

Intersecções de classe, etnia e orientação sexual: uma atividade educativa pela transformação social em Piracaia-SP

Renan Dias Oliveira

Nilton Ribeiro

Este trabalho tem o objetivo de relatar uma experiência desenvolvida em uma escola estadual no interior de São Paulo, na cidade de Piracaia, região bragantina. Tal escola é a maior da cidade e abarca alunos de diversas localidades, em sua grande maioria dos bairros mais pobres da cidade. Piracaia é uma cidade pequena, com cerca de vinte e cinco mil (25.000) habitantes e faz fronteira com as cidades de Joanópolis e Bragança Paulista. Muito da vida social, econômica, política e cultural da cidade gira em torno dessas outras duas cidades maiores, principalmente de Bragança Paulista.

A experiência que se relatará aqui foi formulada pelo professor de Filosofia das turmas do Ensino Médio e desenvolvida juntamente comigo. Durante o primeiro semestre foi possível detectar na vivência social e educativa da escola que muitos professores compartilhavam uma postura preconceituosa e ativamente violenta contra alunos declarados homossexuais e que também eram negros e negras da classe trabalhadora. Através das conversas nos intervalos e nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs) um grupo de professores expressava suas posturas homofóbicas e racistas sem nenhuma restrição e, inclusive, com a conivência de outras colegas professoras e da direção da escola.

Isso porque com o passar do ano letivo esse grupo de professores passou a exercer uma espécie de perseguição ao conjunto dos alunos que se declaravam homossexuais, quase todos negros, da classe trabalhadora. Tais práticas se deram nas atividades em sala de aula, como desconto de notas, reprovações e até discussões. Após acontecerem essas práticas o grupo de professores as socializava com o restante do conjunto de professores, como se fosse algo a ser louvado.

Por outro lado, na dinâmica das aulas de Filosofia buscava-se sempre trabalhar as temáticas da sexualidade e das lutas anti-homofóbicas e antirracistas na sociedade contemporânea. Debateu-se muito por que o grupo discriminado de alunos de orientação homoafetiva era composto em sua maioria por negros. Conclui-se, a partir de levantamentos de trabalhos em grupos dos estudantes, orientados pelo professor, que a pequena cidade de Piracaia tinha uma distribuição espacial segregada quanta às etnias ou cor de pele. Os bairros mais pobres são compostos majoritariamente por negros. O homossexual negro carrega duas situações históricas de opressão na cidade, que nos últimos anos aflorava de forma espantosa na dinâmica escolar.

Após essas reflexões, trabalhadas em sala de aula, decidiu-se desenvolver junto aos alunos e alunas uma atividade coletiva. Foi então construído o “Dia Anti-Preconceito”, onde todos e todas que

concordassem e estivessem dispostos se vestiriam com roupas e indumentárias do sexo oposto ao seu, além de decorar o espaço com representações e símbolos que remetessem e valorizassem a tradição de matriz africana, no que toca à pintura, música e representações em geral. Homens se vestiriam de mulher e mulheres de homens no Dia Anti-Preconceito. As atividades de preparação foram diversas, como aulas expositivas, filmes e debates. Na semana final de preparação se combinou que no “Dia Anti-Preconceito” todos entrassem para a primeira aula já trajados conforme a ideia da atividade e assim permanecessem. Nas três aulas após o intervalo haveria apresentações, debates e reflexões sobre a opressão histórico-social levando em consideração as clivagens de classe, etnia e orientação sexual. O impacto educativo e transformador dessa atividade foi notório no dia a dia da escola.

Conforme as apresentações e debates dos grupos de alunos foi possível sistematizar três grandes eixos de pesquisa, que continuaram a ser aprofundados durante o ano letivo, a fim de melhor compreender porque a escola brasileira porta, em sua dinâmica, práticas institucionalizadas de discriminação social, como a homofobia e o racismo. As três classes dos Terceiros Anos do Ensino Médio ficaram responsáveis por pesquisar cada uma das linhas e entregar uma reflexão escrita até o mês de dezembro, que seria sistematizada e ganharia sua versão final junto com os professores (este texto), além de realizar uma apresentação em forma de seminário. As três linhas foram: políticas educacionais no Brasil, normatização social e racismo institucionalizado. Foi possível também realizar essa atividade com essas três turmas como forma de estímulo ao estudo para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares daquele ano. Mais um aspecto positivo de desdobramento do Dia Anti-Preconceito.

A primeira linha de pesquisa, políticas educacionais no Brasil, apontou que com a reestruturação econômica e o ideário desenvolvimentista, característicos das décadas de 1950 e 1960, o regime militar e as elites intelectuais nacionais passaram a considerar o investimento em políticas educacionais extremamente importante para o desenvolvimento do país (MENDONÇA, 2006). Estas passaram a serem vistas como fundamentais para superar o atraso do país, marcado por altos índices de analfabetismo, precária formação escolar etc. O governo implantou medidas de caráter autoritário, homogeneizantes e universalistas, isto é, tendeu a “pasteurizar” a sociedade do ponto de vista das políticas educacionais (MARTINS, 2000). Com a queda do regime militar e a sucessão de governos democráticos, mesmo que a partir de outros parâmetros, as chamadas políticas universalistas continuaram a ser desenvolvidas. Atualmente, a presença do Banco Mundial é notória nas políticas educacionais de praticamente todos os países considerados “em desenvolvimento” (FONSECA, 1998). A alfabetização agora é responsável por inserir os indivíduos no mercado. Tornou-se lugar-comum relacionar boa formação escolar com acesso a melhores condições de vida.

