



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EDUCAÇÃO, GÊNERO E CONSERVADORISMOS

RESUMO

Este painel tem como objetivo principal discutir educação, gênero, conservadorismos. O primeiro texto *Conservadorismos, laicidade e educação e as questões de gêneros e sexualidades* é resultado de investigações desenvolvidas por dois grupos de pesquisa que procuram entender a retórica argumentativa do pensamento conservador, principalmente o caráter relativamente fixo de seus pressupostos. Para o desenvolvimento de nossas observações e para as realizações das entrevistas na escola, adotamos a noção de paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). O segundo texto intitulado *Neoconservadorismo e pânico moral - algumas insurgências docentes no Extremo Sul do Brasil* tem como objetivo refletir, a partir do multiculturalismo decolonial, alguns eixos desencadeados pelo “pânico moral” em docentes da Educação Básica da mesorregião do sudeste do Rio Grande do Sul. Em suas narrativas, as/os docentes apresentaram a escola como um universo de múltiplas culturas pautadas pelas diferenças que não poderiam ser hierarquizadas, o que nos evidencia a valorização e o reconhecimento da multiplicidade que compõe as escolas. O último texto *Intervenções educativo-reflexivas com homens autores de violência doméstica no estado do Rio Grande do Sul* é parte de um projeto de doutorado realizado na Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Discutindo violência doméstica contra as mulheres e intervenções educativo-reflexivas com homens autores de violência - HAV. Estes temas, por sua vez, estão delimitados ao modo como tais intervenções vêm sendo conduzidas no Estado do Rio Grande do Sul – RS. Tendo como base teórica os estudos feministas e a educação popular buscamos discutir questões sobre Educação e violência doméstica.

Palavras-chave: Educação, gênero e conservadorismo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CONSERVADORISMOS, LAICIDADE E EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES

RESUMO:

Este texto é fruto de investigações desenvolvidas por dois grupos de pesquisa que procuram entender a retórica argumentativa do pensamento conservador, principalmente o caráter relativamente fixo de seus pressupostos. Esses seguem padrões invariantes de argumentações teóricas. Assim, tal pensamento influencia os discursos, as posições e as práticas discriminatórias no interior de muitas instituições escolares. A partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública, foi percebido que o pensamento conservador religioso é um dos elementos que orienta o discurso e as práticas machistas e chauvinistas de um professor em relação a uma estudante lésbica. Partindo das observações, entrevistas e narrativas colhidas na escola, foram identificados os mecanismos de difusão e adesão utilizados pelo conservadorismo político atacando diretamente as práticas laicas e democráticas da instituição. A partir das narrativas de uma estudante, entendemos que a aluna sofreu processos de exclusão que se materializaram em práticas lesbofóbicas¹ que deram e dão legitimidade às desigualdades sociais, reproduzindo o medo através do uso de argumentos que possuem raízes profundas na violenta e a autoritária tradição brasileira. Para o desenvolvimento de nossas observações e para as realizações das entrevistas na escola, adotamos a noção de paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). O autor nos remete à necessidade de se trabalhar sobre os indícios que a realidade apresenta. Ler pistas e sinais, tentar entender através desses alguns significados daquilo que não temos capacidade de compreender de outro modo, captar neles informações do real não acessíveis pelos meios tradicionais de pesquisa; é esse o fundamento do paradigma indiciário.

Palavras-chave: Conservadorismos; Laicidade; Práticas Lesbofóbicas.

Introdução

Atualmente, vivenciamos um recrudescimento dos discursos conservadores na sociedade brasileira, o qual vem penetrando com força nas instituições escolares e ganhando amparo nos valores conservadores de algunsxs professorxs², que, por vezes, manifestam esse olhar a partir da reprodução de práticas discriminatórias no interior das escolas públicas, o que evidencia a importância de se aprofundar o debate acerca do significado dos

¹ Lesbofobia é a aversão a mulheres que se relacionam com outras mulheres. Lésbicas sofrem uma dupla violência, primeiramente por serem mulheres e, depois, por serem lésbicas. Ainda existe a violência do fetiche masculino, pois muitos homens enxergam a relação entre duas mulheres como objeto de prazer sexual pessoal (SEPULVEDA, CORRÊA, FREIRE, 2021, p. 16).

² O uso do "X" nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deve usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em Português. O uso do "X" é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática.

conservadorismos no interior dessas instituições. Dessa forma, a base de argumentação deste texto gira em torno das discussões dos pensamentos conservadores e de suas relações com as tessituras de algumas práticas escolares.

Dessa forma, a base de argumentação deste texto gira em torno das discussões dos pensamentos conservadores e de sua relação com as práticas LGBTQIAPNfóbicas³ movidas pelos valores religiosos de alguns educadorxs. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é demonstrar como os pensamentos conservadores se desenvolvem na sociedade a partir do discurso produzido e sua implicação enquanto práticas lesbofóbicas no interior de uma escola pública. A lesbofobia na escola é um agente de exclusão social com impactos graves na formação das identidades de todxs xs estudantxs.

Entendemos ser fundamental dar exemplos de como os conservadorismos enquanto discurso e política atuam dentro das escolas. Para isso, estamos há anos visitando escolas públicas para *versentirpensar* a importância de um debate mais aprofundado sobre o tema. Com esse propósito foram feitas rodas de conversas com estudantes em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, algumas dessas narrativas estarão presentes neste texto.

Este trabalho está dividido em duas partes: uma que discute sobre os conservadorismos e os relacionam com a sociedade brasileira contemporânea, e outra que inventaria os conservadorismos com as práticas lesbofóbicas desenvolvidas em uma escola pública.

2 - Os conservadorismos

Para iniciar este texto, é fundamental discutirmos os conservadorismos, pois eles são carregados de sentidos, o que dificulta bastante a sua compreensão. Segundo Bonazzi (2000), é mais fácil entender o conceito de conservador pelo leque de significados atribuídos ao adjetivo do que compreender o substantivo conservadorismo, devido à dificuldade em determinar a sua natureza e os seus fins.

O problema é a impossibilidade de se verificar a existência de uma teoria política comum que defina xs conservadorxs, e também, a dificuldade dxs conservadorxs em sistematizar suas próprias ideias. Com isso, a polissemia da palavra entra no cotidiano de forma variada, ganhando vida e sendo apropriada, muitas vezes, como uma forma de

³ LGBTQIAPN+fobia Ódio, desprezo, aversão a pessoas que não seguem os padrões heterossexual e de gêneros, culminando, por inúmeras vezes, em violência física de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Esse termo ainda não é muito conhecido, de modo que a maioria das pessoas utiliza a palavra homofobia para designar um ato preconceituoso contra diferentes gêneros e sexualidades (SEPULVEDA, CORRÊA, FREIRE, 2021, p. 20).

xingamento. É fundamental destacarmos também o problema do uso do seu termo associado ao comportamento humano.

Assim, uma pessoa pode ser politicamente inovadora e ter condutas conservadoras com relação à família, ou até mesmo em relação a práticas sexuais. A primeira conclusão que podemos chegar com relação ao tema é que ele é entorpecido por uma carga emotiva muito grande, já que se relaciona também a questões comportamentais.

Se, pois, a Ciência Política realça no Conservadorismo o caráter universal, fazendo dele uma constante necessária da política, perde de vista a especificidade do termo. Trata-se, com efeito, de um resultado intencional, por quanto é preocupação comum aos psicólogos, sociólogos e politólogos evitar a forte carga emotiva a ele ligada, onde se vê, não sem razão, a causa primeira de sua ambiguidade, se não verdadeiramente o elemento que, reunindo os vários significados com que o termo é usado, lhe dá uma vida unitária fictícia. (BONAZZI, 2000, p. 242-243)

Dessa forma, tal carga emotiva justifica a polarização de argumentos que vivenciamos na sociedade contemporânea. Essa polarização se manifesta no uso corrente do termo conservadorismo associado a outro termo também ambíguo, teoricamente seu antônimo, "progressismo". Este termo, inicialmente, denota uma postura otimista em relação às possibilidades de desenvolvimento humano. Assim, no senso comum, os conservadorismos são percebidos como a negação dessas possibilidades. Essa compreensão reduz as práticas conservadoras à oposição às práticas progressistas, conferindo-lhes um caráter reativo.

A tese acima sugere uma interpretação de que os conservadorismos são sempre reativos, o que nos parece frágil. Não acreditamos ser possível entender os conservadorismos como simples reações, muito menos que eles não produzam conhecimento ou agentes políticos. Há séculos, os partidos conservadores têm existido no campo político, com propostas e agendas políticas bem estruturadas. Estes são proativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Hirschman (1992) afirma que nossa linguagem moderna está impregnada da crença no progresso: "ela implica que o simples passar do tempo traz consigo a melhoria dos seres humanos, de modo que qualquer retrocesso seria calamitoso" (p.17).

Na nossa perspectiva, a denúncia feita por esse autor é correta. O fato de existir mudanças sociais com argumento de progressista não necessariamente é positiva para a humanidade, um exemplo disso são as propostas de reformas trabalhistas e previdenciárias que assolam o mundo hoje. Com certeza elas significam perdas para xs trabalhadorxs. No entanto, reagir a isso não é uma atitude calamitosa, ou seja, o dito "progresso" nem sempre é

positivo. Com efeito, só é possível entender os conservadorismos dentro do campo de debate da política. Assim, deixamos de lado a discussão do comportamento humano, e nos colocamos no lugar onde é plausível visualizar melhor os conservadorismos.

Segundo Hirschmam (1992), é admissível identificar uma retórica do conservadorismo político, uma vez que essa se apresenta como enfrentamento a qualquer mudança no ordenamento político que possa, de alguma forma, transformar as relações de poder em uma sociedade. A questão mais preocupante para os conservadores é a modificação nas relações sociais, principalmente a ascensão de novas classes sociais ao poder.

A partir da constatação acima, Hirschmam (1992) passa a identificar três teses recorrentes da retórica conservadora: tese da perversidade, tese da futilidade e tese da ameaça.

De acordo com a tese da perversidade, qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da ordem econômica, social, ou política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar. A tese da futilidade sustenta que as tentativas de transformação social serão infrutíferas, que simplesmente não conseguirão ‘deixar uma marca’. Finalmente, a tese da ameaça argumenta que o custo da reforma ou mudança proposta é alto demais, pois coloca em perigo outra preciosa realização anterior. (p. 15).

Acreditamos que a análise do Hirschmam (1992) não contempla a complexidade polissêmica do termo ao reduzir as retóricas conservadoras a três teses. Entretanto, concordamos que essas teses são plausíveis, bem como acreditamos que tais argumentos não são invocados somente por conservadores, qualquer grupo pode e faz uso deles, principalmente quando os partidos conservadores estão no poder. O problema é o momento e os objetivos pelos quais as teses são utilizadas. Quando são empregadas para evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário, temos uma retórica conservadora. Vale destacar que quando os conservadores do campo político tem que discutir qualquer assunto de natureza moral ou comportamental, eles tendem a defender os valores tradicionais.

