



“MENINA SÓ BRINCA COM MENINA E VICE-VERSA” UM OLHAR SOBRE DISCRIMINAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA SALA DE AULA

Priscila Ferreira Agostinho

priscila.abnara@gmail.com

Luciana Borre Nunes

lucianaborre@yahoo.com.br

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Este texto busca mapear algumas dificuldades no trabalho pedagógico com questões de gênero e sexualidades em sala de aula e, também, verificar possibilidades de um currículo educacional que valorize e legitime a diversidade. Experiências no processo de formação como arte/educadora no curso de graduação em Artes Visuais nortearão as discussões sobre a atribuição das imagens na “padronização da feminilidade”, sobre religiosidade e sobre políticas de representação nos currículos escolares. É um recorte dos estudos realizados durante atividades de Iniciação Científica (Pibic) na Universidade Federal de Pernambuco.

Palavras chaves: Artes Visuais; Gênero; Sexualidades; Currículo Escolar.

Estar envolvida na pesquisa “Tramas na Formação de Professoras/es para Questões de Gênero e Sexualidades” foi um desafio devido a minha relação pessoal com o catolicismo. Em minhas vivências familiares e na igreja entendi que o catolicismo se configura como uma religião patriarcal, na qual mulheres devem casar - ou serem freiras - e que práticas homossexuais são pecados. Quando converso com colegas da igreja costumo defender que Jesus Cristo nos aceita como somos, que temos os mesmos direitos e que tod@s merecemos ser respeitad@s e reconhecid@s. Geralmente, ouço como respostas: “se Deus apoiasse as práticas homossexuais ele teria criado Adão e Ivo e não Adão e Eva”, “querem nos empurrar um novo modelo de família *goela abaixo*”, “não se deixe enganar”, “vou orar ao Espírito Santo pra que ele revele a você as maldades que essas pessoas querem fazer com nossas

crianças” e “o mal está tomando conta de nossas vidas”.

Natividade (2009) pesquisa questões de gênero e sexualidades relacionados à religiosidade e diz que, para alguns líderes religiosos, também seria pecado defender os direitos dos homossexuais. Sendo assim, “este discurso produz uma polarização entre religiosos (representantes de Cristo na Terra e da “verdade” da Salvação) e militantes LGBT (agentes da corrupção moral, a serviço do “Inimigo” e suas hostes demoníacas)” (NATIVIDADE, 2009, p. 146).

Perguntei-me várias vezes se estava a serviço do “inimigo” por defender que homossexuais e sujeitos não heteronormativos merecem respeito e legitimação. Sou agente da corrupção moral quando me nego a colaborar com a discriminação de gênero e sexualidades? Distanciando-me destas



verdades questioneei se é correto disseminar discursos de ódio durante as pregações religiosas. Na minha concepção de fé, Cristo é amor e, por amar sem julgar, não discriminava por classe social, raça, etnia, gênero ou sexualidade.

Outro desafio que enfrentei durante o processo de formação docente estava em situações nas quais muitas pessoas foram discriminadas no âmbito familiar e escolar por não serem heteronormativos. Ouvi relatos onde amigos e familiares disseram que preferiam não ir a uma festa familiar por não se sentirem aceitos no ambiente ou que não queriam voltar para determinada sala de aula por serem incomodados com comentários pejorativos feitos pelos colegas. São piadas, agressões verbais e físicas que ocorriam desde os anos iniciais da educação básica e que perduram até os dias atuais. É como se essas pessoas não se sentissem pertencente nestes ambientes.

Destas situações surgiu meu interesse pela pesquisa que desenvolvo no curso de artes visuais na Universidade Federal de Pernambuco, como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC). Meu desejo é que aquel@s que se sentem excluíd@s e marginalizad@s no âmbito educativo por não serem heteronormativos saibam que podem e devem estar onde quiserem. Como professora de artes visuais em processo de formação acredito que a sala de aula deve ser um espaço democrático e inclusivo onde as diversidades devem ser, mais que respeitadas, reconhecidas e valorizadas. Acredito na importância de uma tomada de consciência como atribuição d@s professor@s em geral.

