

GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: UMA RELAÇÃO PERMEADA POR CONFLITOS.

Renata Leite de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped/UERJ – renataoliveira_rj@yahoo.com.br

Resumo: O texto é um recorte da pesquisa realizada no curso de mestrado e tem por objetivo refletir sobre os sentidos atribuídos às diferenças, com ênfase nas questões de gênero e sexualidade, articulados nos discursos das alunas do curso de Pedagogia de uma Universidade da Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O estudo foi desenvolvido tendo por referência aportes pós-estruturais e pós-coloniais e teve o grupo focal como escolha metodológica. A metodologia utilizada possibilitou perceber os múltiplos olhares, sentidos, articulações discursivas, aproximações e distanciamentos relacionados à temática pesquisada. Neste texto, busco refletir sobre os discursos de gênero e sexualidade nos espaços escolares e como a diferença é compreendida a partir da análise dos dados do grupo focal. No estudo, ao decorrer dos encontros, foi possível observar que nas falas das participantes a ideia de diferença estava associada a discursos de padronização de corpos plurais e muitas vezes seus posicionamentos relacionados a gênero e sexualidade estavam embasados por concepções binárias. Embora algumas falas tenham buscado ir além dos binarismos instituídos como modelo, oscilaram entre sentidos de padronização e de compreensão de diferença como algo impossível de se conter. Muitas participantes ainda possuíam uma visão essencialista sobre a escola, responsabilizando-a por práticas discriminatórias, como se a materialidade da escola enquanto espaço, fosse a causadora de todos os males, desconsiderando nossa prática enquanto sujeitos sociais que ocupam este mesmo espaço. Portanto, enfatizo a importância de pensarmos as diferenças para além dos discursos essencialistas. Este estudo não busca uma resposta final, porém, acredito que ao expor as limitações de pensamentos cristalizados e ao compreender que a escola é constituída cotidianamente por intermédio de discursos provisórios e conflituosos, abre a possibilidade de múltiplas reflexões sobre as diferenças, incluindo, como no caso deste texto, questões de gênero e sexualidade.

Palavras-chave:

Gênero, Sexualidade, Diferenças, Discursos, Escola.

O texto é um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em educação e apresenta algumas reflexões sobre as relações entre o ambiente escolar e o tratamento conferido às diferenças. Busquei compreender quais sentidos são articulados nos discursos sobre as diferenças com ênfase em questões de gênero e sexualidade e nas negociações que ocorrem no currículo. O que pretendo durante este processo de escrita é desestabilizar as ditas “verdades”, porém não almejo produzir uma resposta como verdadeira, busco alternativas que nos permitam analisar velhos problemas e construir outros novos (PARAÍSO, 2014).

Diálogo com autores pós-estruturais e pós-coloniais operando com a compreensão de que a diferença é um fluxo no qual as buscas por significação são constantes e provisórias. Falar em diferença cultural e nos seus desdobramentos é compreender que as negociações e disputas por significados estão associadas às relações de poder, rompendo com uma concepção de uma harmonia irreal; ou mera aceitação da diferença. Também é compreender que muitas das vezes os discursos em defesa da diversidade operam com a possibilidade de uma sociedade harmonizada onde as diferenças serão pactuadas em um processo dialógico

capaz de eliminar os conflitos. Considero um posicionamento idealista que as contribuições pós-estruturalistas questionam ao assumir a concepção de diferença cultural, compreendendo e refletindo sobre os processos de enunciação sobre o mundo, no qual múltiplos sentidos disputam espaço e poder de significação.

Na tecitura deste texto a ênfase dada às diferenças surgiu a partir das enunciações que emergiram na pesquisa referente às questões de gênero e sexualidade. Por intermédio do grupo focal observei que na maioria das vezes a compreensão de diferença foi reduzida a diversidade. A metodologia escolhida foi muito importante, pois além das palavras foi possível analisar os olhares, conflitos entre as falas das participantes, múltiplos sentidos que permearam os encontros, as articulações discursivas, aproximações e distanciamentos relacionados à temática das diferenças, gênero e sexualidade. Ou seja, a partir dos encontros do grupo focal vislumbrou-se uma “multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados (contingentes)” (GATTI, 2012, p. 9).