Assim, para facilitar a análise, quando do debate desses assuntos no campo político, os conservadores estão sempre contrários às minorias. Temas como direitos sexuais e reprodutivos, e descriminalização das drogas, estão sempre na mira dos discursos e da retórica dos conservadores. Como bem analisa Mannhein (1959), o conservadorismo nasce do tradicionalismo, portanto, tem um forte significado social e identitário, tornando mais fácil para uma parcela da população se identificar com esses discursos.

Portanto, não temos como saber previamente quais as ações políticas concretas que serão desenvolvidas pelos conservadores, ou quais serão as reações perante uma inovação social. Só podemos saber como se dará essa prática de forma aproximada, se soubermos bastante sobre os movimentos conservadores naquele período e no país em questão.

Como já foi mencionado acima, isso não quer dizer que não existam agendas conservadoras. Todavia, tais agendas só são possíveis de serem entendidas a partir da compreensão histórica dos discursos conservadores. Assim, os estudos que analisam os diferentes estilos de pensamentos, em especial os estilos dos pensamentos conservadores, devem começar pela consideração de que a Revolução Francesa atuou como catalizadora tanto em relação à ação política quanto em relação a diferentes estilos de pensamento. Uma vez entendido que os conservadorismos políticos contemporâneos se originaram a partir da crítica ao Iluminismo e à Revolução Francesa, entendemos que os marcos classificatórios dos conservadorismos estão nas propostas de transformação social que aumentam a participação e os direitos das camadas mais pobres da sociedade. Dessa forma, os conservadorismos políticos são contrarrevolucionários e antidemocráticos.

Em nossa análise, os conservadorismos são categorias históricas, ou seja, derivam de processos sociais através do tempo e das relações de poder. Conhecemos os conservadorismos a partir dos discursos e das práticas das pessoas. Estes processos históricos geram certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de culturas conservadoras. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismos como categorias estáticas, tanto sociológica quanto antropologicamente. A história é marcada por disputas, em especial por aquilo que se vinculou chamar de “luta de classes”. Os conservadorismos são elementos ideológicos que constroem senso comum. Portanto, não é exclusivo de nenhuma classe social. Na disputa por poder que ocorre no campo da cultura, os conservadorismos são importantes elementos nas construções dos interesses de classe e na própria consciência de classe. Em tal processo, não estão em disputa somente as condições materiais de sobrevivência, estão também as condições simbólicas, compostas por diversas argumentações de diferentes naturezas, o que torna o processo de conscientização mais lento.

Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real. Mas se adotarmos uma concepção estática da categoria de classe, ou se fizermos descender esse nosso conceito de um modelo teórico preliminar de totalidade estrutural, não procederemos, assim, pois estaremos subentendendo que a classe está presente desde o

início como um resultado de relações de produção. (THOMPSON, 2012, p. 274).

Ao afirmarmos que classe e consciência de classe estão sempre na última fase de um processo real, não pensamos que essa afirmação seja aceita ao pé da letra e de maneira automática. Uma vez que se tem uma consciência de classe desenvolvida, xs jovens podem ser “socializadx” em um sentido classista, e as instituições de classe delongam as qualidades para sua constituição. Podem-se gerar tradições ou costumes de antagonismos de classes que não obedeçam mais a um antagonismo de interesses. Mas, mesmo assim, essas questões fazem parte da complexidade que normalmente encontramos na nossa análise histórica, especialmente a contemporânea. É importante ter em mente que não podemos falar de classes sem que os sujeitos, diante de outros grupos, por meio de procedimentos de lutas culturais, penetrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda sem que transformem as relações de classes legadas, já existentes (THOMPSON, 2012).

A compreensão do Thompson em romper com a tradição marxista ortodoxa que coloca em oposição a base e a superestrutura, é fundamental para o argumento que defendemos neste trabalho. Não é possível entender os conservadorismos desvinculados dos interesses de classe, mas não é só isso. Os conservadorismos são reproduzidos como argumento de discursos que ultrapassam as questões de classe, encontrando os temas abstratos de sobrevivência que estão em disputa no campo da cultura, em especial nas diferentes demandas dos grupos minoritários: mulheres, homossexuais, negrxs, etc. Isso não quer dizer que a luta de classes desapareça. Ela simplesmente se torna mais complexa com mais variantes ocorrendo em diferentes espaços sociais.

Essas disputas se dão em todos os campos sociais e são objetos de interesse especial para o campo da educação, já que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada as suas conquistas. Um exemplo disso é a lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Nesse caso, as disputas do campo político se materializaram de forma objetiva em uma lei, que apesar de não resolver o problema, uma vez que muitas escolas ainda não a cumpriram, cria condições objetivas de luta. Todavia, muitas demandas ainda estão em fase preliminares de disputa. Esse é o caso da comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e Não Binárixs), que vem sofrendo

reveses dxs conservadorxs políticxs. Avanços e retrocessos ainda marcam a sua história. Entretanto, nesse contexto, muitxs jovens homossexuais ou aquelxs que apresentam um comportamento de gênero diferente a norma padrão, vêm sofrendo maus tratos na escola.

Assim, todxs xs alunxs vão percebendo que existe uma conduta que é a considerada como a “normal”. As diferenças e as desigualdades são construídas nas relações de poder, e foi justamente no exercício delas que se teceram, ao longo da história, a visão de que homens e mulheres são diferentes. Todavia, podemos inferir que essa diferença foi arquitetada como inferioridade pelo pensamento e pelo discurso conservador, ou seja, foi produzida uma retórica conservadora da ordem social na qual as mulheres são seres naturalmente inferiores aos homens. A raiz da alegação social da diferenciação dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres parte justamente da questão da naturalização entre os dois sexos.

A retórica conservadora é intransigente (HIRSCHMAN, 1992) e faz uso dos mais diferentes discursos, sendo um deles o religioso - extremamente poderoso e com efeitos variados. O discurso religioso é muito comum nas escolas brasileiras, historicamente organizada pelo campo religioso. Portanto, é nas escolas que o embate se torna bastante violento para as mulheres e para a comunidade LGBTQIAPN+.

Passamos agora a demonstrar como os conservadorismos manipulam os valores tradicionais, produzindo um falso medo na sociedade. Assim, a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, nos anos finais do ensino fundamental, foi percebido que os pensamentos conservadores são um dos elementos que orienta o discurso e as práticas de um professor em relação a uma estudante lésbica. Percebemos que essas práticas também eram influenciadas pelos valores religiosos do professor. Em seguida narraremos essa história.

Práticas machistas e lesbofóbicas no interior de uma escola pública

Marina⁴ era aluna da escola onde desenvolvemos uma de nossas pesquisas e foi autorizada⁵ por sua mãe a participar da roda de conversa que desenvolvemos na instituição. Assim que nos encontramos na sala que havia sido disponibilizada pela diretoria da escola para a realização da atividade, antes de iniciarmos a roda de conversa, a jovem que estava sozinha naquele momento nos interpelou dizendo:

⁴É importante mencionar que o nome da estudante e do professor são fictícios.

⁵ Tal documento encontra-se guardado sob nossa responsabilidade.

*Oi, eu queria te perguntar, eu queria saber sobre o meu nome? Ele vai sair na entrevista. Eu vi no papel que você enviou para a minha mãe que o nome da gente não vai sair, que o nome vai ser alterado, queria saber disso antes de começar a responder às suas perguntas?*⁶

Nós a tranquilizamos dizendo que o nome dela seria alterado e por isso estaria preservada. Em seguida, perguntamos se ela sabia o objetivo de nossa pesquisa, e a estudante disse que sim, pois tinha lido no documento que havíamos enviado para os responsáveis. Assim, iniciamos a conversa e perguntamos quem eram as alunas e os alunos que sofriam preconceito e discriminação na escola. Ela nos respondeu: *Os alunos muito inteligentes, os alunos com óculos, os alunos com aparelhos, os gordinhos demais, os magros demais, os gays, as meninas lésbicas também.*

Após essa resposta perguntamos à Marina: as meninas lésbicas também? A maioria de suas colegas e de seus colegas nos disseram que elas sofrem menos preconceito que os meninos gays, a maioria disse até que não existem meninas lésbicas na escola. A jovem respondeu:

Existem sim, eu mesma, acho que posso falar com você, sou lésbica. Eu não falo isso para todo mundo não, só algumas pessoas sabem aqui na escola, umas três colegas, a psicóloga da escola, a coordenadora e uma diretora, mais ninguém, nem meus pais. Eu não sei como vou falar com eles. As meninas lésbicas sofrem preconceito sim, mas a gente é mais discreta, sabe disfarçar melhor. Os meninos gays, muitas vezes, como são muito femininos, se expõem mais; não conseguem disfarçar tanto.

Em seguida, perguntamos: se vocês são mais discretas como é que sofrem preconceito aqui na escola? Marina respondeu:

Somos mais discretas, mas somos lésbicas e algumas pessoas que prestam mais atenção percebem. Duas das minhas colegas que sabem aqui na escola, eu não falei nada para elas, elas é que perceberam e me perguntaram. Teve um garoto que outro dia me zoou também, ele ficava me chamando de gostosa que queria me dar uns pegadas, toda hora ele falava essa besteira e aí eu mandei ele parar de ficar falando isso, aí ele me disse: você não gosta de ser chamada de gostosa, toda mulher gosta. Aí disse que eu era estranha e esquisita, e que parecia que eu só gostava era de elogio de mulher.

A narrativa da jovem dá pistas (GINZBURG, 1989) que as diferenças de gêneros e de sexualidades demonstram-se na maneira dela agir, em seu corpo e nas ações práticas que ela

⁶ Para distinguir as citações teóricas das narrativas, da aluna e do professor, essas foram colocadas em itálico

materializa, o que a leva a ser marcada pelo discurso produzido por seu colega de escola que a distingue como uma mulher diferente. Logo após a resposta acima, questionamos à aluna: você considera que a fala desse seu colega foi uma forma de preconceito e discriminação? Imediatamente ela me respondeu:

Claro que sim. Primeiro, por que as meninas têm que ser chamadas de gostosas a toda hora? Eu não vejo as minhas amigas que gostam de meninos ficarem chamando os meninos de gostosos o tempo todo. Parece que os garotos quando nos veem só ficam pensando em sexo. Isso para mim é um tipo de discriminação, e porque não gosto de ser chamada dessa forma o cara ainda me chama de estranha e esquisita. Isso é discriminação sim, mas a maior discriminação que eu sofro é ter que esconder que sou lésbica.

É bastante interessante a análise de Marina, assim como sua indignação por ser chamada de estranha e esquisita, o que nos leva a recolher indícios (GINZBURG, 1989) em sua fala de que no interior da escola em que estuda, algumas e alguns jovens possuem visões conservadoras do gênero feminino, de como a mulher deve se comportar. Quem foge desse padrão se torna 'a diferente', 'a estranha', 'a esquisita', 'a excêntrica'.