Para ampliar as discussões trago narrativas de experiências pessoais e profissionais durante minha formação docente em artes visuais e organizo este artigo em três partes: (1) alguns

enfrentamentos de gênero e sexualidades em salas de aulas; (2) questões curriculares para uma pedagogia feminista e; (3) a produção de imagens como construtora de uma suposta padronização da feminilidade.

1-Questões de gênero e sexualidades: Desafios nas salas de aula

Em 2015 iniciei tutoria no Curso de Extensão à distância “Formação de Professores para questão de gênero e sexualidades”, oferecido pela UFPE. Durante as aulas virtuais passei a refletir sobre as dificuldades do trabalho pedagógico sobre esta temática nas salas de aula e sobre a importância disso na construção do profissional docente. Através dos fóruns de discussão percebi que existem resistências de professor@s, gestor@s e familiares nas comunidades escolares para abordar as condições das mulheres na sociedade e a diversidade de sexualidades. Talvez, os principais motivos sejam falta de conhecimento sobre o assunto, convicções religiosas e/ou receio de tornar visível um assunto ocultado no âmbito educativo.

Falar sobre questões de gênero e sexualidades na educação e na formação docente dentro de âmbitos ligados a religiosidade foi difícil e desafiador. De acordo com Louro (1997) o Brasil está fortemente atravessado por escolhas morais e religiosas, “o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc” (LOURO, 1997, p. 133).

Existe, então, um padrão de organização familiar socialmente estabelecido e considerado como “normal”. Esse padrão de família, e com o qual convivo, geralmente é constituído por um casal heterossexual e filhos. Logo, qualquer pessoa que não se



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

encaixa neste padrão pode ser vista como “anormal”. Percebi em minhas vivências que um homem que não se relaciona amorosamente com uma mulher é visto como um ser “desviante”. Segundo Louro:

O modelo normal é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como natural. Processa-se uma naturalização - tanto da família como da heterossexualidade - que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade (LOURO, 1997, p. 134).

Esse modelo de “normalidade” pode ser um problema nas salas de aula, pois aquel@s que não atendem a esta configuração, possivelmente, serão considerad@s “anormais”, sendo vítimas de preconceito e discriminação. Não são raros os casos de abandono da sala de aula. Diante disso, como professor@s podem atuar? Professor@s estão preparad@s para determinadas situações ou estão preocupad@s com estas questões? Sobre isso, Louro alerta que “se a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se “faz” nas escolas” (LOURO, 1997, p. 137).

Como vejo, a sala de aula deveria ser um ambiente democrático e inclusivo. A escola não apenas produz e transmite conhecimentos, ela também forma sujeitos e constrói identidades de gênero, étnicas, geracionais, etc. Não busco ser uma professora que reproduz desigualdades ou que está omissa a estas questões. Também não me sinto bem quando presencio atitudes preconceituosas dentro de um ambiente educacional. Tod@s devem ser respeitados e valorizados. Como afirma Louro, entendo que as práticas escolares estão inseridas em um campo político, passível de transformações:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões



sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85).

2-Pedagogia Feminista: Currículo e Questões de Gênero e Sexualidades

Falávamos sobre culturas silenciadas e currículo oculto durante a disciplina de *Currículo e Cultura* no curso de artes visuais/UFPE. Questionei a ausência de debates sobre questões de gênero e sexualidades integradas aos conteúdos na graduação (licenciatura) e nas escolas. No curso de artes visuais, por exemplo, senti falta da presença da mulher como protagonista dos movimentos artísticos que estudamos durante as disciplinas de *História da Arte*. Também comecei a me interessar pela forma como a feminilidade foi representada nas pinturas e esculturas dos “grandes mestres” seculares. Como essas representações reforçam padrões de feminilidade?

A escola é uma instituição que pode perpetuar exclusões, mas, também, pode ser um espaço democrático e inclusivo com potencial para desconstruções de narrativas consolidadas. Falar de uma forma crítica e reflexiva sobre a condição das mulheres nas artes visuais é importante, não apenas para pensarmos a ausência delas na história contada, mas também, para discutirmos sobre como são representadas e de que forma essas imagens podem reforçar os estereótipos sobre como viver o feminino.

