

**EXPRESSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NÃO ESTÃO NA ESCOLA?
UM DIÁLOGO A PARTIR DA INTERLOCUÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

***Eixo Temático 14 – EXPRESSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES
NA ESCOLA***

Eloísa Bido ¹

RESUMO

Este escrito é um recorte de um estudo maior que corresponde a dissertação de Mestrado “As questões de gênero não estão na escola pública? Pedagogias de gênero como crítica à agenda neoconservadora para as políticas educacionais”. Nesse sentido, o objetivo deste escrito é discutir sobre as expressões de gênero e sexualidades na escola pública através da interlocução de professoras de escolas de ensino fundamental, séries iniciais, de um pequeno município do Oeste de Santa Catarina. Abordamos sobre as práticas e percepção de professoras sobre as relações de gênero e sexualidade no cotidiano da escola, onde, através das entrevistas com professoras, analisamos que percepções elas têm em relação a diversidades de gênero e sexualidades no contexto escolar.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Ensino Fundamental; Professoras.

INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero surgem nos no contexto do movimento feminista da “terceira onda”, na década de 1970 se opondo às perspectivas universalizantes da ciência, e evidenciando que, nas diferentes sociedades, as relações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres são sempre construídas por meio de processos de sociabilização cultural, e se tornam distintas em cada contexto, de acordo com as especificidades de cada momento histórico (FURLIN, 2014).

¹ Graduada em Psicologia e Mestra em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc. Email: eloisabido22@gmail.com.

Foram muitos os congressos, encontros, eventos e marcos discutindo gênero e sexualidades, engrenados por movimentos sociais e movimentos feministas, desde a década de 1970 que contribuíram para a promoção de políticas públicas e para o debate de gênero e sexualidades². Também, desde estes acontecimentos até então, diversos órgãos mundiais como Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), por exemplo, têm aprovado declarações e resoluções afirmando que a orientação sexual e a identidade de gênero são direitos humanos (REIS; EGGERT, 2017).

Após e concomitante a estes eventos, o Brasil, no início do Século XXI, durante os Governos Lula e Dilma, a fim de seguir os tratados e documentos de compromissos, foram criadas pastas e secretarias abordando gênero e sexualidade, bem como, diversidade e direitos humanos e, ao assumir a presidência em 2011, Dilma Rousseff prometeu aprofundar as políticas de gênero iniciadas no Governo Lula. Para a educação, a prioridade era implementar políticas curriculares em que a temática de gênero e diversidade sexual se tornasse conteúdo transversal e obrigatório nas escolas.

No entanto, nos últimos anos, com a ampliação de representação de grupos conservadores no Congresso Nacional, o governo Dilma foi marcado por conflitos e tensões em torno da agenda de gênero e diversidade sexual (FURLIN, 2021).

Todas estas questões, debates, retiradas e silenciamentos não aconteceram por acaso. São fruto de um movimento religioso, ideológico, de grupos e segregações conservadoras, que caminha há alguns anos, juntamente com as discussões, estudos e pesquisas em torno de gênero e sexualidade, mas que, no Brasil, ganhou força com o avanço das pautas dos movimentos feministas e LGBTI+³.

Nesse sentido, objetivo deste escrito é discutir sobre as expressões de gênero e sexualidades na escola pública através da interlocução de professoras⁴ de escolas de ensino fundamental, séries iniciais, de um pequeno município do Oeste de Santa Catarina, contrapondo o silenciamento destes temas nas escolas, e, salientando nossa

² Podemos citar alguns: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979); IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz (Pequim, 1995); Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000).

³ Sabemos que a sigla para identificar a população, sendo símbolo de conquistas e lutas, muda constantemente. Optamos por utilizar a sigla LGBTI+. Não é nosso objetivo excluir nenhuma identidade ou expressão, sendo assim, as letras representam: L= lésbicas; G = gays; B= bissexuais; T= transexuais; I= intersexuais. += todas as outras identidades de gênero e sexualidades.

