brinquedos a representação de atores sociais*. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/3%20art%201.pdf>. Acessado em 18/10/2013.

No âmbito específico da escola, os educadores apontaram as dificuldades de se realizar ações pedagógicas questionando as relações de gênero devido a resistência dos pais dos alunos. Segundo eles, a família teme que os docentes estejam “afeminando os meninos e masculinizando as meninas”. Os professores relatam diversas violências praticadas por pais contra seus filhos considerados “desviantes”, pedindo auxílio à escola para que os normatizem e vigiem:

uma ex-aluna da educação infantil que desde o início do ano letivo dizia que "queria ser menino". Reclamava nos dias em que sua mãe a obrigava a vestir saia ou vestido. E costumava se recusar a ficar na fila de meninas. Na escola, após muita conversa, os coleguinhas já não a perturbavam mais, mas em casa não foi bem assim. Como sempre a deixei a vontade, exceto para escolha de banheiro, parece que ela passou a manifestar que "queria ser menino" em casa. O resultado foi uma surra tão grande dos pais que ela se silenciou em relação a isso. É claro, que diante do sofrimento dela, senti-me culpada. Ao solicitar a escola apoio para tratar a questão, fui ignorada. Argumentos religiosos, anti-didáticos e anti-profissionais me foram apresentados. Resolvi por conta conversar com a responsável para tentar amenizar. A mãe, simples, com toda a carga de opinião de uma pessoa sem informação e com preconceitos, me disse com uma voz bem alterada que não queria filha "sapatão". Expliquei a ela que com 5 anos criança não pensa em sexo, e que crianças tem curiosidades de conhecer várias coisas, e que trocar de lugar com o outro é como uma brincadeira para elas. Enfim, é muito, muito difícil. Acho que é mais fácil naturalizar certas questões para as crianças do que para os adultos. A resistência é gigante, principalmente se o motivo estiver dentro de casa. E o resultado é o sofrimento, e sofrimento é violência.

Situações como esta costumam gerar *bullying* quando a criança é alvo de comentários maldosos, brincadeiras desqualificantes e até mesmo violência física por adotar um comportamento considerado diferente ou inadequado. A criança vítima de piadas, chacotas e agressões tem uma carga de intenso sofrimento moral/psicológico que pode deixar marcas profundas em sua autoestima podendo levar a depressão, transtornos de ansiedade e até mesmo ao suicídio.

Pesquisas recentes apontam que o chamado *bullying* de gênero e homofóbico no contexto educacional acarretam altos índices de evasão escolar em todo o mundo tanto que em 2011 a UNESCO lançou campanha internacional para combater esta prática.

O *bullying*, portanto, pode ser contemplado por meio de um recorte de gênero, ou seja, de uma visão modelada pela perspectiva hegemônica de masculinidade decorrente de estruturas simbólicas (desiguais) de poder entre os sexos (MAGALHÃES, 2013).

A especificidade do *bullying* de gênero deve ser estudada com maior atenção visto que suas consequências são nefastas e ultrapassam em muito os muros da escola, sendo a evasão escolar o resultado mais ameno deste processo. Se pensarmos a identidade sexual e de gênero como fatores determinantes da personalidade de um indivíduo, qualquer desqualificação desta identidade pode gerar traumas irreversíveis, pois estamos falando de um tema que, mais do que outros, está revestido de constrangimentos e tabus. Brincadeiras sobre a aparência física, cor da pele ou nível social já são vistas como negativas e reprováveis por parte dos docentes e até de alunos. Todavia, quando o assunto é diversidade de gênero ainda existe uma permissividade perigosa que permite a difusão de práticas altamente preconceituosas. Em muitos casos, a escola é palco não só de ofensas verbais, mas de agressões físicas, violência sexual e abusos de toda sorte contra homossexuais, travestis e transexuais escamoteados pelo índice da evasão escolar. Os alunos muitas vezes abandonam a escola sem revelarem os motivos ou quando os revelam, estes não são computados como dado pelo censo escolar. A vergonha da própria vítima, dos pais e o despreparo de professores/gestores para lidar com o tema gera um silenciamento sobre o assunto.