Os encontros do grupo focal variaram de 12 a 16 participantes (futuras educadoras, estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade de educação localizada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro), embora existisse um roteiro pré-definido, ele serviu como uma orientação, pois cada encontro foi surpreendente e adquiriu um formato próprio e bem fluido. Ao todo foram realizados quatro encontros e abordarei neste texto os desdobramentos em relação às questões de gênero e sexualidade.

Logo no primeiro encontro uma situação hipotética foi apresentada na qual um menino escolheu a roupa de bailarina durante uma atividade lúdica e a educadora interferiu solicitando que a roupa de bailarina ficasse para uma menina e a do Batman para ele. Nesta situação as participantes evidenciaram questões de cor relacionadas ao sexo relatando experiências vivenciadas, como um relato em que “o aluno pegou alguma coisa rosa, a outra coleguinha falou ‘Rosa não, você não pode rosa, rosa é pra menina’ aí ela foi e tirou da mão dele” (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal) e o caso de “uma criança de 4 anos que se recusa a comer, beber, qualquer coisa que leve pro lado feminino. Copinho rosa ou que tenha uma florzinha... Qualquer coisinha ele se recusa e fala que é de menina que não é pra ele” (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal).

As vivências relataram momentos de padronização de corpos plurais, mas não aprofundaram a relação da dicotomia ainda presente quando enunciado que há um universo tipicamente feminino e outro masculino. Tal construção é cultural e a cultura é híbrida, sendo

constantemente deslocada e resignificada. É necessário pensar as diferenças culturais para além dos binarismos essencialistas que buscam padronizar corpos plurais.

Outro fator que destaco é a relação discursiva permeada por relações de poder que se apresentam durante os processos de significação de mundo, ou seja, a discursividade como constituinte daquilo que entendemos como social (Laclau, 2011). Discurso, neste aspecto, é entendido para além da fala e da escrita, o que me auxilia na compreensão da cultura como um processo de enunciação de significados sobre o mundo (BHABHA, 2003) e a partir dos quais nos situamos no mundo.

Em uma das falas foi mencionado que no espaço em que a pessoa atuava como docente tinham brinquedos associados, culturalmente, ao universo feminino, como

no espaço de cabeleireiro e ele brincava com as outras meninas. Os pais ficaram furiosos. Diziam que tínhamos que tirar a criança de lá senão a criança viraria homossexual. A gente explicava que isso não tem nada a ver, mas não adiantava, se a gente não tirasse a criança de lá eles diziam que iriam tirar a criança do estabelecimento, mesmo conversando com a gente (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal).

Socialmente e culturalmente tentamos fixar sentidos associados a comportamentos (relacionando-os a questões de gênero e/ou sexualidade), como na situação mencionada em que brincar de salão de cabeleireiro rompe com o binarismo hierarquicamente instituído. Esta situação enfatiza a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos, como a construção de um universo unicamente feminino e outro masculino, como se fossem coisas que sempre foram assim, e que passar dessa fronteira seria algo que fere um padrão de conduta que foi estabelecido culturalmente.

Múltiplos relatos sobre um universo tipicamente feminino e outro masculino permearam os encontros e operaram de acordo com uma lógica binária que ainda sustenta muitas formas de produção de conhecimento e ditam normas e práticas sociais. Esta lógica opera com um pensamento de universalização que produz divisões e exclusões.