⁴ Como sujeitas desta pesquisa, não foi nossa intenção priorizar a fala de mulheres, mas, devido à docência no ensino fundamental ser majoritariamente feminina, acabamos entrevistando mais mulheres.

hipótese de que mesmo com o silenciamento e a repressão de temas como gênero e sexualidade através de grupos conservadores, estes assuntos continuam nas escolas, através de pedagogias de gênero e da sexualidade⁵.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho social. Nesse sentido, ouvimos professoras, por meio de entrevistas semiestruturadas, visando entender as pedagogias de gênero e de sexualidades presentes na escola. Desta forma, a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, onde o diálogo foi sendo conduzido através de palavras-chave, perguntas e conceitos, de modo que atenderam os objetivos da pesquisa. Entrevistamos 15 professoras, sendo 14 mulheres e 1 homem. Ressaltamos que as entrevistas ocorreram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, termo de gravação de voz, bem como, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da instituição.

Por fim, convém mencionar que a análise dos dados coletados foi realizada a partir da perspectiva hermenêutico-dialética. Considerando objetivo deste escrito, daremos ênfase somente à uma parte da pesquisa, que corresponde às práticas e percepção de professoras sobre as relações de gênero no cotidiano da escola e a escola frente as diversidades de gênero, onde, através das entrevistas com professoras, analisamos que percepções elas têm em relação a diversidades de gênero e sexualidades no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola pública é um ambiente social, de convívio e circulação de pessoas vindas de diferentes partes da cidade, diferentes famílias, culturas, etnias, classes sociais, identidade de gênero e sexualidades, ou seja, é constituída de diversidades, de pluralidades. “Historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade, e muitos acreditam que só se pode ensinar de modo produtivo em classes homogêneas” (SEFFNER, 2013, p. 148). Assim, há a crença de muitas pessoas de que o ensino só tem qualidade, ou há aproveitamento, se todas as pessoas aprendem na mesma velocidade,

⁵ Entendemos como pedagogia de gênero o conjunto de normas, práticas, relações de poder, saberes e representações acerca do masculino e do feminino, que são mobilizadas no espaço escolar ou não escolar, e, mesmo que de forma sutil, invisível ou silenciosa, operam educando corpos e produzindo subjetividades conformadas ou não com as normas convencionais de gênero.

compartilham do mesmo referencial cultural, da mesma religião, se forem todas heterossexuais, da mesma classe social, de famílias igualmente estruturadas (SEFFNER, 2013). O julgamento de alunos que escapam das normas da heterossexualidade estabelecida pela sociedade, também se verifica em alguns relatos de professoras, conforme vamos abordar nesse ponto.

A professora Bell⁶ relata: *“já tive alunos diferentes, eu comento sempre com as professoras; eu acho que a malícia está nos olhos de quem vê”*. Em seu relato, ela fala de um aluno que, desde o primeiro ano do ensino fundamental, *“tinha todos os trejeitos de menina e gostava de boneca; gostava da Frozen. A festinha de 7 aninhos dele foi da Frozen, Só que os colegas não o discriminavam em função disso; para eles, ele era o fulano, não tinha diferença”*. Segundo o relato de Bell, as crianças, enquanto pequenas, não têm “malícia” em relação à identidade de gênero; isso só aparece quando elas vão amadurecendo, ou seja, quando elas internalizam os preconceitos presentes na sociedade.

A partir da fala de Bell, reconhecemos as tensões existentes na construção de masculinidades na escola, em particular, as negociações e o olhar de vigilante da professora. Ela ainda tende a classificar os “trejeitos” da criança, demonstrando certa “preocupação” com a proximidade ao que é estabelecido para o universo feminino ou, até mesmo, com a possível manifestação de uma identidade homossexual (SEFFNER, 2016). Isso nos remete aos estudos de Louro (2019), segundo a qual as pessoas até permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais, desde que sejam mantidas em segredo. *“O que realmente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. [...] as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivos de escândalo”*. (LOURO, 2019, 30).