Políticas universalizantes são ineficientes para a construção de um modelo educacional plural e que respeite as diversidades. O paradigma educacional que se formou nos últimos anos, a partir de

uma matriz autoritária e conservadora, tende a manter este caráter no período democrático. Assim se pode compreender como se construíram as relações de poder e as hierarquias no que concerne as discriminações homofóbicas e à questão étnico-racial no sistema educacional brasileiro contemporâneo. Como afirma Mendonça (2006):

“ (...) a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Nesse contexto, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas constituiu em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova” (p.2)”

Construiu-se um novo ideal de escola a ser alcançado. A Reforma Educacional promovida pelo estado brasileiro conseguiu redefinir relações sociais no interior da própria sociedade. Segundo Martins (2000):

“Compreender esse momento pressupõe colocar elementos específicos da educação no interior de uma formação histórica, considerando que toda reforma envolve relações de poder e conhecimento. O poder de definir e normatizar novas práticas por parte do Estado (...) Ao mesmo tempo poder de legitimar um determinado discurso sobre a educação” (2000, p.1).

Pode-se afirmar que tal Reforma teve o objetivo de atingir uma normatização social, a partir da identificação dos “anormais” e da visibilidade do poder que quis difundir por toda a sociedade. Como bem define Foucault (1996): A reforma surge a partir a partir de uma problemática social constituída historicamente que cria identidades, tais como “analfabetos” e “letrados”, “instruídos” e “ignorantes”. E somente assim, a partir do que o autor chama de “majoração produtiva do poder” é que a política de Estado teve a possibilidade de se exercer de maneira contínua nas bases da sociedade brasileira.

Conforme Martins (2000), a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 permitiu que se constituísse uma determinada prática política brasileira, além da construção do discurso sobre a educação, com a criação, do que a autora chama, de uma “cultura escolar”. A primeira concepção de competência do Conselho dizia respeito a executar tarefas de forma adequada, em consonância com o Estado. Isto é, o Estado desenvolvia uma ação e mostrava à sociedade como fazê-la. Novamente pode-se remeter a Foucault (196): “Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder (p.177).

Sempre que necessário, segundo suas prerrogativas, o governo militar interferiu no CFE de forma a atender suas perspectivas de manutenção do poder. Como o CFE teve sua imagem estritamente vinculada à ditadura; o órgão mudou de nome para Conselho Nacional de Educação (CNE). Não obstante, apesar de ter sido reestruturado com mecanismos democráticos de

funcionamento, o novo Conselho manteve a ideia norteadora de “(...) uma elite intelectual capaz de elaborar o discurso nacional da educação, mantendo esse ‘nacional’ no interior do corpo do Estado” (MARTINS, 2000, p.3). Ou seja, a matriz autoritária e conservadora se mantém, apesar de mudanças de caráter institucional. Para que o poder não se dissolva, as estruturas educacionais reproduzem suas estruturas:

“ (...) tomar como objeto o processo de educação, vale dizer, a produção do sistema de disposições que é o habitus, mediação entre as estruturas e a prática. Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados dos sistemas de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir estruturas” (BOURDIEU, 1987, p.296).

A partir das décadas de 1980 e 1990 com as chamadas reformas neoliberais, o Banco Mundial ganha considerável importância para a formulação de políticas educacionais nos países periféricos e, além disso, constrói um discurso sobre a educação como um todo. Como ilustra Fonseca (1998):

Na década de 1970 a questão da pobreza já ocupava lugar de destaque na política do Banco. Concluiu-se que a solução para o problema dependia menos do crescimento do país e mais do aumento da produtividade dos pobres, a qual passou a ser considerada como a principal estratégia para garantir a distribuição dos benefícios do desenvolvimento. (...) a ênfase conferida pelo Banco à produtividade referia-se diretamente à questão da segmentação do mercado de trabalho. Tratava-se de preparar a população para o ingresso em setores profissionais diferenciados, segundo a localização e importância econômica (p.2).

Vê-se que o Banco, ao construir esse discurso baseado na ideia de inserção no mercado, reproduz uma velha estrutura de poder constituída na sociedade brasileira. Foucault (1996) aponta para o caráter totalizante que o poder adquire: “O poder disciplinar (...) torna-se um sistema integrado, ligado do interior da economia e aos fins do dispositivo onde é exercido” (p.158). Dessa forma, para fundamentar a política social, o Banco passa a produzir, a partir dos anos 1970, um discurso de caráter humanitário, ancorado em princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, no qual se inclui o papel da educação: “o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais remete a certos fatores, entre os quais se destacam a saúde e a educação” (FONSECA, 1998, p.3).