Neste momento, é importante que façamos uma leitura sobre a palavra gênero, pois as respostas de Marina nos dão pistas de que ela era chamada de estranha e esquisita por apresentar um comportamento de gênero que se afastava da norma do comportamento feminino dominante. Na linguagem científica e no senso comum, a palavra sexo muitas vezes é utilizada para mostrar as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres. Pensando nisso, algumas estudiosas feministas passaram a utilizar o termo gênero como forma de designar o caráter cultural e social dessas significações. Como achamos bastante interessantes as análises da estudante para uma jovem de apenas 15 (quinze) anos, perguntamos a ela o motivo de esconder sua sexualidade.

Eu escondo porque não quero ser zoada por ninguém, porque não quero que meus pais fiquem tristes. Eu sei que eles queriam que eu fosse como as minhas outras irmãs que gostam de meninos. Aqui na escola as pessoas não sabem lidar com as pessoas LGBT não. Não sei se já te contaram, mas tem um aluno chamado Bernardo aqui na escola que é gay assumido. Você tem que ver como as pessoas tratam ele, um monte de preconceito, xingam ele, zoam ele, os meninos excluem ele de tudo. E não são só os garotos que zoam ele não, algumas meninas também e muitas professoras também. Ano passado ele foi expulso de sala de aula pela professora, ela chamou ele de macumbeiro, mas na verdade ela não gostava de ele ser gay, ficava chamando ele de gay também, a sala de aula dele era do lado da minha e ela sempre gritava com ele, falando que ele tinha que ser como homem, que não podia parecer um gay. E não era só ela que discriminava ele não, a professora de inglês também mandava ele ser como homem, que não podia parecer uma mulherzinha. Depois de tanto preconceito você acha que eu

vou assumir que sou lésbica? Eu vou esconder o quanto eu posso. Eu só contei para a psicóloga, para a coordenadora e para a diretora da escola porque elas me chamaram para uma reunião porque eu tinha faltado muito na escola, eu estava muito triste, acho que algum professor reclamou com elas. E eu estava triste mesmo, pois tinha brigado com a minha namorada e elas até me ajudaram.

Nesse momento é importante que façamos uma leitura da narrativa de Marina; toda a fala da jovem sinaliza que xs sujeitxs formam as suas identidades a partir dos discursos produzidos, discursos esses que são feitos pelxs outrxs e por nós mesmos, sejam sobre nós e sobre xs outrxs, como bem analisou Foucault (1996). Esses discursos levam as pessoas a tecerem aprendizagens de quem somos, do que xs outros são, assim como dos contextos que estão a nossa volta, se os discursos produzidos estiverem baseados em retóricas conservadoras, muitos dxs alunxs poderão desenvolver um pensamento político conservador em relação a si mesmxx e ax outrx, e a partir daí começarem a praticar a discriminação e o pré-conceito com relação axs estudantes LGBTQIAPN+, o que irá interferir na tessitura das identidades de todxs xs estudantes .

[...] resultado da construção histórica que vem se desenvolvendo desde o final do século XIX, as identidades são associadas ao que seria nossa “verdadeira identidade” (FOUCAULT, 1988). Assim sendo, colocar essas questões em foco significa pensar como cultura, escolas e sujeitos se articulam através das construções de gêneros e sexualidades, entendendo - os como campo de lutas, negociações, contestações e enfretamentos, em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que vão constituir diversos grupos sociais e suas singularidades (SILVA, 1999). (FERRARI, 2010, p. 253).

Após ouvir a jovem, identificamos indícios de que, influenciada por discursos conservadores contra a homossexualidade dirigidos a Bernardo, Marina desenvolveu uma visão negativa dessa orientação sexual. Para evitar as humilhações sofridas por seu colega, a jovem optou por esconder sua própria sexualidade. Isso revela como os discursos contra as sexualidades dissidentes moldaram a formação da identidade de Marina, levando-a a ocultar sua sexualidade e aprender que isso não deveria ser visível, mas apenas praticado em segredo, destacando o poder do discurso ligado à retórica conservadora.

Voltando à entrevista realizada com Marina, após a narrativa onde ela expõe sua opção de ocultar sua orientação sexual, nós a perguntamos: *além do que o Bernardo passou por ter assumido sua sexualidade e de você mesma ter tido uma experiência desagradável com o seu colega que a chamou de esquisita, você vivenciou outras situações de discriminação na escola?* A estudante respondeu:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Olha, como eu tento esconder ao máximo que sou lésbica e nem todo mundo percebe que eu sou, aí eu não sofro muita discriminação não. A não ser de um professor de matemática, católico e muito chato que reza o pai nosso todos os dias na sala de aula, que às vezes me pergunta se eu já arrumei um namorado homem? Que eu sou muito bonita e tenho que arrumar um namorado homem, porque segundo a Bíblia a homossexualidade é pecado. Bem, por isso eu acho que ele percebeu que sou lésbica e fica dando indiretas. O problema é que ele fala isso na frente de quem estiver comigo e fica rindo. Eu fico muito chateada. Na última vez que ele me perguntou isso eu respondi que sim, que arrumei um namorado, aí ele disse: eu sabia que um dia você ia ver como namorar homem é bom. Eu menti porque não quero que as pessoas me zoem e não quero que meus pais saibam.

A alocação da aluna em questão nos soa como indícios de que ao ocultar sua sexualidade ela estava tentando se proteger da discriminação, do preconceito e de passar por situações de sofrimento e humilhação como as vivenciadas pelo colega Bernardo. As práticas discriminatórias e preconceituosas desenvolvidas no interior da escola de Marina a impediram de assumir sua sexualidade. Esse mote é indicador de que algumas e alguns profissionais produzem uma mestiçagem entre sua identidade social de professorx e a de religiosx. Muitxs educadorxs parecem não conseguir separar as duas esferas de sua atuação, afinal elxs atuam como educadorxs em sintonia com as aprendizagens que obtiveram em sua religião por meio da Bíblia, e, muitas vezes, levam-nas para os processos de ensinar e aprender no interior da escola pública.

Breves Considerações

Ao apresentarmos a história de Marina, ilustramos como o conservadorismo religioso, através de professorxs conservadorxs influenciadxs por preconceitos sociais e pessoais enraizados na tradição, impõe a norma heterossexual como única forma válida de sexualidade axs estudantes, perpetuando assim a desigualdade social. Defendemos, portanto, a necessidade da laicidade do estado nas escolas públicas brasileiras para impedir práticas discriminatórias baseadas em religião. O Estado Laico garante que nenhuma religião prevaleça sobre as outras, assegurando a liberdade de crença ou não crença de todxs. Na educação, a laicidade é essencial para promover práticas inclusivas que respeitem a diversidade, combatendo o proselitismo religioso e garantindo o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, um componente democrático que celebra as diferenças individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BONAZZI, Tiziano. Verbete conservadorismo. In: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BRASIL. Lei **10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

FERRARI, Anderson. **Você já deve saber sobre minha “orientação sexual”** (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, Anderson. *Sujeitos, subjetividades e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, Michel **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HIRSCHMAN, Alberto. **A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MANNHEIM, Karl. **O pensamento conservador**. Texto Original: MANNHEIM, Karl.

Essays on Sociology and Social Psychology (cap. II: “Conservative Thought”). Routledge and Kegan Paul Ltd.: Londres, 1959, pp. 74-119. Tradução de Sylvia Lyra.

SEPULVEDA, Denize; COORRÊA, Renan; FREIRE, Priscila. **Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas**. Rio de Janeiro: Editora dos Autores, 2021.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

NEOCONSERVADORISMO E PÂNICO MORAL - ALGUMAS INSURGÊNCIAS DOCENTES NO EXTREMO SUL DO BRASIL

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil viveu a ascensão de discursos neoconservadores que objetivaram a interrupção de conquistas populares de minorias políticas nos campos curriculares. A ordem político-pedagógica mobilizada envolveu operações que buscaram intervir no núcleo da ação docente, a motivação. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é refletir, a partir do multiculturalismo decolonial, alguns eixos desencadeados pelo “pânico moral” em docentes da Educação Básica da mesorregião do sudeste do Rio Grande do Sul. Em suas narrativas, as/os docentes apresentaram a escola como um universo de múltiplas culturas pautadas pelas diferenças que não poderiam ser hierarquizadas, o que nos evidencia a valorização e o reconhecimento da multiplicidade que compõe as escolas.

Dando início ao diálogo

Este artigo caracteriza-se pelo recorte de dados de três pesquisas⁷, em desenvolvimento desde 2019, centradas nos eixos gênero, sexualidade e currículo com professores e professoras de Educação Básica da rede pública de ensino da mesorregião do sudeste rio-grandense⁸. Os procedimentos adotados para a produção compreenderam três etapas: 1. elaboração de questionário com 52 perguntas fechadas dividido em cinco blocos (Perfil/Identidade, Profissional, Sociabilidade/Lazer/Ócio, Formação Continuada e Cotidiano Escolar)⁹; 2. aplicação¹⁰ de, aproximadamente, 100 questionários que alimentaram o banco de dados criado a partir do Programa *Statistical Package for the Social Sciences*, gerando gráficos e tabelas¹¹; 5. realização, com docentes que participaram da segunda etapa da pesquisa, de três rodas de conversas que ocorreram nas cidades de Rio Grande, Pelotas e São Lourenço do Sul.

⁷ Pesquisas financiadas pelo CNPq e FAPERGS.

⁸ A proximidade geográfica entre as cidades e a possibilidade de duas matrículas no serviço público permitiram que um docente de uma rede de ensino levasse consigo o debate para outra rede que não era foco direto da ação. Com isso, participaram da pesquisa docentes que atuavam em sete cidades da mesorregião do sudeste rio-grandense.

⁹ Após elaboração, foram realizados pré-testes com vistas a avaliar a inteligibilidade das perguntas, opções de respostas e tempo de aplicação do questionário.

¹⁰ Os questionários foram aplicados por seis orientandas do curso de Pedagogia que, na ocasião, realizavam suas pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Todas as estudantes participaram de formação para a aplicação de questionário.

¹¹ Os dados subsidiaram a revisão das ações das formações, as atividades de ensino nas licenciaturas ofertadas pela FURG e foram apresentadas aos gestores da rede de ensino das cidades pesquisadas.

As/Os docentes que participaram das rodas de conversas foram selecionadas/os considerando suas disponibilidades e a representatividade na área ou subárea¹². As atividades ocorreram em escolas públicas e os eixos orientadores dos diálogos nas rodas de conversas foram mobilizados a partir dos gráficos e tabelas gerados com os dados sistematizados dos questionários que foram aplicados e que permitiram ter uma leitura mais ampla do perfil docente estudado.

Assim sendo, participaram das rodas de conversa 15 (quinze) docentes, entre os anos de 2021 e 2023. Para registrar as interações nas rodas de conversas, utilizamos recursos audiovisuais, posto que eles possibilitaram a análise mais detalhada dos dados posteriormente. Para este artigo, interessa-nos refletir somente alguns eixos desencadeados pelo “pânico moral” orquestrado pelos setores conservadores em docentes, nessa direção, nos limitaremos aos dados produzidos nas rodas de conversas que serão interrogados a partir das provocações multiculturalistas decoloniais.