Pretendo aprofundar a ausência deste debate na graduação, principalmente nos cursos de formação de professores em artes visuais. Estes deveriam ficar atentos às imagens que fazem parte da formação de meninos e meninas e que influenciam o comportamento dos mesmos. Para Coutinho (2007) uma das consequências do não debate do tema está em reforçar e naturalizar o ocultamento das mulheres artistas, das obras produzidas por elas e a legitimação da hegemonia da produção dos “grandes mestres”.

A partir da compreensão das teorias pós-críticas de educação e currículo passei a compreender as influências do patriarcado na educação e do importante papel dos movimentos feministas para que se iniciassem os debates sobre como o currículo afirma as discriminações de gênero e sexualidades. De acordo com Silva (2003, p. 91): “o feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado.” Segundo as teorias feministas existe uma desigualdade que divide homens e mulheres, onde os primeiros (os homens) possuem maior parte dos recursos e privilégios. E essa cultura da desigualdade de gênero se perpetua na educação e nos currículos escolares.

Inicialmente, o foco do movimento feminista estava centrado na dificuldade das mulheres ao acesso a educação. Analisou-se que em muitos países o nível de escolarização das mulheres era mais baixo, se comparado ao dos homens. E mesmo em países onde o acesso era teoricamente igual existiam desigualdades internas e outros processos discriminatórios, tais como: o currículo era dividido por gênero. Existiam escolas de meninos e escolas de meninas. E ainda, mesmo nas escolas mistas as atividades eram



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

divididas por gênero. Como afirma Silva (2003, p. 92): “certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres.”

Com base nesta análise acredito que a diferenciação de gênero na educação se deve aos estereótipos consolidados sobre ser mulher, pois as deixou, historicamente, à margem tanto da educação como de alguns campos profissionais. Dialogando com Silva (2003) entendo que “os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla” (SILVA, 2003, p. 92).

Em outra disciplina no curso de graduação em artes visuais realizei uma atividade de análise crítica de um livro didático. A proposta era compreender como as desigualdades se constroem de maneira sutil dentro de sala de aula. Os pontos observados durante este exercício foram: em que situações a mulher apareceu no livro analisado? Quais relações de poder existem nas representações do homem nos livros didáticos verificados? Observei que a mulher, geralmente, foi apresentada como doce, mãe, servindo a família, desempenhando trabalhos como enfermeira ou dona de casa. E ainda, durante propagandas midiáticas seus corpos foram mostrados como objeto de desejo. Os homens, por outro lado, foram apresentados em cargos de poder, tais como: presidente, engenheiro, executivo e médico. Sobre isso Silva (2003, p. 92) exemplifica:

Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esses estereótipos e, conseqüentemente, dificultando que as mulheres chegassem às faculdades de medicina. De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e de meninas. Essas expectativas, por sua vez, determinavam a carreira educacional desses meninos e dessas meninas, reproduzindo, assim, as desigualdades de gênero (SILVA, 2003, p. 92).

A análise feminista da educação e do currículo questiona a neutralidade de gênero na construção da história da humanidade. Segundo isso, as sociedades foram feitas com base nas características do gênero masculino como dominante. Silva (2003) destaca que de acordo com a mesma “não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina.” (SILVA, 2003, p. 93). A história foi contada por homens, historiadores. Na história da arte



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

as mulheres artistas foram excluídas dos movimentos artísticos e nomes femininos foram ocultados nos livros. Somente no século XX que se começou, efetivamente, o questionamento dessa ausência feminina como protagonista nas artes plásticas/visuais. Logo, eu acredito que provavelmente essa “neutralidade de gênero” possa sim ser questionada. Sobre a análise da masculinidade da ciência Silva (2003) explica:

Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela incide sobre corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social (SILVA, 2003, p. 94).