Essas questões mencionadas no estudo de Louro (2019) podem ser identificadas no relato da professora Bell, acerca de um certo escândalo quando o gênero da criança não corresponde com o sexo biológico. Tal estranhamento em relação à sexualidade e os modos de se portar da criança se manifesta na fala de Bell, quando ele usa o termo “trejeitos” ao se referir ao comportamento do menino, que foge dos estereótipos masculinos e se apresenta como “mais feminino”, mais delicado, sensível, e por gostar

⁶ Para garantir o sigilo e a identidade das sujeitas desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios, optamos por representar cada professora com o nome de uma autora/pesquisadora feminista.

de princesas, de bonecas. Já para as meninas, os “trejeitos” corresponde ao fato de ser mais “dura”, gostar ou “ser boa” no futebol, gostar de carrinhos, vestir roupas consideradas masculinas, etc. Isso evidencia que, na escola, quando estudantes escapam da sequência heteronormativa e não conseguem se ocultar, arriscam-se a serem colocados à margem (BUTLER, 2007).

A preocupação com os trejeitos que escapam da lógica de gênero heteronormativa tende a revelar que, sutilmente, se está sempre controlando os corpos e seus comportamentos, de modo que obedeçam a uma suposta norma hegemônica, que Butler (2017) chama de imposição da heterossexualidade compulsória.

Em se tratando das percepções das professoras quanto ao que se refere às questões de gênero, na visão de Larissa, as meninas apresentam um comportamento mais maduro que os meninos, e ela atribui isso às tecnologias digitais, dizendo que tem alunas com *atitudes mais adultas* e que não aparentam ter a idade que têm (entre 6 e 7 anos), e a professora relaciona tais comportamentos sendo influenciados pela internet e complementa que *elas (as alunas) se expõem, pelo jeito que elas se vestem, o jeito que elas se mostram, o jeito que elas falam comigo, elas vão muito além da idade delas*. Comparando o comportamento das meninas com os meninos, a professora conclui que *nos meninos, eu não vejo isso e me parece que as meninas são mais avançadas e evoluídas, eu acho que a tecnologia tirou um pouco a inocência deles*.

Essas tecnologias digitais parecem cumprir a função de tecnologia de gênero, no sentido de Lauretis (2019), isso porque elas produzem representações que influenciam em como a criança, ou a menina, precisa se comportar para responder aos papéis que a sociedade espera delas. Do mesmo modo, também, são pedagogias de gênero, porque essas normas sociais vinculadas às tecnologias digitais estão sempre ensinando os padrões de gênero que devem ser reproduzidos na sociedade.

Constata-se também, que as professoras associam o rendimento escolar das meninas ao capricho, ao fato de seguirem as regras, serem mais focadas nos estudos, serem mais dedicadas e comportadas, terem mais interesse nas aulas e serem, em outras palavras, mais dóceis, refletindo no papel da “boa aluna”. Assim, por serem boas alunas, pode, facilmente, ser atribuído a elas o papel de auxiliar os meninos no processo de aprendizagem. Às meninas, é atribuído o papel de auxiliar colegas e professoras. Esses estereótipos de gênero, aprendidos nos processos de socialização familiar e reforçados na escola, por uma visão em que se naturalizam atributos para o universo masculino e

feminino, acabam contribuindo para reproduzir relações hierárquicas de poder e a ordem social da divisão de gênero do trabalho, onde meninas e mulheres são obedientes, cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem social, sem poder subvertê-la. (AUAD, 2019).

No que se refere aos meninos, comportamentos como agressividade, desatenção também tendem a ser naturalizados na fala de professoras, como inerente à essência de um indivíduo que nasce macho, como se observa nas falas acima e na que segue: *“Geralmente, os meninos são mais desatentos, deixam as coisas em casa, esquecem a apostila em casa. Não queria ser taxativa, mas é a realidade, os meninos são mais agressivos”* (Sandra). Em uma perspectiva das relações de gênero, a agressividade e a imposição de um lugar de liderança estão relacionadas a um lugar “invisível” de poder. Ou, no sentido de Foucault (2019), podemos dizer que esses estereótipos de gênero operam sutilmente como microrrelações de poder nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade.