As rodas de conversa funcionaram com duplo papel: permitir aprofundar as leituras e análises dos dados produzidos com os questionários e evidenciar as ausências de discussão, de problematização e de troca de saberes nos espaços das escolas ou nas práticas pedagógicas das formações continuadas. Elas operaram como espaços narrativos em que docentes contaram as suas histórias e as contrapuseram às experiências escolares e pessoais de outras/as docentes, retroalimentando o diálogo e potencializando os debates que duravam entre três e quatro horas.

Com as rodas de conversas, foram se problematizando questões em torno das práticas pedagógicas e das implicações vividas nas escolas a partir do contexto de recrudescimento dos discursos neoconservadores no Brasil. Nos diálogos, foram socializados saberes, refletindo-se sobre algumas possibilidades pedagógicas frente aos desafios políticos. As rodas de conversas envolveram trocas de experiência, discussões e divulgação de conhecimentos entre as/os participantes, bem ao modo como descrevem Ribeiro; Souza & Sampaio (2018) em suas experiências. Elas foram sendo entendidas como espaços de interação em que foi possível existir um nível de envolvimento emocional que raramente foi presenciado em outro tipo de abordagem metodológica. Suas dinâmicas eram “[...] povoadas de vozes distintas, modos de ver diferentes, pontos de partidas e pontos de vistas, às vezes intensamente opostos” (SKLIAR, 2018, p. 11).

No intento de empreender o debate, o texto está dividido em três partes. Em “multiculturalismo, identidades e diferenças”, buscamos discutir a produção do outro como efeito da colonialidade e os modos com que, sobretudo, o multiculturalismo decolonial apresenta alternativas à Educação. Em seguida, partimos para o segundo eixo no qual debateremos, a partir do referencial analítico, as narrativas apresentadas nas rodas de conversas, considerando, como fio condutor, os

¹² Evitou-se que, na mesma roda, houvesse a predominância de características, a exemplo de disciplina, escola ou cor/raça.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

marcadores de diferenças e contexto em torno do “pânico moral”. E, por fim, produzimos algumas considerações finais sobre o debate realizado.

MULTICULTURALIDADES E TÁTICAS POLÍTICAS

Nos últimos anos o Brasil viveu a ascensão de discursos neoconservadores que objetivam a interrupção de conquistas populares que marcaram minorias políticas nos campos curriculares. Nessa direção, cenários de proibição vem tomando, não sem resistência, a escola instituindo discursos moralizantes em nome da neutralidade. A ordem político-pedagógica mobilizada envolve operações que buscam intervir no núcleo da ação docente, a motivação. Por meio do pânico moral centrado no perigo e medo produzido no âmbito da emoção docente, esses neoconservadores buscaram a paralisia das agendas progressistas dos direitos humanos.

Nesse cenário, as mobilizações e movimentos sociais de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersexos (LGBTI+), feministas, indígenas, negras(os), a exemplo de outras populações, têm se visto em crescente polarização com a ascensão neoconservadora com a nova direita (LOPES; FERRARI; CAETANO, 2022)¹³ que usa a linguagem *cyber* com intuito de desqualificar as agendas dos movimentos sociais com jargões, a exemplo de ‘defensoras(es) de ideologias de gênero’ e ‘comunistas’.

Não obstante o cenário descrito, no campo da educação, o neoconservadorismo agregou outro vetor a partir dos projetos liderados pelo “Movimento¹⁴ Escola sem Partido” (PENNA, 2018; FRIGOTTO, 2017), que mesmo derrotados por meio das mobilizações populares produziram nuances de efeitos paralisantes nas escolas. Em nossas experiências de pesquisa, constatamos que o “Movimento” atribuiu grande protagonismo às famílias, ao recrutá-las como ‘fiscais’ da ação pedagógica, incentivando aos estudantes à gravação, por meio de seus celulares, de qualquer atividade de questionamento às desigualdades. O argumento central girava em torno de que a “doutrinação

¹³ Para os autores, ela se formou a partir do dismantling do Estado de Bem-Estar e se constituiu a partir dos grupos neoliberais, populistas autoritários e da nova classe média profissional. Liderados pelos neoliberais, eles representam o grupo que orienta as diretrizes político-econômicas alinhadas às prerrogativas do mercado. Já os grupos populistas autoritários, formados por fundamentalistas religiosos, seriam advindos da classe média e trabalhadora, os quais, desconfiados do Estado e preocupados com a segurança, a família e o conhecimento, buscam, nos valores tradicionais, a sua base de sustentação, sendo os neoconservadores. Por fim, o último grupo seria a nova classe média profissional que se centraria na mobilidade social e no temor de retroceder economicamente.

¹⁴ Mesmo com a multiplicidade de definições, nos alinhamos a Gohn (2008), quando entendemos “movimento social” como sendo ações de coletivos de sujeitos organizados que possuem como objetivo produzir alterações sociais, econômicas e/ou culturais por meio de embate político, dentro de contextos específicos, permeado por tensões. Assim, ao usar as aspas, queremos colocar em suspenso a afirmativa de que sejam essas pessoas integrantes de movimentos sociais exatamente porque o Escola Sem Partido defende a manutenção das estruturas existentes marcadas pelas desigualdades.

ideológica” de esquerda produzida pelas feministas, por exemplo, era inimiga da família, pátria e do cristianismo.

Ao defendermos a importância de pensarmos as práticas pedagógicas escolares a partir de uma perspectiva multicultural¹⁵, o nosso objetivo é contrapor o esvaziamento dos princípios democráticos do pânico moral neoconservador, ao reconhecer, no diálogo com o outro, a promoção e a valorização da diferença cultural, desafiando toda e qualquer possibilidade de subalternização em função dos marcadores de diferenças.

Estamos compreendendo o multiculturalismo decolonial (IVENICKI, 2020) como um campo político-acadêmico que busca interpelar os marcadores de diferenças e, ao mesmo tempo, fomentar ações com vistas a promover a inclusão social. Trata-se de um campo de estudos que visa promover uma educação para o reconhecimento das diferenças, buscando interrogá-las e problematizá-las, impedindo a hierarquização. Nesse sentido, a identidade¹⁶ assume posição privilegiada entre as categorias centrais no multiculturalismo, quando discutidos seus desdobramentos no currículo, na pesquisa e na formação inicial e continuada docente. De acordo com Ivenicki (2018), a identidade pode ser pensada em três dimensões: individual (relativa ao sujeito social e suas subjetividades), coletiva (relativa a pertencimentos a grupo ou participação política) e/ou institucional (escola, religião etc.). Com isso, ao pensar em identidade, torna-se necessário pensar em diferença. Os dois termos se inter-relacionam, se complementam.

Nessa perspectiva, reconhecer e valorizar as diferenças significa estar imbricado em um processo de alteridade do eu e do outro por meio da interação. Esse processo implica questionar a neutralidade e reconhecer que hierarquias são construções históricas e culturais. Nesse sentido, acreditamos que as diferenças, assim como as identidades, não compõem a sociedade e, especificamente, as escolas, como elementos advindos da natureza como defendem o neoconservadorismo. Elas são sociais e culturalmente construídas e, portanto, devem ser interrogadas.

Ao estarmos cientes de que os sujeitos são marcados por uma série de atravessamentos e subjetividades movidas pela classe, raça, gênero, sexualidade, geração, território, entre outras, defendemos que os conceitos de hidrização cultural e de interseccionalidade são centrais à compreensão de “experiências curriculares de formação docente em perspectivas multiculturais com

¹⁵ É relevante destacar a polissemia da categoria multiculturalismo. Candau (2010) apresenta diferentes interpretações dessa expressão, destacando pontos que se assemelham e se contrapõem. Ao mesmo tempo, ao propormos operar com esse constructo, torna-se importante acentuar que entendemos cultura no sentido plural, como ação social, como prática por significação, como lutas marcadas por relações de poder que não permitem ser hierarquizadas.

¹⁶ Quando utilizamos o termo identidade, estamos pensando em possibilidades de sociabilidades, não se tratando de essência, de algo fixo. No multiculturalismo, a identidade é vista como plural, contraditória, marcada por relações de poder.



sensibilidades críticas pós-coloniais e decoloniais” (IVENICKI, 2020, p. 39). Ao pensarmos na perspectiva multicultural, com sensibilidade decolonial, destacamos que, segundo Candau (2009), embora o processo de colonização tenha terminado, as relações modernidade e colonialidade ainda estão presentes na sociedade. Isso vai ao encontro da afirmação de Mignolo (2003), para quem a colonialidade é parte distintiva da modernidade. Os seus efeitos ampliam-se para além do período histórico de domínio imperial, deixando subalternidades epistêmicas na racionalidade ocidental. A despeito do término do regime, suas consequências permanecem presentes nos modos como são projetados e concebidos os conhecimentos.

Nessa perspectiva, a decolonialidade defende que o colonizador, ao impor seus modos de vidas, deixou marcas e sequelas que até os dias atuais caracterizam o cotidiano das pessoas colonizadas e, em muitos casos, subalternizam suas práticas sociais e culturais. Nesse caminho, a decolonialidade pressupõe que a diferença é uma herança colonial. O projeto decolonial, ao criticar a colonialidade, implica uma mudança de posicionamento diante da história e de suas heranças de silenciamentos nos/dos corpos.

O silenciamento denuncia as marcas da colonialidade nos modos como os corpos foram produzidos no Ocidente e, mais especificamente, no Brasil. Mas, como fugir dessa armadilha, quando, por meio e através dela, produzimos o que sabemos de nós? Na direção, Walsh (2009) sugere que a decolonialidade posiciona-se na fronteira. Ela caminha no sentido de provocar e de interrogar as estruturas epistêmicas e, por sua vez, suas pedagogias. Assim, o que se propõe é uma leitura que duvide da verdade contida nos modos operantes da colonialidade. O discurso da lógica colonizadora é tão profundamente enraizado que nega ao outro a possibilidade de se construir como legível. Nesse caso, seus dispositivos de normalidade terminaram por negar às populações negras, LGBTI+, indígenas, entre outras, a possibilidade de serem reconhecidas e é sobre esses investimentos que buscaremos debater na próxima seção.