(...) a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão. (BENTO, 2008, p. 129)

Infelizmente, a intervenção adequada da professora no caso da menina que “queria ser menino” ainda não é uma atitude comum. A maioria dos

educadores/gestores possuem dificuldade de perceber ou mesmo agir nos casos de violência de gênero, pois estão “envolvidos numa tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação” (JUNQUEIRA, 2009, p.13).

Em vários depoimentos de docentes do GDE vemos falas que ainda reafirmam/reproduzem comportamentos essencializados sobre os gêneros:

“você tá pior do que menino”, “você tá igual a menininha!”

A discriminação e o preconceito de gênero são um desafio pra mim. Minha educação foi muito conservadora. Imaginem: **"isso não é coisa de menina"**, **"meninas não devem se comportar assim"**, **"ruim com ele, pior sem ele"**, “o importante é que ele não deixa faltar nada”...pensem? Outro dia me peguei perguntando pra um aluno: **"você é um homem ou um saco de batatas?"** Sinceramente, ainda não sei como contribuir para a diminuição desse preconceito.

Em se tratando das séries iniciais, se torna ainda mais difícil, pois enquanto educadora ainda tenho muitas dúvidas em como lidar com algumas situações que surgem no cotidiano da escola e de como abordá-las, temendo ainda que **as famílias desaprovem que o tema da sexualidade seja discutido com as crianças.**

Nós professoras muitas vezes reforçamos isso. Nos preocupamos de como as meninas devem se sentar (como "mocinhas"), discriminamos as alunas que não tem o caderno "bonitinho", nos preocupamos mais com as meninas do que com os meninos no que se refere aos namoros e "ficadas" dentro da escola etc.

Nas falas acima percebe-se a naturalização do que é "ser mulher" e “ser homem”, corroboradas por práticas de dominação simbólica quando meninas e meninos são orientados a agir e pensar em conformidade com as estruturas da dominação que lhes é imposta. (BOURDIEU, 2002). Com relação as mulheres, tal dominação explica porque certas situações das mais intoleráveis para o feminino são permanentemente vistas pelas mulheres como aceitáveis ou normais (BOURDIEU, 2002).

Um exemplo disso, é que muitas meninas não questionam porque sempre lhes é exigido que estejam bonitas, sexys e magras. A beleza e a vaidade são historicamente identificadas com atributos femininos e as mulheres que são menos vaidosas, preocupadas com a aparência ou estão "fora de forma" se veem forçadas a se adequar

aos padrões de beleza e se submetem a dietas restritivas e procedimentos estéticos extremamente invasivos para não se sentirem discriminadas por sua imagem. A maternidade é outra característica imposta como condição de feminilidade. As mulheres que não desejam ter filhos ou não conseguiram engravidar muitas vezes se sentem “menos mulheres” que as demais. Ou seja, não basta se identificar com o gênero feminino é preciso que meninas provem ser “verdadeiras” meninas, aparentando e portando-se como meninas (leia-se sexualmente desejáveis, submissas e craques em tarefas domésticas).

Enfim, independente de qualquer identidade de gênero, os docentes precisam entender, em última instância, que estão lidando com seres humanos e suas escolhas subjetivas/singulares. Pessoas que tem direito constitucional garantido de se relacionar, vestir, falar e ter/escolher sua própria identidade. Indivíduos que necessitam de respeito como cidadãos: “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2001, p.28).

Me diga qual o seu sexo que eu te direi quanto vales: violência de gênero e machismo na escola

Já ouvi de um aluno certa vez: "mulher nasceu para apanhar", fiquei abismada, e perguntei de onde ele tirou esse pensamento. Ele simplesmente respondeu: Meu pai fala isso direto professora.