Apesar das conquistas feministas e dos avanços dos estudos sobre a mulher dentro das universidades e cursos para formação de professor@s voltados para questões de gênero e sexualidades ainda percebemos dificuldades para se trabalhar essas questões em sala de aula. Temos ainda um currículo explicitamente masculino que desvaloriza as narrativas das mulheres. Sobre estas questões Silva (2003) alerta:

Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação

entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação-características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2003, p. 94).

E diferente do que ouço nos discursos de algumas correntes feministas uma possível solução para este problema não está na inversão dos papéis, o oprimido não se tornará opressor. Como fala Silva (2003, p. 94): “a solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina.” Torna-se importante pensar um currículo que contemple as vivências e os interesses dos gêneros.

Quando iniciei meu trabalho de iniciação científica questioneei, logo nas primeiras leituras, sobre quem estabeleceu as divisões de gênero. Perguntava-me como é que se constituiu a masculinidade e a feminilidade ou quem definiu o que é ser homem e o que é



ser mulher. E também, quais relações podem ser feitas entre essas questões e o campo educacional. Junto com Silva (2003, p. 96) acrescento “que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa masculinidade e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo?”

3-“Menina senta de pernas fechadas”: padronização da feminilidade

Minha atuação como tutora no Curso de Extensão à distância “Formação de Professores para questão de gênero e sexualidades” previa a realização das atividades propostas, leitura das postagens d@s participantes, registro de comentários com o objetivo de fomentar o debate, indicação de leituras e menção de uma possível identificação pessoal com aquilo que era comentado.

Percebi nas respostas d@s participantes muitos desabafos de experiências tristes com questões de gênero e sexualidades. Na primeira atividade foi solicitado que expressassem, em três fotografias, suas experiências relacionadas ao tema e, junto às imagens, um texto escrito. Notei que a maioria das respostas expressaram a existência de uma padronização sobre o que é ser feminino e como viver a feminilidade. Alguns/algumas participantes falaram sobre a obrigação do casamento e cuidado dos filhos, sobre como uma menina/menino deve se comportar e quais brincadeiras são apropriadas para cada gênero. Incomodad@s, relataram os comportamentos exigidos e impostos por parte da sociedade. Uma delas falou sobre seu gosto pessoal por “camisa pólo” e “calça jeans” e das críticas que

recebeu de sua mãe porque se vestia “feito homem”:

Há alguns anos atrás estava conversando com a minha mãe. Então ela falou sobre uma coisa que, confesso, não tinha me dado conta até aquele momento: do quanto uso “camisa pólo”. E falando sobre isso ela me questionou porque eu gostava de me vestir “feito homem”. Calça jeans e blusa pólo sempre! Na época tentei mudar um pouco meu guarda-roupa, tentei me vestir mais “femininamente”.

Frustrava-me ao entrar em uma loja e ter que ir a outra sessão, quando na verdade queria mesmo era a velha gola pólo. Não consegui segurar a onda! O tempo passou e continuo me vestindo assim. Porém, agora que estou namorando, ela não me questiona mais (NATALIA¹).

Acredito que seja doloroso não poder ser quem queremos por causa de estranhamento que despertamos em outras pessoas. Gostar de camisa pólo e parar de comprar porque não te acham feminina e só poder usá-la (sem ser questionada) por estar namorando é uma situação que produz maneiras de ser. Em outro depoimento, Liana era chamada de

¹ Nomes fictícios.



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

“sapatão” só porque não gostava de brincar de bonecas. Relatou que “quando era criança, era muito moleque, não gostava de brincar de bonecas, e muitos me chamavam de “sapatão”, incluindo, até mesmo, minha mãe”.

Padrões de beleza como fator de produção de feminilidades foi outro aspecto citado por muitas participantes durante o curso. Entre eles, ser magra, ter cabelo longo, lábios carnudos, usar salto e estar bem maquiada. Trago aqui alguns relatos/depoimentos carregados de naturalizações sobre como viver a feminilidade e percebo a forma como esse “padrão de feminilidade” afeta a formação das subjetividades. Aldineia, por exemplo, disse que “se tem uma coisa sobre as “obrigações” da mulher que me incomodaram foram os sapatos de salto alto”.