DOCÊNCIA – TENSÕES E ENFRENTAMENTOS

Diante dos dados que foram produzidos com a aplicação do questionário, resolvemos ir às cidades a fim de iniciar as rodas de conversas de rodas e o *feedback* às redes de ensino sobre os questionários aplicados. A força e a forma com que foram divulgadas as informações sobre ideologia de gênero ou mesmo o sobre o “Movimento Escola sem Partido” se fizeram sentir nas narrativas docentes nas rodas de conversas. As informações que chegavam às escolas, muitas vezes de veracidade duvidosa, tornavam difíceis a identificação de inverdades reforçando as ameaças e os controles constantes. Um dos professores participantes assim se manifesta:

[...] temas, que sempre foram delicados, estão ainda mais. Neste momento evitamos antecipar assuntos, como sexualidade, por exemplo. Se os alunos não provocam,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ficamos calados! Mesmo assim, algumas palavras estão sendo quase proibidas de serem verbalizadas, a exemplo de gênero, homossexualidade e por aí vai! Tem a história da ideologia de gênero, escola sem partido e os planos de educação, a gente não sabe até onde vai tudo isso. (Prof. Henrique)

Quando nos detemos à forma com que a categoria gênero foi apresentada nas rodas de conversas, ela não poderia ser entendida como “ideologia” exatamente pelas formas objetivas como a categoria vai instituindo a inteligibilidade social ou não do sujeito. Nas práticas pedagógicas narradas, a ênfase dada à diferença era mediada pelos modos valorativos e/ou pelas políticas de reconhecimento assumidas nos cotidianos das escolas. Uma tônica dada nos discursos foi a receptividade de estudantes com deficiências físicas e/ou mentais, ao menos no que tange às diferenças que marcam o corpo e em comparação com as questões raciais e/ou sexuais. Se a primeira estava associada a um conjunto de incentivos, a segunda e a terceira traziam consigo configurações pedagógicas problemáticas que exigiam posições políticas das/os docentes. Esse quadro intensificava-se, quando estava em xeque o debate em torno das identidades LGBTI+, conforme podemos ler no depoimento do professor Fábio:

[...] tu não vais acabar de uma hora pra outra com aquilo em apenas uma ou outra formação dada pela FURG. É todo um processo. Mas acontece o seguinte: a estudantada tem uma certa vivência na rua e fora daqui onde esses preconceitos existem. Então, na verdade, esse preconceito, de certa maneira, só é mantido dentro da escola porque vem lá de fora. A gente sempre acha uma brecha e uma certa reprovação moral ao preconceito contra os deficientes, a escola tem todo um aparato religioso, moral, legal e filantrópico para lhe dar com essas situações. Agora contra lésbica, gay e, sobretudo, travesti, a escola fica coagida, não vai falar dentro da sala de aula sobre isso. O momento, mais que nunca, não permite. É bem assim! Para o bem ou mal, a gente tem que ser realista. [...]

A compreensão de que gênero seja uma criação de pessoas que querem “destruir a família” ou “ensinar a homossexualidade a nossas crianças”, como descrito nas campanhas da “ideologia de gênero” que correntemente apareceu nos debates nas rodas de conversa, traz, em seu núcleo, a lógica dicotômica do pensamento que não se limita às relações sexuais. Está no eixo que movimenta e assegura o sentido colonial com o qual as diferentes identidades têm se construído e naturalizado (CANDAUI, 2009).

Sobre esse aspecto, a professora Joana destaca:

Essa situação ainda pior depois [...] do aparecimento dessa ideia de ideologia de gênero. A gente tem medo de qualquer coisa sobre isso. Ninguém nunca veio falar comigo. Mas coloco minha barba de molho [...] Regras são regras, mesmo quando elas não existem. Ninguém sabe de nada, gato escaldado tem medo de água fria. Na verdade, tem essa coisa de que o debate de gênero está transformando os meninos em mulheres e as mulheres em menino. Lá no curso vi que isso é identidade de gênero. Lá eu aprendi que somos nós a construirmos os nossos gêneros a partir da cultura. Acho que é isso aí [...]

Ao ler a narrativa de Joana, observa-se que a identidade de gênero, de maneira similar ao conceito de gênero, foi entendida para designar a forma com que o sujeito performatiza o gênero (BUTLER, 2003), isto é, para além do que a sociedade aponta como sendo o gênero *verdadeiro*. Ela é a forma como cada um de nós se percebe no conjunto de discursos em torno dos sexos, tendo sido essa perspectiva perceptível nas formas como as professoras e professores narraram. Contudo, a proliferação em torno desses conceitos e a forma com que eles vêm sendo massificados produzem efeitos como o da professora Joana, “*gato escaldado tem medo de água fria*”. Como nos parece, para a professora, é preferível não entrar no debate e ficar com a sua “*barba de molho [...] Regras são regras, mesmo quando elas não existem*”. Nesse caso, mais vale permanecer nas regras heteronormativas da escola.

Mesmo com todas políticas de reconhecimento e valorização das identidades LGBTI+, a heteronormatividade permanece sendo o centro organizador do governo da sexualidade na escola. A visibilidade dada aos eixos temáticos nas políticas educacionais por meio das formações colocou em pauta questões negligenciadas durante décadas nos currículos. Nesse aspecto, podemos dizer que as formações permitiram a mobilização de temas silenciados, mas se revelaram insuficientes para problematizar as relações de gênero e as concepções sobre sexualidade vividas dentro e fora da escola (CAETANO; SILVA JR, 2020), quando eram confrontadas com as históricas barreiras impostas pela colonialidade. O quadro se intensifica, quando pensamos em gays e lésbicas:

Nós temos um aluno do 8º. ano, por exemplo, que é assumido. Não é aquela coisa, sabe?! Esses dias a gente estava conversando e eu dizia: “Que bom que é assim. Parabéns pra turma, né?” Desde o início ele é assim e os alunos o aceitam. Ele é o líder da turma, não é um excluído da aula. É uma coisa normal! Essa é uma coisa que eu acho que é bom. É uma aceitação normal, acho que é o tempo da modernidade. Tu não escutas assim: “o bichinha ou veadinho” [...] É um aluno que se dá muito bem com todos os professores e com os colegas [...]. Ele sabe os seus limites e até onde pode ir. (Profª. Laís)

Para esse grupo, o fato de haver diversos homossexuais na comunidade auxilia para que a LGBTIfobia não se instale nas relações na escola. Essas falas suscitam, ainda, a possibilidade de negação literal da homofobia, ao não reconhecerem os limites dados aos estudantes LGBTI+. A negação, nesse caso, configura-se como a tentativa de neutralizar a iniquidade do fenômeno homofobia e, dessa forma, subestimar os efeitos provocados nas vidas dos sujeitos considerados não heterossexuais. Caetano (2016) entende que a homofobia é um artefato cultural que marca o corpo, sendo a cultura o nível em que se elabora a discriminação e em que se operam suas práticas. Os procedimentos que nos permitem vê-la estão marcados pelo gênero, mas não se limitam a ele. A homofobia pode ser ainda mais agressiva, quando outros marcadores estão conjugados, a exemplo de raça e classe.

Ao considerarmos que os currículos universalizam conhecimentos por meio das escolas, acreditamos que seja relevante problematizá-los, sobretudo, porque, muito provavelmente, nesse processo de escolha sobre “a verdade” que será universalizada, a maioria está organizada hierarquicamente a partir das imposições da colonialidade (WALSH, 2009). Para Ivenicki (2020), as perspectivas multiculturais decoloniais voltam-se à problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas, com o intuito de promover a valorização dos saberes de grupos subalternizados. Dessa forma, buscamos, com a autora, fortalecer as identidades individuais e coletivas de modo que a diversidade, o antirracismo e a equidade social sejam favorecidos em detrimento dos discursos aligeirados dos movimentos conservadores que disputam as escolas.

Ao nos voltarmos às narrativas dos professores Henrique e Fábio, encontramos, em seu núcleo, o temor conservador e a forma com que o debate pode impactar nos modos androcêntricos como se organiza a vida a partir daquilo que é dito também pela escola sobre a inteligibilidade de gênero. Não estamos, com isso, atribuindo à instituição escolar a responsabilidade de elucidar as causas e os efeitos dos reconhecimentos e inteligibilidades das identidades. Contudo, não é possível ignorar que, em uma sociedade escriturística, as conjecturas e as injunções produzidas pela escola têm efeitos e constituem parte significativa das histórias dos sujeitos e, por isso, o que é dito por ela sobre as identidades assume dimensões de verdade.

Nessa perspectiva, concordamos com Ivenicki (2018), quando a autora defende a importância da pesquisa multicultural como uma possibilidade fértil para a formação docente, uma vez que “compreender o impacto do currículo na formação das identidades docentes é entender suas possibilidades em promover a reprodução de preconceitos ou, ao contrário, a valorização da diversidade cultural” (IVENICKI, 2018, p. 1159). Assim, um olhar multicultural pode contribuir para compreender e problematizar a escola e seus múltiplos atravessamentos culturais e as maneiras como as/os jovens constroem suas subjetividades no espaço escolar.

Em uma das conversas, uma professora da escola em que realizávamos a atividade levanta e aponta o dedo em direção a uma aluna. O grupo que, em sua maioria, não era da escola se levanta para saber a quem ela se referia. Em seguida, ela nos disse:

Tão vendo aquela ali [...] (ao se referir a uma das alunas), ela enfrenta qualquer um [...] nenhum menino brinca com ela [...] outro dia ela apareceu com o olho roxo, disse que caiu. Mas os outros alunos falaram que ela foi às vias de fato com um menino aqui na rua. Pra determinar quem é o homem, eles batem pra valer. (Profa. Sônia)

A própria violência à estudante é uma resposta do padrão que buscou confirmar uma expectativa de gênero e corrigir a outra. Esse tipo de entendimento sobre as relações de gênero é baseado na norma de gênero vigente no Ocidente que chamamos de “heteronormatividade”. Ela parte

do princípio de que todos sujeitos devem atuar e ser referenciada a partir e com a heterossexualidade. É, por isso, que se diz, nos Estudos sobre Gênero e Sexualidades, que a cultura ocidental e, por conseguinte, a escola, como parte de sua estrutura, fazem propagandas objetivas de legitimidade da heterossexualidade refletindo e aprisionando os sujeitos em regras e normas que disciplinam e que regulam os corpos no interior de essencialismos biológicos pré-estabelecidos pela colonialidade dos sexos.

A heteronormatividade, conceito caro ao ativismo feminista e LGBTI+, se configurou nas formações, segundo as/os docentes, levando-as/os a afirmar que se sentem preparadas/os para trabalhar em suas práticas pedagógicas. Contudo,

[...] as coisas não são tão simples! Os debates nos cursos foram fantásticos, o ambiente é legal e a possibilidade de encontrar nossos pares fora da escola é ótimo. Você sabe, na escola, dado a sua correria, fica difícil parar para escutar e discutir qualquer coisa. Aqui é pauleira! Mas esse debate sobre heteronormatividade e questão racial é difícil pra burro. Quando chegamos aqui e explicar para o pessoal é mais ainda. A onda agora é melhorar no IDEB¹⁷, é fazer a nota da escola decolar. Às vezes me sinto boi de piranha¹⁸ e vou com a onda. (Profª. Jane)

A questão da tradução dos temas debatidos nas formações continuadas em conteúdos escolares foi inúmeras vezes descrita nas rodas de conversa. As professoras e os professores evidenciavam o valor subjetivo dos debates para suas posições no mundo. Todavia, a objetividade do debate era vencida pelas agendas curriculares impostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb):

[...] muitos professores se interessam em ir buscar formação, agora mesmo teve inscrições para um seminário [...]. A escola e a universidade divulgaram, mas e tempo pra ir? Organizar a família, montar aula e fazer um bom trabalho é muito difícil. Eu mesmo trabalho em três escolas e me demanda um tempo de parar e organizar os materiais [...] tem hora que a vontade é para tudo. Agora, no final de ano, tudo que é curso é ofertado e sempre no sábado, dia em que cuida do mercado. Eu mesmo não durmo direito [...], o stress é muito grande. [...] Eu noto que nós, esse ano, acabamos adoecendo muito mais por conta dessas coisas que estão falando sobre a gente na política [...] (Profª. Laura).