Estes processos de significação acontecem por intermédio da linguagem e em meio a relações de poder. Um processo em que os significados não estão estabelecidos *a priori*, nem designam a realidade, eles são produzidos em um fluxo, em uma dinâmica cambiante, deslizando e permeada por relações de poder que tentam amarrar provisoriamente sentidos, conduzindo estes processos de significação de mundo para um fechamento contingente (Laclau, 2011).

Toda construção de sentidos se constituiu por intermédio de jogos de linguagem

sempre permeados por relações de poder que estabelecem padrões, conduta e símbolos a serem seguidos. Porém, esse estancamento de sentido é provisório e passível de deslocamento devido aos processos de negociação, hibridismo e tradução.

Ao mencionar hibridismo e tradução compreendo-o, conforme Bhabha (2011), de forma desarticuladora que possibilita romper com a lógica binária, essencialista e homogeneizante; possibilitando novas e distintas compreensões “sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura, que são também lugares de transformação social” (SCHMIDT, 2011, p. 24).

Nos encontros do grupo focal, as leituras e releituras do espaço escolar como norteador de gênero e sexualidade foram enunciadas frequentemente, como, por exemplo: a sala de aula sendo um local no qual a chamada possui a cor azul no nome dos meninos e a cor rosa para as meninas, e que “as crianças já vinham de casa com essa preocupação de cor” (fala de uma das pessoas participantes).

Para além das enunciações e denúncias da polarização dos gêneros, destaco a escola como um espaço político onde a organização das salas, o momento da fila, a chamada, as atividades de educação física falam sobre como a escola compreende a diferença. A instituição escolar produz política o tempo todo (Ball; Maguire; Braun, 2016) a concepção sobre questões de gênero e sexualidade se enunciam de distintas maneiras quando há uma fila de meninas e outra de meninos, e/ou quando há uma fila de crianças; da mesma maneira ocorre com as identificações dos banheiros escolares.

Concepções binárias dividem pessoas em categorias opostas como mulher/homem, branco/negro e assim simplifica o debate sobre questões complexas que envolvem relações de poder que justificam processos de segregação e exclusão em função da desqualificação de determinados comportamentos, em detrimentos de um padrão designado como ideal. Essas concepções legitimam processos de exclusão e operam bloqueando outras possibilidades de enunciar sentidos sobre o mundo, constringendo a emergência das diferenças.

O estereótipo e questões relacionadas a gênero e sexualidade se apresentaram durante as enunciações e críticas à padronização das diferenças, como mencionado nos relatos: “a escola por si só é sexista, até mesmo quando diz respeito à sexualidade, quando você sai desse sistema binário de homem e mulher é difícil romper, é como se fosse um tabu, a escola vê e reproduz” (fala de uma das pessoas participantes do grupo focal). E:

Quando uma menina não se encaixa em um padrão feminino, ela é discriminada. Quando um menino não se encaixa em um padrão masculino, de macho, ele também é discriminado. A escola reproduz estereótipos,

preconceito e discriminação e tenta justificar através deste determinismo biológico, através de características biológicas (fala de uma das pessoas participantes).

O estereótipo é um “modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (BHABHA, 2003, p. 123) que por intermédio da repetição e com um embasamento negativo visa à repetição para a legitimação de algo que busca o espaço de uma verdade incontestável.

Apesar de existirem atitudes que buscam a fixidez de papéis sociais, também há atitudes e práticas que rompem com tentativas de padronização. Considero que a escola não é somente reprodutora da sociedade, mas também, produtora de saberes e práticas que disputam espaço, ela produz sentidos nos processos de enunciação curricular, nas significações de práticas e falas que circulam no espaço escolar.

Outra situação hipotética provocou intenso debate no grupo focal ao relacionar questões de sexualidade: “Você acabou de assumir a coordenação de uma escola de ensino fundamental e foi procurada por Rodrigo, aluno de 15 anos, matriculado no 8º ano, que reivindica ser chamado de Simone, além de passar a utilizar o banheiro feminino da escola. Como você lidaria com esta situação?” muitas enunciações negociaram sentidos com visões de respeito e aceitação da diferença, mas ao trabalharem nesta lógica acabam por abordar diferença enquanto diversidade. Também emergiram posicionamentos de delimitação do espaço da diferença e tentativas de padronização de comportamentos para aluno e aluna.