Elenice apresentou uma de suas aprendizagens ao dizer que “sempre gostei de usar o cabelo curto, porém quando me casei tinha que usá-lo maior por causa do meu esposo que sempre reclamava por dizer que parecia ter casado com um homem, pois eu ficava parecida como tal. Hoje, já divorciada, ainda me preocupo com isso”.

Lembro-me de ter presenciado na escola as minhas colegas reproduzindo esse ideal de como viver a feminilidade e eu, muitas vezes, não me via pertencendo a ele (usar maquiagem, salto alto, cabelos longos e sempre arrumados, tudo cor de rosa). Sem falar no comportamento dos meninos que deveriam gostar de futebol, usar azul, falar palavrões e beijar várias meninas. Parece absurdo pensar, mas já ouvi um professor dizer que menina não pode andar toda largada, falar palavrão e sentar de pernas abertas. Nas minhas experiências no estágio supervisionado ouvi professor@s ensinando @s estudantes o que é ser menino e menina.

“Menina querer jogar bola no recreio? Não pode!” e “menino não brinca de casinha!” Ouvia essas frases na escola e minha irmã, por exemplo, gostava de jogar futebol com os meninos (foi uma criança transgressora), por isso era chamada de “mulher homem” ou “sapatão”. As professoras não a impediam de jogar, mas não tomavam nenhuma atitude em relação aos xingamentos. Tento compreender tal ação, visto que, para muit@s é uma situação confusa por estarem carregad@s dos ideais sobre o que é ser menino e menina (sentimento de estranheza) e por não terem tido contato com discussões sobre relações de gênero e sexualidades na formação docente. Não dizer nada, fingir que nada está acontecendo de alguma forma contribui na afirmativa que “uma menina não pode jogar futebol” ou “menina que brinca com meninos é sapatão”. Às vezes não sabemos o que fazer em certas situações por inexperiência. Sobre isso Duque (2014) salienta:

Porque, sabemos, o silêncio de educadores, e aqui entendo inclusive os educadores responsáveis pela formação de professores/as, diante do incômodo causado por um relato ou até mesmo por uma situação “estranha” envolvendo gênero e sexualidade vivida em sala de aula, não é uma atitude neutra (DUQUE, 2014, p. 658).

Diante disto, questiono sobre de que forma esse “padrão de feminilidade” entra nas salas de aula e como aprendemos que “o mundo é dividido em coisas de mulher e coisas de homem”. Minha preocupação está ligada a



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

forma com que minhas atitudes poderão afetar @s alun@s em suas subjetividades. Eu, quando era aluna no ensino fundamental e médio, achava normal que meninos participassem das aulas de educação física separados das meninas. Em várias escolas ainda se separam as atividades dos estudantes por gênero (papel rosa para meninas, azul para meninos/ menina brinca de boneca, meninos de futebol/ meninas pintam casinha, meninos carros).

Como Duque (2014) relata em sua experiência em sala de aula, mesmo sendo um pesquisador experiente se sentiu confuso diante de uma situação inesperada:

Desconcertado, perguntava-me se ela seria uma travesti ou transexual. Como em pouco tempo teria que fazer a chamada pelo nome da lista de presença, e, certamente, lá não constaria o seu nome social, pensava comigo mesmo: “como vou chamá-la pelo nome de registro se lutamos tanto pelo reconhecimento da feminilidade trans? Mas, e se ela não for travesti ou transexual?” (DUQUE, 2014, p. 658).

Não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 1993) e com isso ensinar e aprender acontecem de tal forma que quem ensina também aprende. Duque se viu diante de uma situação nova, para ele desconcertante. Mas, tomou uma atitude:

sugeri que, se houvesse alguém na sala com um nome de registro que não se identificasse, que

fosse até mim naquele momento para que eu pudesse anotar o nome adotado socialmente no diário. Outra mulher que havia passado despercebida por mim se levantou e se aproximou dizendo que, por favor, eu não a chamasse pelo primeiro nome, somente pelo segundo. Ninguém mais se pronunciou. Por um lado, eu havia me enganado em relação à minha suspeita, por outro, aprendi o quanto, por estudarmos, pesquisarmos e ensinarmos sobre questões que envolvem sexualidade e gênero em uma perspectiva da diversidade sexual, não estamos livres dos estranhamentos que envolvem o que temos historicamente construído e identificado como sendo “normal” e “não normal”, afinal, também somos compostos pelas mesmas normas hegemônicas de construção do gênero e da sexualidade (DUQUE, 2014, p. 659).