A estratégia tem sido adotar agendas curriculares em torno dos debates raciais, sexualidade e de gênero, quando presentes, na semana da diversidade ou por meio dos vários cartazes que frequentemente vimos expostos nas escolas que visitamos e que são encarados como trabalhos transversais aos conteúdos. Não estamos, com isso, invalidando os seus esforços para criar climas favoráveis de valorização à diversidade na escola, mas destacando que as agendas em que estão

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos que mensuram a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB e a Prova Brasil.

¹⁸ Boi de piranha é uma expressão popular brasileira correntemente usada para uma situação na qual um bem menor e de pouco valor é sacrificado para que, em troca, outros bens mais valiosos não sofram dano.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

centrados o sujeito e suas subjetividades são pretéritas pelas obrigatoriedades impostas pelas políticas impositivas que, no geral, orientam seus conhecimentos pela lógica colonial.

Em linhas gerais, os tensionamentos apresentados sublinham as disputas que envolvem as definições de conhecimentos mobilizados nos fazeres curriculares enquanto uma questão política de que se ocupam as escolas e, mais especificamente, a docência. Nesse sentido, na contemporaneidade, percebemos que as reivindicações históricas de reconhecimento e igualdades de acesso à educação, expressas em lutas pela democratização, acrescentaram, nas últimas quatro décadas, mesmo nos momentos em que recrudesceram as forças conservadoras, as diferentes agendas dos movimentos sociais. O reconhecimento de suas reivindicações embalou amplas mobilizações de afirmação e valorização identitária e articularam agendas antes desencontradas. É possível que o pânico moral tenha produzido receios nas/os docentes, mas não foi capaz de matar a motivação e a esperança do verbo esperar (FREIRE, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as/os diversas/os autoras/es com quem dialogamos neste texto, vimos que a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica contemporânea. Por suas vias, as lutas pelo poder, crescentemente simbólicas e discursivas, tomam formas compulsivas e assumem progressivamente feições de “políticas” de governo da vida.

Ainda que os dados nos deem conta de acirrados conflitos de agendas, com o trabalho docente no centro do debate entre conservadores e movimentos sociais identitários, as consequências da intensa discussão em torno das temáticas entre estudantes, profissionais da educação e, mais amplamente, na sociedade, nos evidenciam que, no campo da cultura, os dados ainda estão rolando.

O que nos parece, de fato, é que uma escola que não parta do contraditório educa para o pensamento monocultural, que, por si só, produz violência, ao se afirmar como verdadeiro e negar todas as demais possibilidades multiculturais de ver, ser e estar no e com o mundo. Quando nos propomos a discutir os eixos que anunciamos como objetivo deste artigo, se o que pretendíamos era ir para muito além de uma abordagem simplista das desigualdades entre os seres humanos, nossas intencionalidades eram questionar por que são elas herdeiras da colonialidade. Se acreditamos que a escola tem, entre seus papéis históricos, o de formar para a diversidade que é a vida humana no mundo, nada mais justo que incluir, em seus currículos, os debates sobre os modos políticos e culturais em que são produzidos os marcadores de gênero, raça, sexualidade, classe.

REFERÊNCIAS

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



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CANDAU, V. “Ideias-Força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a Educação Intercultural. In: _____. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76 – 96.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IVENICKI, A; XAVIER, G. P. de M. Diversidade e Formação de Professores na Educação Básica: contribuições do multiculturalismo e da pesquisa-ação. In: Rios, Jane Adriana Vasconcelos. (Org.). **Diferenças e Desigualdades no Cotidiano da Educação Básica**. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2017, v. 1, p. 57-70.

_____. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1151 -1167, 2018.

_____. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, p. 30-45, março – maio 2020.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MIGNOLO, W. **Histórias globais / projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2003.

PENNA, F. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, p. 567-581, 17 dez. 2018.

_____. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p 35- 48.

RIBEIRO, T; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. Elogio à conversa: em forma de convite à leitura. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-13.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Conferência Inaugural. **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

INTERVENÇÕES EDUCATIVO-REFLEXIVAS COM HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

RESUMO:

Este texto é parte de um projeto de doutorado realizado na Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. A pesquisa tem como temas a violência doméstica contra as mulheres e intervenções educativo-reflexivas com homens autores de violência - HAV. Estes temas, por sua vez, estão delimitados ao modo como tais intervenções vêm sendo conduzidas no Estado do Rio Grande do Sul – RS. Tendo como base teórica os estudos feministas e a educação popular buscamos discutir questões sobre Educação e violência doméstica.

Introdução

Este texto é parte de um projeto de doutorado realizado na Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. A proposta de pesquisa tem como temas a violência doméstica contra as mulheres e intervenções educativo-reflexivas com homens autores de violência - HAV. Estes temas, por sua vez, estão delimitados ao modo como tais intervenções vêm sendo conduzidas no Estado do Rio Grande do Sul - RS; mais especificamente, quais os pressupostos teóricos e abordagens práticas utilizadas pelas/os profissionais que facilitam grupos dessa natureza.

Há, aproximadamente, duas décadas temos assistido, nacionalmente, um implemento de atenção ao fenômeno da violência doméstica, compreendido como problema social e de saúde pública. Nesse período, a legislação protetiva às mulheres avançou e mais órgãos dos sistemas de segurança e justiça se especializaram e o debate ocupou espaço na agenda política, na mídia e em pesquisas acadêmicas. No entanto, os números insistem em se manter assustadoramente elevados, o que nos conduz à reflexão sobre o que falta nessa luta.

A Lei n. 11.340/2006 (Lei Maria da Penha - LMP), enquanto marco no enfrentamento a essa forma de violência, caracteriza-se pela sua perspectiva de gênero e pelo seu foco em ações não só repressivas, mas, sobretudo, preventivas e assistenciais. Nesse sentido, criou uma ampla gama de possibilidades de atuação em rede para garantir direitos humanos e fundamentais das mulheres.

Entre tais possibilidades, estão as intervenções educativas¹⁹ com homens autores da violência. Desde, pelo menos, o início da década de 1990, elas têm sido apontadas e reconhecidas, internacional e nacionalmente, como políticas essenciais para complementar

¹⁹ A Lei utiliza os termos “educação”, “reeducação”, “recuperação” e “reabilitação” para se referir a programas voltados aos homens - ver artigos 35, V, e 45 (BRASIL, 2006).

tanto ações de combate à impunidade, como o trabalho destinado à assistência e garantia de direitos de mulheres nessa situação. Tal se justifica na medida em que as desigualdades de gênero, interconectadas com desigualdades de raça e classe, estão na origem da violência doméstica (AKOTIRENE, 2019; NOTHAFT; LISBOA, 2021), de modo que enfrentá-la exige que se lide não só com as suas consequências sociais e jurídicas, mas, e principalmente, com as suas causas históricas e socioculturais.

E isto não é possível se assumirmos, apenas, uma postura punitivista. Impõe-se, também, o envolvimento dos homens em um trabalho para a reconstrução dos padrões de gênero e a desnaturalização da violência que deles se origina. A modificação de tais padrões, por seu turno, é imprescindível e viável (ou seja, não estamos diante de um "fatalismo"), uma vez que se tratam de construções sociais, históricas e geograficamente situadas, que, como qualquer processo ou estrutura social, estão em constante construção, contradição e transformação (CONNELL, 2016).

A reflexão, a ação e a transformação dessa realidade pode ocorrer, entre outros, por meio de conscientização e responsabilização subjetivas. Uma das formas de fazê-lo se dá, justamente, através de intervenções de caráter educativo-reflexivas. Sob esse prisma, inevitável recorrer às propostas de Paulo Freire e bell hooks para uma educação libertadora, transgressora de padrões de gênero, raça e classe. A educação como prática de liberdade é pautada no diálogo, na reflexão, no desvelamento e na inscrição do sujeito na realidade, para que, assim, emergjam consciências críticas que pautem ações em prol da transformação. Apenas uma prática educativa que supere a tradicional “educação bancária” (FREIRE, 2019) é capaz de, como aponta Beiras (2012), implicar os homens subjetivamente para a mudança.

No Brasil, trabalhos de cunho responsabilizante, visando educação e reflexão dos perpetradores de violência, assumem formato, principalmente, de grupos reflexivos de gênero, os quais ocorrem desde, pelo menos, a década de 1990. Após o advento da LMP, eles vêm aumentando em número - no entanto, ainda pouco significativo²⁰ -, especialmente após a inclusão, em 2021, da possibilidade de encaminhamento do HAV a atendimento psicossocial grupal como medida protetiva de urgência da LMP (artigo 22, inciso VI, LMP) (BRASIL, 2006). A esse propósito, desde a atualização legislativa, os Tribunais de Justiça estaduais têm

²⁰ De acordo com Nothafft e Lisboa (2021), apenas 3% dos municípios brasileiros contam com serviços dessa natureza.



sido orientados institucionalmente pelo Conselho Nacional de Justiça a instalarem/incentivarem a instalação de grupos de caráter educativo e reflexivo para homens (CNJ, 2022).

No Rio Grande do Sul, o Tribunal de Justiça - TJRS tem capitaneado essa política, desde antes da inclusão do inciso VI no artigo 22 da LMP, oferecendo formação para novos/as facilitadores/as de grupos reflexivos de gênero virtualmente. Tais formações visam capacitar servidores/as do TJRS e das redes municipais de atendimento, além de outros/as profissionais e voluntários/as, para atuarem na facilitação de grupos reflexivos em projetos locais. Segundo a última informação disponível no site institucional, datada de dezembro de 2020, 42 municípios contavam, à época, com esse serviço²¹.

A existência das intervenções é de extrema importância, colaborando para o cumprimento da LMP e, em última análise, para a busca pela concretização de direitos das mulheres e justiça social. No entanto, os impactos subjetivos e sociais dependem dos pressupostos teóricos e das práticas educativas adotadas pelos/as facilitadores/as (ANTEZANA, 2012).

Questões educativo-reflexivas

Pesquisas brasileiras sobre intervenções educativo-reflexivas já consolidadas demonstram que elas produzem resultados positivos, como maior controle emocional e da violência, assim como diminuição de reincidência (NOTHAFT; LISBOA; BEIRAS, 2022, BEIRAS; BRONZ, 2016). Na mesma linha, em estudo anterior, verificamos que juízes/as gaúchos/as que dispunham desses serviços os compreendiam como importante ferramenta para o acesso das mulheres à justiça substancial, muito mais do que a mera punição. Isso porque trazem consigo a potencialidade de atender algumas das necessidades mais prementes das mulheres - como a mudança do comportamento masculino e a interrupção da violência -, o que nem sempre ocorre por meio da persecução penal (SEGAT; SCOTT JR., 2023). Assim, grupos com HAV são políticas com grande potencial de contribuição para o enfrentamento das causas da violência doméstica.