A troca de nome foi enunciada como algo mais fácil de resolver visto que aceitaram a troca de nomes e destacaram a preocupação com os demais integrantes do ambiente escolar, tal sentido foi salientado por intermédio destas falas: “No caso dele ser chamado de Simone é mais fácil porque não vai interferir nas outras pessoas” e “Em relação ao nome seria algo mais tranquilo, sugeriria procurar a turma, conversar, explicar a situação. Só que no caso do banheiro, acho uma situação muito complicada” (fala das pessoas participantes do grupo focal).

A questão da utilização do banheiro foi encarada pelas participantes do grupo focal como algo complicado visto que

nem todo mundo vai querer aceitar aquilo que tá vendo, pois os alunos da turma dele já conhecem a situação dele, mas e os outros alunos das outras turmas? Deveria ser feito uma reunião pra poder tentar amenizar a situação dele. E a questão das pessoas que vão fingir ser do outro sexo pra entrar no banheiro e aproveitar-se da situação? (fala de uma pessoa participante)

Embora respeitar e aceitar a diferença sejam fatores importantes, principalmente de acordo com as teorias multiculturas e interculturais, a meu ver é necessário ir além dessas

atitudes e; questionar e desestabilizar os discursos que instituem os sentidos de diferença enquanto algo negativo e reduzido-as ao campo privado (quando isso acontece). Compreendo a mera atitude de aceitação como se um determinado grupo social fosse tão superior e bondoso que aceita a diferença. Logo, a partir deste entendimento, considero que além de “respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] Uma política pedagógica e curricular da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para/com a diferença” (SILVA, 2014, p. 100).

Durante este momento de análise, as expressões de estranhamento e recusa ao diferente falaram muito sobre a dificuldade de lidar com a situação, e a tentativa de buscar mudanças significativas em prol das diferenças foi resumida a aceitação, respeito, e a uma preocupação com os outros; deixando a margem deste processo a pessoa enunciada enquanto diferente do meio social (escolar), no caso Simone.

Saliento a importância da escola como um espaço de produção e de (re)significação de simbologias que podem e devem ser questionadas, desestabilizadas e deslocadas, promovendo novos sentidos ao que antes era considerado desviante, errado, estigmatizado contribuindo para a desconstrução de critérios imobilizantes e rótulos que hierarquizam as diferenças por intermédio de relações de poder que instituem o que é valorizado e o que é discriminado.

De acordo com Louro (1997) é de suma importância questionar não somente o que ensinamos, mas a maneira como ensinamos e que sentidos os sujeitos dão ao que aprendem. “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 1997, p. 64).

Há possibilidade de um currículo que negocie com questões relativas a gênero e sexualidade?

Este subtítulo surge num processo posterior de análise da pesquisa e num contexto social no qual discursos de ódio, cada vez mais frequentes, emergem no cenário atual. O currículo escolar tem uma importância imensa da concepção de como a diferença é vista no espaço educacional. Desta maneira, reservo uma parte deste texto para falar sobre como compreendo o currículo a partir de muitos autores que auxiliaram na elaboração deste campo do saber.

Partilho da concepção de currículo como cultura, destaco que a cultura não é

estabelecida *a priori*. Cultura é enunciação, é produção discursiva que ocorre em negociação com o outro. O currículo é uma prática cultural, embora haja tentativas de regulação, ele é um sistema de significações, representações e repertório de sentidos contingentes.

O currículo pretende “direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem” (LOPES; MACEDO, 2011, p.214).