A segunda e a terceira linhas de pesquisa, normatização social e racismo institucionalizado, realizaram uma síntese em comum, uma vez que se conclui que o padrão de “branqueamento social”, que reproduz o branco como grupo social dominante na sociedade, é também uma forma de normatização social. Assim como também é o padrão heteronormativo, reproduzido em práticas homofóbicas. Formaram-se, historicamente, certos padrões sociais vigentes no ambiente educacional brasileiro. A segunda e terceira linhas de pesquisa se propuseram a pensar como foram construídas identidades sociais, inseridas em um campo simbólico e político, no qual o poder se manifesta de diversas formas. Procurou compreender microrrelações de poder baseada em uma suposta superioridade racial, que construiu uma hierarquia no interior do sistema educacional brasileiro.

Segundo Henriques (2002):

A intensidade da desigualdade de renda no Brasil coloca o país distante de qualquer padrão reconhecível em termos de justiça distributiva (...). Essa desigualdade resulta de um acordo social excludente (...). A persistência da desigualdade no Brasil está ligada à naturalidade com que ela é encarada (...), a desigualdade racial em particular é desconsiderada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio (...). A intensa desigualdade racial brasileira, associada a manifestações sutis de discriminação, impede o desenvolvimento das potencialidades da população negra (...). O estudo das condições de acesso e permanência na escola fornece elementos fundamentais para a análise da desigualdade educacional entre 'raças' (p.14).

Há um momento de exclusão social na formação escolar, que é ancorado no racismo e na homofobia. Uma sobre representação da pobreza entre os negros brasileiros, um processo de “embranquecimento” da riqueza, que se manifesta tanto no acesso à educação quanto no mercado de trabalho, além da reprodução do padrão heteronormativo constituído nos melhores postos no mercado de trabalho. Admite-se que com as reformas educacionais das últimas décadas, o sistema educacional brasileiro expandiu-se de forma significativa. Houve elevação da escolaridade média da população, redução da taxa de analfabetismo e aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino. Todavia, consolidou-se um perfil de escolaridade que externa desigualdade de oportunidades entre brancos e negros e entre heterossexuais e homossexuais. Formou-se uma estrutura hierárquica, na qual a “parte de cima” da estrutura de dominação reserva-se aos brancos e ao padrão heteronormativo. Essa reprodução da desigualdade na distribuição de bens simbólicos entre os distintos grupos sociais é estruturante na sociedade moderna:

O livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. Para tanto, primeiro é preciso observar que a estrutura da distribuição das classes ou frações de classe segundo a parcela reservada aos consumos culturais corresponde à estrutura de distribuição segundo a hierarquia do capital econômico e do poder (BOURDIEU, 1987, p.297).

Uma vez que se constitui socialmente esta hierarquia entre raças, cria-se um espaço social no qual o poder se manifesta dentro do próprio sistema educacional, como pôde se vivenciar no ambiente escolar em questão. É como se o estudante negro tivesse que ser, obrigatoriamente, submisso ao estudante branco, bem como o estudante de orientação homoafetiva tivesse que ser submisso ao estudante de orientação heteroafetiva: “É preciso notar que o espaço que nos surge no horizonte de nossas preocupações (...) tem uma história na experiência ocidental e é impossível desconhecer este entrecruzamento fatal do tempo com o espaço” (FOUCAULT, 1967, p. 17). O poder que ocorre nas microrrelações, como as divisões em sala de aula, a segregação na hora do recreio, as brincadeiras pré-determinadas entre gêneros é o local onde os padrões brancos e heteronormativos reafirmam suas pretensas superioridades: “ O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de

instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num processo que lhe é específico: o exame” (FOUCAULT, 1996, p.153).

Pôde-se concluir pelas atividades desenvolvidas pelos estudantes, tanto no dia Anti-Preconceito como na pesquisa feita no horário extraclasse, que a reforma educacional brasileira desenvolvida num período marcado pelo autoritarismo, constituiu estruturas de poder e dominação, que se reproduzem constantemente nas micro e nas macrocorrelações sócias no interior da dinâmica escolar. As políticas universalistas não têm levado em consideração as diversidades presentes no interior do sistema educacional brasileiro. Um passado autoritário engendrou um processo educacional também autoritário no período democrático, caracterizado por sólidas hierarquias de dominação de caráter de classe social, de orientação sexual e étnico-racial. A compreensão dessas estruturas de poder, construídas historicamente, foi fundamental para que a comunidade escolar pudesse mudar seus hábitos corriqueiros e procurar desconstruir as hierarquias consolidadas. O resultado foi notório, tanto nos encontros somente de professores, quanto no recreio, na sala de aula e nas atividades extraclasse.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo, Perspectiva, 1987.

FONSECA, M. “O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro”. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n.1, São Paulo, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**, Petrópolis, Vozes, 1996.

HENRIQUES, R. “Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação”. Unesco, Brasil, 2002.

MARTINS, M. “Da doutrina à regra: repensando o conselho federal de educação e a definição do discurso sobre educação”. Revista Prof. Joel Martins, v.2, n.1, Campinas, 2000.

MENDONÇA, A. “A política educacional nos anos 50 e 60”. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