No entanto, o Rio Grande do Sul ainda carece de dados. Projetos maiores - que são a minoria - costumam ter registros sobre reincidência, mas não há informações sistematizadas o

²¹ Informação disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/projetos/grupos-reflexivos-de-genero/> Acesso em 01 Abr. 2023.

suficiente para que possamos compreender a partir de quais pressupostos e abordagens as/os facilitadoras/es têm conduzido os grupos em cada um desses municípios. Em outras palavras, no estado, esses serviços existem em quantidade expressiva (42 comarcas, segundo divulgação institucional), mas não sabemos como as intervenções têm sido realizadas. E isso é essencial para produzir resultados que estejam alinhados aos preceitos da LMP.

Por tais razões, trata-se de um estudo inovador. Em busca não exaustiva, não foram encontradas pesquisas com essa amplitude, focando no RS. Do mesmo modo, em estudo anterior, observamos que, apesar de ser o principal fomentador dos serviços no estado, o próprio TJRS não dispunha de dados públicos sobre a estrutura, metodologias e resultados dos projetos locais (SEGAT; SCOTT JR, 2023).

Infelizmente as violências de gênero fazem parte do cotidiano, trata-se de um problema social e de saúde pública que afeta quase um terço das mulheres brasileiras²². Geralmente, mas não exclusivamente, a violência doméstica é cometida por homens com quem as mulheres têm ou tiveram alguma relação afetiva²³ e é precedida de situações que despertam, em que as pratica, afetos - ódio, raiva, aversão, confusão, atração, ciúmes etc.- com os quais não sabe lidar ou que aprendeu a expressar por vias violentas - o que autores como Heilmann e Barker (2018) chamam de generificação das emoções.

Não é incomum, portanto, ouvirmos como justificativa que a agressividade é da natureza masculina, que “homens serão homens”²⁴, que isso é “coisa de homem”. Incomum - raro de ver e ouvir - é o reconhecimento de que isto faz parte de uma configuração de masculinidade hegemônica (CONNELL, 2005, CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013), nociva a mulheres e homens.

Sara Ahmed (2018) denomina aquela justificativa de “fatalismo de gênero”. Segundo a autora, é por meio dessa dinâmica - que explica a violência a partir do gênero - que se cria uma expectativa em relação a esse comportamento.

²² De acordo com a pesquisa “Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 4a edição”, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 28,9% das mulheres brasileiras sofreram algum tipo de violência ou agressão no ano de 2022.. Informação disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-infografico.pdf>. Acesso em 29 Mar. 2023.

²³ Em relação aos dados da nota anterior, verificou-se que os perpetradores da violência eram ex-parceiros (31,3%), parceiros atuais (26,7%) e pais/mães (8,4%). Informação disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-infografico.pdf>. Acesso em 29 Mar. 2023.

²⁴ Referência à Sara Ahmed (2018), que, ao descrever o fatalismo de gênero, menciona o bordão “boys will be boys”.

Em outras palavras, atribuindo-se ao gênero a característica inerentemente agressiva, naturaliza-se a violência, tornando-a aceitável e inevitável (AHMED, 2018). A violência, em suas diferentes formas, passa a integrar parte do arcabouço de características necessárias para tornar-se “Homem”, afinal. É requisito da masculinidade socialmente admirada; configura-se prática social integrante dos padrões socioculturais que constroem e mantêm a ordem de gênero ainda hoje vigente. Nesse contexto, argumenta Ahmed (2018), acaba recaindo sobre as mulheres a exigência de mudança de comportamento perante uma violência sofrida - mude a roupa, sorria menos, beba menos, silencie mais - sob pena de serem responsabilizadas por ela.

Pesquisas que estudam percepções de autores de violência doméstica denunciados criminalmente evidenciam essa realidade, apontando para a culpabilização da vítima, a não responsabilização tampouco reconhecimento quanto à violência praticada, o sentimento de injustiça (ver, por exemplo, CEREJO, 2021, LEMOS et al, 2018)... E não é difícil imaginar que sejam estas reações comuns à acusação da prática de um crime, sobretudo no que diz respeito aos homens brancos, quando a sociedade e a própria subjetividade se constroem a partir de sistemas de opressão como racismo, sexismo, classismo (AKOTIRENE, 2019) e da cisheteronormatividade.

Difícil e complexo é o desafio de transformar essa realidade. Ahmed (2018) nos ensina, de forma simples e clara, que o feminismo ajuda a compreender que algo está errado, a entender errado a mensagem que diz que o errado está certo. E, depois que percebemos algo errado, é impossível ignorar. No caso, a partir de uma perspectiva feminista, parece óbvia a conclusão do comportamento masculino violento como construído, não natural, mas sim naturalizado, transmitido, apreendido e (re)produzido dentro de uma “ordem de gênero” (CONNELL, 2016). Uma consciência feminista, nesse contexto, ilumina o quanto a violência de um homem individual é estrutural, e como a sua naturalização constitui a própria estrutura de gênero (AHMED, 2018). Ilumina, ainda, os traços colonialistas - da brutalidade, da posse e disputa sobre os corpos de mulheres - tão característicos de masculinidades forjadas em sociedades do Sul global (CONNELL, 2016).

Mas, se por um lado, essas construções são consolidadas o bastante para se adaptarem aos cenários, manterem indivíduos dentro de seus “círculos de segurança” (FREIRE, 2019) e relações de poder desiguais, por outro, são dinâmicas e dotadas de historicidade, do que se

conclui que podem ser questionadas e transformadas (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

De fato, como ensina Connell (2016), processos sociais e estruturas, como o gênero, não estão em um ponto externo à realidade; é necessário, pois, que os entendamos como algo corporificado. O gênero, assim como a raça, a classe, entre outros marcadores, não está alheio ao corpo, ao revés, nele se inscreve, e, também, se produz nessas intersecções. Connell (2016, p. 48) trabalha com o conceito de corporificação social, reconhecendo a agência dos corpos e seu poder produtivo nas relações sociais. O enfoque da socióloga recai sobre o caráter ontoformativo dos processos sociais, ou seja, “sobre o poder de criar realidades sociais ao longo do tempo histórico” (CONNELL, 2016). Para ela, “estruturas sociais estão sempre em processo de construção, contradição e transformação” (CONNELL, 2016, p. 49).

A partir desse ponto de vista, entendemos como possível, portanto, modificar a estrutura que sedimenta a ordem de gênero por meio da modificação de subjetividades construídas e guiadas por ideais patriarcais, naturalizadores da violência masculina. E isso se justifica pelo fato de essa estrutura ser forjada na inter-relação entre relações de poder e de produção, símbolos, normas, instituições, linguagem/discurso, raça, classe e subjetividades (CONNELL; PEARSE, 2015; SCOTT, 1995).

Nesse cenário, para atuar sobre a estrutura podemos e devemos agir na esfera das subjetividades. Ahmed (2018) refere que a modificação exige que a própria estrutura exponha a estrutura. Há diversas estratégias possíveis para tanto. A teórica fala, por exemplo, na compilação de dados de violências como um meio para expor o padrão, muitas vezes não percebido como tal (AHMED, 2018). Homens em diálogo também podem fazer isso. Oportunizar um espaço de escuta de narrativas de histórias de vida, onde possam perceber padrões sociais, se reconhecer como parte de um sistema em que oprimem outras pessoas em razão do gênero, o qual também os oprime e desumaniza²⁵ pelas limitações, sobretudo emocionais, é uma forma de fazê-lo.

No entanto, para que uma faísca de conscientização seja acesa, especialmente em grupos considerados como opressores, é imprescindível que tenhamos a facilitação do diálogo, uma convocação constante à reflexão crítica. E é nesse ponto que nos encontramos

²⁵ Para Freire (2019), a situação opressora é desumanizada e desumanizante tanto para oprimidos, como para opressores.

com Paulo Freire e bell hooks, que, na mesma linha de Connell, vêem a realidade como um processo, em constante transformação, e a educação como instrumento para refletir e agir sobre ela. Para os autores, a transformação por meio da educação só é possível se for problematizadora, libertadora, ou seja, permita que os sujeitos se percebam como seres no e com o mundo, fazendo-os refletir criticamente sobre suas relações com esse mundo.

É um processo constante de implicar-se e inscrever-se na realidade a partir do diálogo, conhecendo-a, refletindo sobre ela e atuando para modificá-la (FREIRE, 2019; FREIRE, 1982; HOOKS, 2018). A educação libertadora engaja educadores/as/educando/as no conhecimento vivo, em movimento, ativo, solidário da ação; a educação libertadora implica, assim, num constante desvelar da realidade, fazendo emergir consciências a partir da inserção crítica nessa realidade (FREIRE, 2019).

Conforme ensina Freire (1982), a ação, a reflexão e a transformação caminham juntas, em movimento dialético. O ser humano, sempre e sabidamente inacabado, relaciona-se com o mundo e com a realidade, reflete sobre ela e sobre si, age sobre o mundo a partir da reflexão, e, como produto, transforma-o – e se transforma. Essa transformação, por seu turno, condiciona sua ação e reflexão. É por isso que uma consciência reflexiva deve ser sempre estimulada: fazer com que aquele que apreende o mundo e aprende a partir da observação e da reflexão, reflita sobre a sua realidade, compreendendo-a e pensando/(re)criando soluções que a transformem (FREIRE, 1982). É nesse contexto que a educação libertadora serve à formação da consciência crítica, contribuindo na luta contra a repressão e a exploração coletivas (HOOKS, 2018).

Por certo, não se pretende, aqui, esgotar as possibilidades para essa reflexão-atuação-transformação. Ao revés, convoca-se a atenção a um pequeno, porém importante, recorte: o uso da educação reflexiva como ferramenta para despertá-lo da conscientização em homens que já praticaram violências contra parceiras íntimas.

A LMP adotou uma perspectiva de gênero e traz, como uma de suas motivações, a desconstrução de padrões prejudiciais de gênero. Ao longo dos anos, cada vez mais pesquisadoras, teóricas, ativistas e profissionais de diversas áreas, inclusive jurídica, vêm atentando para o fato de que tais mudanças só são realmente possíveis quando envolvemos os homens nesse processo, inclusive, e especialmente, autores da violência doméstica.

Essa não é uma constatação recente. Desde, pelo menos, o início dos anos 1990, organismos internacionais passaram a apontar tal necessidade. Como exemplos, tem-se a Recomendação n. 19, do Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres (Committee on the Elimination of Discrimination against Women - CEDAW), que orientou os Estados signatários da “Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres” - CEDAW, ainda em 1992, a instalar programas de reabilitação para autores de violência doméstica (item 24, “r”) (CEDAW, 1992), o que foi reforçado pela Recomendação Geral n. 35, do mesmo Comitê (item 30, “b”, “ii”) (CEDAW, 2017).

De forma mais ampla, a Convenção de Belém do Pará também foi explícita sobre a premência de programas voltados à modificação de padrões culturais de conduta de homens e mulheres, por meio de programas educacionais, formais e informais, a fim de combater “práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher” (artigo 8) (BRASIL, 1996).