O relato da professora do GDE exemplifica inúmeras situações envolvendo violência de gênero que os educadores enfrentam cotidianamente na escola. Não é fácil questionar valores e crenças que as crianças e os jovens trazem de suas casas, mas também não se pode ignorá-los. O aluno que acha que “mulher nasceu para apanhar” tem uma educação que estimula a violência contra mulheres e que precisa de uma intervenção docente no sentido de identificar e esclarecer tal comportamento como intolerável e contrário aos direitos humanos, criando oportunidades de fala e de reflexão para debater o assunto. Se a professora ficou abismada com o discurso do estudante é porque não naturalizou esse tipo de pensamento, ao contrário de muitos que acreditam ser normal “bater em mulher”. A falta de solidariedade por parte dos profissionais da

escola diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral legitima os agressores e seus cúmplices. Enfim, como sublinha Junqueira, “o alheamento esvazia o sentido da vida, alimenta o cinismo, anestesia as sensibilidades em relação as injustiças, conduz a naturalização do inaceitável produz uma resignação ao intolerável e mina parâmetros éticos ainda subsistentes” (2009, p.28)

Uma pesquisa recente do IPEA⁴ demonstrou que, entre 2009 e 2011, o Brasil registrou 16,9 mil feminicídios, ou seja, “mortes de mulheres por conflitos de gênero”, especialmente em casos de agressão perpetrada por parceiros íntimos. Esse dado indica uma taxa de 5,8 casos para cada grupo de 100 mil mulheres. Além dos números e taxas de feminicídios nos estados e regiões do Brasil, foi realizada uma avaliação do impacto da Lei Maria da Penha. Constatou-se que não houve influência capaz de reduzir o número de mortes, pois as taxas permaneceram estáveis antes e depois da vigência da nova lei.

Em agosto de 2006, passados sete anos da lei ter sido sancionada pelo ex-presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, devemos questionar o porquê da sua pouca eficácia. Vejamos alguns outros relatos dos docentes do GDE que podem ajudar a compreender a questão. Em um momento do fórum gênero, uma cursista fez menção ao ativismo feminista da “Marcha das Vadias”⁵ e sua importância para o combate ao machismo e à opressão à mulher. Isso gerou uma polêmica de proporções significativas. Vários professores (as) se colocaram contra esse movimento:

A forma de como elas se apresentam para reivindicar acho que vulgariza muito a mulher nos expõe como objetos. Não precisamos expor nosso corpo para chamar atenção em qualquer causa !!! Esse título Macha das Vadias ! é muito pesado para carregar !

⁴ Ipea revela dados inéditos sobre violência contra a mulher. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?>. 19/09/2013. Acessado em 3/10/2013.

⁵ O movimento Marcha das Vadias surgiu em 2011 no Canadá como uma reação às declarações do policial Michael Sanguinetti que tentou explicar uma onda de estupros na Universidade de Toronto afirmando que “as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias para não serem vítimas”. A primeira marcha ocorreu em 3 de abril daquele ano e logo teve repercussão mundial e ganhou força por meio das mídias sociais. Vários grupos de mulheres em todo o mundo passaram a se organizar e sair às ruas vestidas “como vadias” - com roupas sensuais, seios à mostra, maquiagem carregada e lingerie – com o intuito de protestar contra a idéia de que as vítimas de estupro são as verdadeiras responsáveis porque “provocam” o criminoso.

Veredas da História, [online]. Ano V, Edição 2, 2012, p.146-166, ISSN 1982-4238

Tirar a roupa e se intitular vadia resolvesse a vida, nós estávamos bem.

Acredito que esse movimento deveria repensar seus meios, pois eles mais agridem que sensibilizam. Seja no Brasil ou em qualquer lugar do mundo.

Não participaria de um movimento assim. Também acho muito agressivo e os termos são fortes e vulgares...expor o corpo e pintá-lo com palavrões não nos ajuda em quaisquer forma de expressão!

As vozes dos cursistas demonstram que é necessário urgentemente um trabalho contínuo dentro das escolas que debata as relações entre a violência, o abuso sexual e a redução depreciativa do feminino a um corpo sobre o qual a maioria das mulheres não tem ingerência. O termo "vadias", apesar de compreender os motivos pelo qual ele choca tanto, é uma forma de crítica aos significados que desclassificam as mulheres que não se adequam ao papel de submissão sexual que historicamente foi imposto a elas. Tem o sentido de unificar as mulheres, apontando que se algumas são consideradas vadias é porque assumiram suas vidas, seus desejos, sua sexualidade e não querem a opressão da virgindade e da castidade.