O modo como agimos diante dos relatos d@s participantes do Curso de Extensão “Formação de Professoras/es para Questões de Gênero e Sexualidades” e das situações comentadas por Duque podem ser transgressores ou reafirmar estereótipos sobre o feminino e o masculino. A escola, para mim, deveria ser um espaço democrático e inclusivo, com professor@s abertos às

www.generoesexualidade.com.br

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br



aprendizagens que seus/suas alun@s podem lhes oferecer.

“Deixar emergir a(s) diferença(s)”: considerações finais

Às vezes, me sinto confusa e pressionada. Algumas frases que expus no início do artigo me deixaram reflexiva porque partiram de pessoas que gosto. Mas, não consigo afirmar ou disseminar preconceitos e exclusões em sala de aula sem, pelo menos, problematizá-las.

Ao imaginar-me como professora de artes visuais em processo de formação me vejo discutindo as separações de gênero e as situações de opressão de sexualidades. Na sala de aula que sonho não existe ódio, dor, discriminações e exclusões. Acredito que o papel d@s professor@s neste processo é importante e tenho consciência que a sala de aula é um dos vários espaços que pode valorizar uma diversidade de sujeitos que pensam de modo diferente.

São histórias diversas, por vezes interligadas, e que devem ser levadas em consideração e valorizadas. Acredito que recriminar pessoas que socialmente são vistas como “anormais” as faz sofrer, por isso pretendo me empenhar para que cada vez mais os “anormais” sejam valorizados e respeitados. E sobre tudo, que tomem consciência de suas potencialidades, empoderando-se. Como Santomé, quero educar para liberdade:

Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos

oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito (SANTOMÉ, 1995, p.166).

Muit@s professor@s tentam tornar a sala de aula um ambiente menos hostil, mais inclusivo. Finalizo este artigo com um exemplo de que é possível, nos pequenos detalhes, transgredir na educação dos meninos e meninas:

em determinada escola de educação infantil, as professoras autorizaram os meninos interessados em brincar na casinha de bonecas a entrar e se divertir com as meninas da turma. O previsível aconteceu: alguns pais começaram a reclamar ao saber que seus filhos às vezes deixavam os carrinhos para brincar com as bonecas e panelinhas. “Eles ficavam loucos para entrar lá, choravam. Nós não iríamos deixar?!”, contava-me a aluna-professora referindo-se aos desejos dos meninos. Então, segundo ela, a equipe decidiu tomar uma atitude que, se por um lado foge ao necessário enfrentamento pedagógico junto aos pais, por outro, garante que os brinquedos sejam



XII CONAGES

XII COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES
DE GÊNERO E SEXUALIDADES

partilhados por todos/as. Em vez de entrar em um processo de convencimento dos pais, que poderia não ter resultado prático imediato, a equipe passou a chamar a casinha de bonecas de casinha lúdica. A mudança do nome da casinha driblou a censura daqueles pais mais incomodados (DUQUE, 2014, p. 661).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COUTINHO, Andréa Senra. **A produção feminista das mulheres nas artes plásticas e suas implicações no ensino de arte**: estudo comparativo entre professores/as de arte de Portugal e Brasil. 2007.

Disponível

em:http://aaesc.udesc.br/confaeb/main.php?l=lista_comunicacoes. Acesso em 13/05/2015.

DUQUE, Tiago. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/8205/pdf>. Acessado em 13/05/2015.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. Vol.15, nº 42, 2001, p. 259-268.

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

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadas:

religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**. nº 2, 2009, p. 121-161.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.