Desta forma, pensar o currículo como uma prática cultural, engloba as diferenças e rompe com uma visão de currículo como mera seleção de conteúdos. É necessário que haja o rompimento com a “concepção de currículo como artefato produzido por especialistas, cabendo à escola e aos professores o desenvolvimento de estratégias para que ele seja implementado” (PEREIRA, 2012, p.149).

Assim como Lopes e Macedo (2011) entendo que

cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. [...] Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Aceitar, que essas tradições definam o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído (p.40 - 41).

Um currículo compreendido como cultura, como negociação de sentidos é uma possibilidade de construir um currículo aberto as diferenças e de entender que a elaboração curricular vai além da organização de um elemento norteador; que é um processo inacabado permeado por constantes produções de significados e por relações de poder.

Lanço mão das contribuições de Bhabha ao compartilhar que “a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da *cultura* ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força.” (Bhabha, 2003, p. 69)

Em uma visão pós-estrutural o currículo é visto como espaço da diferença que se constitui na e pela diferença. E as diferenças não permitem contenções, elas estão sempre se modificando. Desta forma a teoria pós-estrutural é importante, pois enfatiza a impossibilidade de fixação permanente de sentidos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011)

[...] o currículo não é fixo nem é um produto de luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria

luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido é uma produção de cultura (p.92).

Por mais que enfatizem e veiculem propostas de uma homogeneidade cultural, esta tentativa já surge fracassada, considerando que a negociação de sentidos hibridiza diversos e distintos encontros culturais. A diferença cultural se articula com o hibridismo que reconhece “que toda especificidade cultural é extemporânea, *diferente em si*” (BHABHA, 2003, p. 105).

Concordo com Lopes e Macedo ao mencionar que “a própria organização da escola e do currículo deve ser posta em xeque: toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193). Ainda de acordo com as autoras a escola possui um papel essencial no processo de “desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las” (Idem, p.232). Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 1997, p. 58).

Considerações parciais

As instituições de ensino estão inseridas em um campo de (re)significações e de constantes negociações. Elas devem ser (re)construídas cotidianamente. E deve(riam) mais do que aceitar as diferenças, deve(riam) buscar compreender os processos enunciatórios que disputam sentidos visando preencher um significante contingente. Visto que, a escola é o local onde as diferenças proliferam e se entrecruzam, um espaço de disputa e de (re)significações de sentidos, um local mediado pela linguagem que assim como a diferença são construções instáveis.

Ao decorrer dos encontros foi possível observar, que naquele momento, muitas participantes ainda possuíam uma visão essencialista sobre a escola, responsabilizando-a por práticas discriminatórias e excludentes, como se a materialidade da escola enquanto espaço, fosse a causadora de todos os males, desconsiderando nossas práticas enquanto sujeitos sociais que ocupam este mesmo espaço. Mas, também, em algumas falas foram observadas as tentativas de rompimento com uma lógica de homogeneidade das diferenças.

Uma questão que provocou incômodo em algumas participantes foi quando a sexualidade foi abordada no grupo focal. Percebi que ao abordar a temática relacionada a alunos que rompem com a concepção heteronormativa, múltiplas questões atravessaram o debate, expressões faciais falaram muito mais que as palavras nesse momento. Talvez o desconforto de não saber como lidar com a situação abordada, ou choque cultural/religioso.

Todas essas questões permeiam a concepção de um currículo compreendido como fluxo cultural (LOPES; MACEDO, 2012). Assim, pensar o currículo como prática de enunciação cultural tem possibilitado repensar o ensino, a aprendizagem e a educação; incorporando a ideia de culturas que interagem, sem que se possa atribuir a nenhuma delas uma racionalidade capaz de legitimar qualquer privilégio epistemológico *a priori*.

Referências:

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003
- _____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____; _____. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, p. 152-166, 2012.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas e educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-48, 2014.
- PEREIRA, T. V. (2012). *Analizando alternativas para o ensino de ciências naturais: Uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

SCHMIDT, R. T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.7-72.