Assumir ser "vadia" - um adjetivo que é pejorativo e que, no caso das mulheres, está quase sempre associado à ideia de um comportamento sexual livre - passa a ter outra conotação de luta contra a discriminação de gênero. Em última instância o que as "vadias" do século XXI querem dizer é: "que importa com quem nos deitamos, quantos parceiro(a)s temos/tivemos e como nos vestimos? Porque nossa cidadania, nosso caráter/valor e nosso direito à proteção contra a violência são medidos por estes parâmetros e no caso dos homens não ocorre o mesmo?". Ou seja, é "um contra-imaginário feminista e de práticas sociais dinâmicas, que apresentam uma outra imagem do feminino" (SWAIN, 2000, p.55).

A Marcha das vadias não representa apenas um acontecimento histórico, mas principalmente um acontecimento discursivo: o nome "vadias" foi posto em cheque para conquistar um novo significado, transformando-se assim numa palavra de ordem do movimento feminista. Se até um ano atrás, o termo possuía um único significado – de valoração pejorativa, inclusive – hoje ele se transformou em um nome com poder, com poderes subjacentes, pois visa a transformar a

visão de uma sociedade sobre a concepção: o que é ser vadia, e o que é ser mulher (RASSI, 2012, p. 49).

Não tenho a intenção de impor as pessoas que concordem com a forma de mobilização da “Marcha das Vadias”, pois existem outros movimentos feministas com o mesmo objetivo e com estratégias diferentes de lutas. Porém, não podemos achar que a violência contra a mulher, o estupro, sejam responsabilidade das mulheres em qualquer circunstâncias especialmente quando elas tiram a roupa e assumem o rótulo de vadias como luta política, como meio de ressignificação social para se opor ao arquétipo deteriorante associado ao feminino que há séculos sofre sistemáticas violências na sociedade. Pensando na centralidade do corpo feminino no controle social, a Marcha se destaca por privilegiar os corpos das mulheres como verdadeiros murais e instrumento de protesto contra o machismo e o patriarcalismo. Em vários registros visuais da Marcha em todo o país pode-se ver frases estampadas em barrigas, seios, costas, testas, braços e pernas tais como: “*meu corpo, minhas regras*”, “*o comprimento da saia não serve de medida para o respeito*”, “*lugar de mulher é onde ela quiser*”, “*um homem sem camisa quer ser estuprado, claro!*”, ou “*Como quer que eu me vista, onde quer que eu vá: sim significa sim e não significa não*”

A ideia de que o corpo fala reaparece em várias outras fotografias, e em todas elas há um discurso de negação a um pré-construído de que a mulher é propriedade do homem, de que o corpo da mulher pertence ao seu marido, e que ela lhe deve subserviência. As mulheres se apropriam de seus corpos, enquanto propriedades de si mesmas e é dessa posição que se dirigem aos homens para dizer que eles não têm direitos sobre seus corpos. O corpo aqui é assumido como um lugar de luta, de poder e de conquista. O corpo pode ser compreendido do ponto de vista político, social, econômico e organicista (...) traz marcas da alma, da história e da relação com o outro. (RASSI, 2012, p. 56)

Em última instância, a Marcha traz para o debate público temas centrais na luta das mulheres pelo reconhecimento de sua condição de cidadãs, sujeitos capazes de decidir sobre as próprias vidas, suas escolhas reprodutivas e sexuais sem serem classificadas como vulgares e levianas.

Outros discursos dos cursistas também são fundamentais para pensarmos como o imaginário social ainda ratifica a hierarquia e as desigualdades entre os gêneros.