No Brasil, mesmo que timidamente, serviços dessa natureza iniciaram ainda antes da LMP. No entanto, desde a sua promulgação, em 2006, tal lei prevê formalmente a possibilidade de instalação de “centros de educação e reabilitação” para autores de violência (artigo 35, V) e de participação obrigatória em “programas de recuperação e reeducação” como pena alternativa à privação de liberdade (artigo 45) (BRASIL, 2006), para condenados por crimes dessa natureza. Ao longo dos anos, alguns entendimentos, em nível institucional, foram se formando acerca dos momentos nos quais o encaminhamento do homem poderia acontecer.

De todo modo, em abril de 2021 foi formalizada legalmente, como medida protetiva de urgência, a possibilidade de encaminhamento de homens envolvidos em casos de violência doméstica a atendimento psicossocial individual ou grupal (artigo 22, VI, LMP) (BRASIL, 2006). Embora isso já fosse praticado em alguns locais antes, essa previsão viabilizou, oficialmente, a oportunidade de intervir no âmago da violência - padrões socioculturais de gênero - desde o noticiamento do fato (registro de boletim de ocorrência e pedido de medidas protetivas de urgência).

Antezana (2012) lista quatro modelos principais de intervenção: modelo psicopatológico (como o nome já diz, esse modelo patologiza o comportamento violento);

modelo com enfoque psicoeducativo pró-feminista (com epistemologia freireana, visão da violência como problema social, e não individual); modelo cognitivo-comportamental (situa o comportamento violento no nível dos pensamentos e crenças, mais do que no nível do poder e controle social); modelo com enfoque construtivista-narrativista com perspectiva de gênero (violência é vista como fruto do contexto social, que conta com a participação ativa dos sujeitos, de modo que os grupos buscam explicitar esses processos e fornecer mais autonomia aos sujeitos nas suas relações; esse modelo comporta abordagens educativas e ligadas à perspectiva de gênero [BEIRAS; BRONZ, 2016]).

No Brasil, mesmo antes daquela alteração legislativa, intervenções com HAV tomavam forma, principalmente, a partir de grupos educativos e reflexivos, com influência de teorias de gênero (BEIRAS; NASCIMENTO; ICROCCI, 2019). E essa prática acabou se tornando recomendação institucional: em 2022, o Conselho Nacional de Justiça - CNJ editou a Recomendação n. 124/2022, orientando aos tribunais “que instituem e mantenham programas voltados à reflexão e responsabilização de agressores de violência doméstica e familiar”, a fim de efetivar as medidas protetivas de urgência previstas no artigo 22, VI e VII, da LMP (CNJ, 2022).

Logo, nos últimos anos, diante da maior atenção acadêmica e social à necessidade de trabalhos voltados aos autores da violência, refletida por leis e recomendações nesse sentido, os Tribunais de Justiça vêm capitaneando incentivos para a instalação de grupos reflexivos de gênero nos estados. No Rio Grande do Sul não é diferente. O Poder Judiciário gaúcho desenvolve grupos reflexivos de gênero desde 2011 (iniciados na Comarca de Porto Alegre), sendo que, conforme informado no site institucional, em dezembro de 2020, 42 Comarcas contavam com este serviço. O TJRS oferta capacitação on-line de facilitadores/as de grupos reflexivos de gênero, visando a formação de servidoras/es, voluntários/as e/ou profissionais da rede de atendimento/ONGs para atuação nos projetos em cada município.

Assim como no restante do país (NOTHAFT; LISBOA, 2021), os serviços não possuem um padrão de estrutura, funcionamento, metodologia, avaliação e resultados, o que se justifica, em grande medida, diante da necessidade de adequação às realidades locais (recursos humanos, físicos e financeiros, falta de continuidade e de formação continuada de facilitadores/as) - desafios já apontados pela literatura sobre o tema (ver, por exemplo, NOTHAFT; BEIRAS, 2019).

Do mesmo modo, supõe-se que, diante dessa diversidade contextual, sejam adotados diferentes pressupostos teóricos e, conseqüentemente, de abordagens práticas para trabalhar questões relacionadas ao gênero e à violência conjugal, o que, por sua vez, impacta no modo como o problema é explicado e interpretado (ANTEZANA, 2012). Esses são pontos essenciais para pensarmos nos resultados de tais intervenções (ANTEZANA, 2012). Nothaft e Lisboa (2021) destacam, nessa linha, a importância da existência de formação, o tipo de formação e sua fundamentação teórica, uma vez que “a padronização conceitual e metodológica é fundamental para garantir que se atinja o fim social previsto na Lei Maria da Penha, de erradicar a violência baseada no gênero” (CEPIA, 2016, p.11).

Nacionalmente, há diretrizes oficiais e estudos disponíveis para que os trabalhos tenham objetivos e um ponto de partida comum. Como exemplos, têm-se as “Recomendações Gerais e Diretrizes da Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal para a implementação dos serviços de responsabilização e educação dos agressores” (BRASIL, 2008), na esfera do Executivo; a Recomendação n. 124/22²⁶, do CNJ, na esfera do Judiciário; e, na esfera da sociedade civil, a “Metodologia de grupos reflexivos de gênero”, sistematizada por Beiras e Bronz (2016), a partir de experiências prévias e pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Em comum, esses documentos apontam o caráter reflexivo e educativo, o foco na conscientização e responsabilização do autor da violência e a incorporação da perspectiva de gênero. Quanto a este ponto, o primeiro documento refere, exemplificativamente, que o “serviço poderá contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero; a transformação da masculinidade hegemônica; e a construção de novas masculinidades” (BRASIL, 2008, p. 2).

Conclusão parciais

Trabalhar para educar sobre gênero sem praticar uma educação transformadora, para a liberdade, para a criação de novos padrões, menos violentos, mais amorosos, corremos o risco da educação “bancária”: depositar informações nos participantes, como se fossem recipientes,

²⁶ Entre as diretrizes, o CNJ recomenda: “I – foco em processos de reflexão e responsabilização dos autores de violência doméstica e familiar contra a mulher; [...] III – opção, sempre que possível, pela metodologia de trabalho no formato de grupos reflexivos com dinâmicas participativas, sem prejuízo da realização de outras ações complementares; [...] VI – **promoção da reflexão sobre as questões de gênero, os direitos humanos e fundamentais da mulher e a construção social da masculinidade;** VII – **capacitação prévia e atualização periódica da equipe de facilitadores que atuam nos programas, optando, sempre que possível, por composição de caráter multidisciplinar;** [...]” (grifo nosso) (CNJ, 2022)

de forma acrítica, quando muito para memorização (FREIRE, 2019), sem que se alcance a esfera da subjetividade, sem que haja “implicação subjetiva para a mudança” (BEIRAS, 2012) e transformação.

Por outro prisma, se trabalharmos com uma epistemologia freireana sem perspectiva de gênero, corremos o risco de aumentar o repertório instrumental desses homens, ajudando-os a se adaptar à realidade, sem que uma desconstrução de gênero seja iniciada. Com o cruzamento dessas posturas parece ser possível uma prática educativo-reflexiva que promova a transgressão de fronteiras de gênero, raça e classe, estimulando a libertação de padrões sociais e a autonomia nas relações (HOOKS, 2018).

Por isso, tão indispensável quanto postular a emergência de sua criação nos locais onde não existem, é pesquisar sobre como os grupos reflexivos já existentes estão trabalhando questões de gênero, quais escolhas teóricas vêm sendo feitas e como tem sido a operacionalização desses saberes. Em última análise, como a teoria encontra a prática para uma educação libertadora.

Referências

AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTEZANA, Alvaro Ponce. Intervenção com homens que praticam violência contra seus cônjuges: reformulações teórico-conceituais para uma proposta de intervenção construtivista-narrativista com perspectiva de gênero, **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, v. 42, p. 9-25, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEIRAS, Adriano. **La (de)construcción de subjetividades en un grupo terapéutico para hombres autores de violencia en sus relaciones afectivas**. Tesis (Doctorado en Psicología Social), Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2012.

BEIRAS, Adriano; BRONZ, Alan. **Metodologia de grupos reflexivos de gênero**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2016.

BEIRAS, Adriano; NASCIMENTO, Marcos; INCROCCI, Caio. Programas de atenção a homens autores de violência contra as mulheres: um panorama das intervenções no Brasil. **Saude soc.**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 262-274, mar. 2019.

BEIRAS, Adriano; MARTINS, Daniel Fauth Washington; SOMMARIVA, Salette Silva; HUGILL, Michelle de Souza Gomes. **Grupos reflexivos e responsabilizantes para homens autores de violência contra mulheres no Brasil: Mapeamento, análise e recomendações**. Florianópolis: CEJUR, 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Proposta para Implementação dos Serviços de Responsabilização e Educação dos Agressores. Brasília, 2008.

CEDAW. General recommendations made by the Committee on the Elimination of Discrimination against Women. **General Recommendation nº. 35**. Genebra, 2017.

CEDAW. General recommendations made by the Committee on the Elimination of Discrimination against Women. **General Recommendation nº. 19** (11th session, 1992). UN, 1992

CEPIA – CIDADANIA, ESTUDO, PESQUISA, INFORMAÇÃO E AÇÃO. **Relatório de Pesquisa Violência contra as mulheres os serviços de responsabilização dos homens autores de violência**. Rio de Janeiro, 2016.

CEREJO, Sara Dalila Aguiar. Contexto emocional de vítimas e agressores de violência na intimidade [palestra on-line]. **II Seminário de pesquisas sobre violências contra as mulheres. Mesa redonda "Intercâmbio de pesquisas sobre violências contra as mulheres - Brasil/Portugal"**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=II9CQ2fcwwA&ab_channel=TribunaldeJusti%C3%A7adeSantaCatarina-TJSC. Acesso em 05 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação nº 124, de 07 de Janeiro de 2022**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2022. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4306>. Acesso em: 23 jul. 2022

CONNELL, Raewy. W. **Masculinities**. 2. ed. Berkley; Los Angeles: University of California Press, 2005.

CONNELL, Raewy. W. **Gênero em termos reais**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2016.

CONNELL, Raewy. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013.

CONNELL, Raewy; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HEILMAN, Brian; BARKER, Gary. **Masculine Norms and Violence: Making the Connections**. Washington, DC: Promundo-US, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

LE MOS, Duília Sadrês Carvalho; SCOBERNATTI, Gisele; OLIVEIRA, Michele Mandagará de. Relato de experiência sobre trabalho realizado com homens autores de violência na cidade de Pelotas/RS, **Anais do V Simpósio Gêneros e Políticas Públicas**, v. 5 n. 1, Londrina, 2018.

NOTHAFT, Raíssa Jeanine; BEIRAS, Adriano. O que sabemos sobre intervenções com autores de violência doméstica e familiar?. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019.

NOTHAFT, R. J.; LISBOA, T. K. . As intervenções com autores de violência doméstica e familiar no Brasil e suas relações com a Lei Maria da Penha. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 61, p. e216118, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8666985>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SEGAT, Juliana Lazzaretti; SCOTT JR, Valmor. **Da punição à educação: grupos reflexivos de gênero e acesso à justiça**. 1. ed. Goiânia: Editora Alta Performance, 2023 [e-book].