Por outro lado, é possível dizer que essa percepção das professoras certamente se coaduna com as representações que elas mesmas possuem sobre o masculino e feminino. Assim, ao nomear os comportamentos distintos de meninos e meninas, a partir de uma visão essencialista, elas não só reforçam tais estereótipos de gênero como mobilizam sutilmente representações sociais de gênero que interferem nos processos educativos e na constituição de subjetividades, o que, neste estudo, chamamos de pedagogias de gênero, pelo seu poder formativo. Conforme Seffner e Figliuzzi (2011), essas pedagogias atuam interpelando modos de ser menino ou menina, interpelando valores sobre gênero e sexualidade.

A percepção naturalizada, como se o comportamento masculino reflète a natureza biológica dos corpos, observa-se também na fala de Bell, professora de educação física: *eu percebo a agressividade, a força, o desrespeito, mais presente nos meninos*. Ela então explica que quando ocorre esse tipo de situação, as meninas a comunicam. E Bell complementa que intervém: *eu tento chamar a atenção deles para que o menino não pode empurrar a menina. Então ela tenta justificar a atitude: Eu acho que é porque o menino é mais inquieto, talvez ele tenha uma vivência maior em casa, dessas brincadeiras de correr, de subir em árvore, de salta*. Para a professora, as meninas estão mais limitadas, pois não têm estas brincadeiras em casa, por conta da biologia de seus corpos e por não terem estas vivências.

A visão biológica, que segrega corpos de meninas e meninos, está presente em sua fala. Certamente, isso também tem a ver com a formação docente das professoras de educação física, porque, segundo Nicolino (2018), aos documentos que orientam a formação de professores na área dizem pouco sobre gênero e, quando o fazem, apresentam uma perspectiva médica, através do viés do sexo biológico.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação física escolar ainda é dominada pela lógica médica, voltada para a manutenção da saúde e da higiene, e que as representações do corpo da criança são tratadas na formação da/o docente, até na sua atuação escolar. Ainda, a fala de Bell mostra como o biológico se constituiu um conteúdo que produz e reproduz uma verdade, de uma lógica fixa, que opera por meio de sexo-gênero-sexualidade (RUBIN, 1993), que é mobilizada na prática educativa de professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este escrito, reiteramos nossa hipótese de mesmo que haja certa “proibição” da enunciação de gênero nos discursos públicos, no intuito de preservar a inocência de crianças, prevenir a homossexualidade e a libertinagem, proteger a juventude, preservar os valores da família, morais e cívicos, conforme defendem certas lideranças conservadoras, as pedagogias de gênero e da sexualidade são mobilizadas dentro da escola, por todas e todos que a habitam, também nesses discursos voltados para determinado projeto de educação, e precisam ser problematizadas.

Nesse sentido, acreditamos que as políticas de gênero e sexualidade para a educação são importantes porque possibilitam a construção de conhecimentos sobre os processos de desigualdades e, a partir das falas de nossas interlocutoras, as professoras, salientamos a necessidade da formação continuada de professoras em gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas. **Sociais e Humanas**, Santa Maria - RS, v. 27, n. 02, mai/ago, p. 110-127, 2014.

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 133-156, jan./abr., 2021.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de Gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019. p. 121-156.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

NICOLINO, Aline. Gênero nos currículos de formação docente em Educação Física no Brasil. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. 368 p.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade Campinas**, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

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

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Revista Educação e Pesquisa [online]**. 2013, v. 39, n. 1, p. 145-159. Acesso em 01 ago 2022.

SEFFNER, Fernando; FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: Reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista FACED**, Salvador, n.19, p.45-59, jan./jun. 2011

SEFFNER, Fernando. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul – RS, v. 24, n. 1, p. 61-81. jan./abr. 2016.