Sobre a Lei Maria da Penha, eu ainda fico um pouco preocupada com esse tipo de Lei, na verdade não precisaríamos disso, é como nossa classe de professores colocando em Lei a valorização da docência, (que é uma coisa óbvia!!!), se houvesse respeito e não diferença e machismo não haveria motivos para a Lei Maria da Penha e nem a própria estaria cadeirante porque o marido tentou matá-la, como vários maridos, ex-maridos, namorados e afins pensam que podem fazer para lavar sua honra.

Alguns docentes ainda não se conscientizaram que uma legislação que proteja a mulher é essencial em sociedades como a nossa que ainda registra altos índices de feminicídios, mutilações, torturas, estupros, espancamento e todo tipo de violência doméstica e pública contra as mulheres. É fato que a lei só funcionará se houver uma mudança na cultura, todavia, é preciso lembrar que o caminho inverso também se faz necessário, ou seja, a lei pode gerar uma modificação cultural progressiva. Muitos dos direitos sociais hoje garantidos e respeitados foram adquiridos após a aprovação de uma legislação que enfrentou ampla resistência: o voto feminino, o divórcio, a licença maternidade, etc.

Se nós mulheres continuarmos achando que temos responsabilidade sobre as violências que sofremos, as mudanças serão mais lentas. Essas leis são necessárias para garantir a segurança das gerações futuras, uma vez que o número de assassinatos e agressões de mulheres é alarmante. Neste sentido, é dever do poder público intervir, já que a violência deixa de ser um fenômeno do âmbito privado e atinge a esfera pública tornando-se um problema de saúde, segurança e bem estar social.

É certo ainda, que numa sociedade estruturalmente patriarcal, as mulheres, parte dessa sociedade, também introjetam e reproduzem representações de gênero machistas. Um exemplo clássico é ainda a predominância de uma educação familiar pautada nas diferenças valorativas de gênero: meninas criadas para serem donas do lar e esposas “respeitadas” e meninos para serem fortes e agressivos, como demonstra a fala de um cursista:

Veredas da História, [online]. Ano V, Edição 2, 2012, p.146-166, ISSN 1982-4238

De fato, nós homens, somos educados pela sociedade a termos um comportamento machista e isso precisa mudar. O mesmo acontece com as mulheres e com as meninas, **as quais acabam por reproduzir esse modelo de homem**. Quantas vezes já vi alunas discriminarem uma outra aluna, por ela ter uma postura sexual mais ativa, elas são as primeiras a chamar a garota de "galinha" por exemplo. Quantas vezes ouvimos meninas dizerem que "elas devem se dar o respeito".

O principal motivo, ao meu ver, para a pouca eficácia da Lei Maria da Penha é o machismo/patriarcalismo. As representações sociais de gênero interferem na forma com as quais a lei é recebida, interpretada e aplicada: na demora em proteger a mulher, na não punição ou nas penas irrisórias, nos discursos absurdos de juízes, delegados (as), promotores (as), agentes de polícia que culpam as mulheres pela violência sofrida (*traiu, provocou, tem uma vida dissoluta, estava usando saia curta, violência de gênero não é caso de polícia.. etc*).

Eleonora Brito (2007, p.45) cita um exemplo que corrobora essa afirmativa. Em um processo de estupro de 1998, a decisão do Desembargador Nilo Wolf gerou uma jurisprudência desconsertante e machista: o julgamento deveria considerar como atenuante se a vítima era inocente, ingênua e desinformada a respeito do sexo ou se era "desonesta e corrompida". Como no caso da fala machista do policial canadense que desencadeou o movimento da Marcha das Vadias, tal argumento tira novamente o foco da violência criminosa do estupro contra as mulheres tentando desmoralizar e co-responsabilizar a vítima feminina, gerando perigosas referências jurídicas.

Quando a questão do machismo chega no âmbito da Lei é porque ela percorreu um extenso caminho. Devemos desconstruir este caminho pela via legal, cultural e educacional. Aprovar Leis que desloquem as mulheres da categoria coisa/propriedade e lhes concedem direitos, autonomia, transformando-as em sujeitos ativos. Discutir as masculinidades hegemônicas desde a tenra infância, educando nossos filhos de forma diferente e lutar para que este tema seja um assunto que perpassse todo currículo escolar.

É certo que mudanças sociais pelas quais lutamos requerem muito tempo e começamos essa reeducação recentemente, pois aquisição de nossa programação sexual e de gênero é fruto de um processo histórico de longa duração. Todavia a escola tem

papel fundamental para mudar mentalidades, para impedir que o passado de exclusão se perpetue no presente, sendo o espaço por excelência onde as discussões devem ser plurais e lugar de novos olhares no qual todos os alunos podem ser acolhidos em sua diversidade como seres humanos com direitos civis, humanos e sociais.

Apesar das dificuldades e das resistências inerentes ao tema, vimos que o Curso gerou significativas transformações no imaginário e nas práticas sociais de muito dos professores.

A força do projeto está, acima de tudo, na sua aplicabilidade. De forma tão magistral o GDE intersectou Gênero, Sexualidade e Raça no ambiente escolar, trazendo aos professores, a oportunidade de se apropriarem de um novo discurso, de novas abordagens e principalmente, de um novo olhar, mais solidário, mais humano e capaz de perceber na dinâmica do universo da educação as forças que fazem meninas e meninos se sentirem desiguais, não no sentido da diferença biológica, mas na crueldade da exclusão. Quando observo os/as alunos/as da escola se apropriando de práticas e discursos que podem fortalecer a luta contra a violência imposta sobre as mulheres, abordando nas redações o desejo de acabar com as fobias que atormentam lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, só posso sentir que existe lampejos de esperança e que através desse curso, mais pessoas serão conduzidas a cidadania plena. (Alexandre Magno, cursista GDE 2013, professor do CEF 01/ Planaltina DF)

Referências bibliográficas:

BAILLARGEON, Denyse. No calor do debate: a maternidade em perspectiva. In: SWAIN, Tânia Navarro (org). *Feminismos: teorias e perspectivas. Textos de História*. Revista da Pós-Graduação em História da UnB. Brasília: UnB, 2000. Vol 8, n.1/2.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade*. São Paulo; Brasiliense, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A linguagem autorizada. In: *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos, temas transversais*. Brasília. MEC SEF, 1998.

BRITO, Eleonora Zicari Costa de. *Justiça e Gênero: uma história da justiça de menores em Brasília (1960-1990)*. Brasília: Ed, Universidade de Brasília; Finatec, 2007.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; Theo van Lueuwen. *Discurso Crítico e Gênero no Mundo Infantil: brinquedos a representação de atores sociais*. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/3%20art%201.pdf>. Acessado em 18/10/2013.

FLAX, Jane — Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory; *Signs* v.12 no.4, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 2: O uso dos prazeres.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, M. & SOIHET, R. (org) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GROSSI, Miriam; SCOTT, Joan. Entrevista com Joan Scott. Disponível em: journal.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12037/11314. Acessado em: 30 de agosto de 2013.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escola*. JUNQUEIRA, Rogério (org). Brasília: MEC, UNESCO, 2009.

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

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escola*. JUNQUEIRA, Rogério (org). Brasília: MEC, UNESCO, 2009.

MAGALHÃES, Renato Vasconcelos. *Bullying e as diversas formas de discriminação*. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2009-abr-08/bullying-porta-aberta-violencia-mulher>. Acessado em 10 setembro de 2013

RASSI, Amanda Pontes. *Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da "Marcha das vadias"*. Revista de história UEG. Goiânia, v.1, n.1, p.43-63, jan./jun. 2012.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual: entrevista. *Cad. Pagu*. Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em: 29 setembro 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. *Para uma concepção multicultural de direitos humanos*. In: Revista Contexto Internacional. Rio de Janeiro, vol 23, nº1, Janeiro/junho de 2001. p. 7-34.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: Peter Burke (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

SWAIN, Tânia Navarro. A Invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: SWAIN, Tânia Navarro (org). *Feminismos: teorias e perspectivas. Textos de História*. Revista da Pós-Graduação em História da UnB. Brasília: UnB, 2000. Vol 8, n.1/2.