

EDUCAÇÃO SOBRE OS GÊNEROS: REPRODUÇÕES, PRODUÇÕES E RESISTÊNCIAS

Heide de Jesus Damasceno

Instituto Universitário de Lisboa, heidejd@yahoo.com.br

Resumo

Esse artigo trata da importância de reconhecer e discutir as questões de gênero na educação, compreendendo-a como política social, contraditoriamente concessão e conquista, espaço de produção e reprodução social, que pode contribuir fortemente nas mudanças sociais necessárias. Trata-se de um estudo bibliográfico que tem como referência a realidade das desigualdades de gênero no Brasil, bem como a formatação da política de educação brasileira atualmente. Inicialmente conceituamos nossa perspectiva no que tange ao tema do gênero de forma ampliada e, em seguida, abordamos as questões que particularizam a reprodução das discriminações de gênero na educação, agrupando-as em três dimensões, denominadas de: político-social, político-educativa e político-jurídica. Tratamos ainda da necessária visão interseccional para analisar as várias nuances das discriminações por gênero na contemporaneidade e, das possibilidades de produção, ou seja, possibilidades de fazer o novo, de resistir, de superar os tabus com novos ensinamentos, de quebrar preconceitos com mais informação, estudos e pesquisas.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Política social.

Introdução

O que as nossas formações educacionais contribuem para a reprodução das concepções preconceituosas de gênero é muito mais contundente do que podemos imaginar. Se não superarmos estigmas de superioridade de um gênero sobre outro estaremos contribuindo para reforçar os ideais hegemônicos na sociedade. Mas, infelizmente, as instituições de ensino não estão apenas se omitindo, mas em grande maioria atuando na perspectiva de ratificar paradigmas dominantes. O resultado disso é uma sociedade ainda mais conservadora, discriminatória e criminosa, pois mata sonhos de milhares de pessoas em simplesmente ser quem querem ser.

As instituições de ensino são equipamentos da política de educação, reconhecidamente um direito social. São espaços privilegiados da formação das pessoas em sociedade, além, claro, dos processos de educação informal¹. Esse texto trata da importância de reconhecer e discutir as questões de gênero na educação, pois compreendemos que, como toda política social, é contraditoriamente concessão e conquista, espaço de produção e reprodução social, podendo

¹ Orso (2008) define os tipos de educação como formal e informal, sendo que a primeira é a que é ministrada nas instituições de forma sistemática e a segunda, a que ocorre cotidianamente, em diferentes espaços, a partir dos costumes, leis, lutas e aprendizagem da vida.

contribuir fortemente nas mudanças sociais necessárias. Apresentamos dados do Brasil e temos como referência nesse texto a formatação da política de educação brasileira.

No primeiro item inicialmente conceituamos nossa perspectiva no que tange ao tema do gênero de forma ampliada e, em seguida, abordamos as questões que particularizam a reprodução das discriminações de gênero na educação, agrupando-as em três dimensões, denominadas de: político-social, político-educativa e político-jurídica. Utilizamos o termo político nessas expressões por compreender que se trata de posicionamentos definidos ideologicamente, tendo como embasamento um projeto de sociedade pré-estabelecido, na medida em que são tomados em decisão política estratégica. Tratamos ainda da necessária visão interseccional para analisar as várias nuances das discriminações por gênero na contemporaneidade. No segundo item tratamos das possibilidades de produção, ou seja, possibilidades de fazer o novo, de resistir, de superar os tabus com novos ensinamentos, de quebrar preconceitos com mais informação, estudos e pesquisas.

A reprodução da dominação masculina na educação

O que tratamos aqui como “questões de gêneros” se refere às posições homólogas do feminino e do masculino utilizadas em diversos aspectos da vida em sociedade, sempre tendo como justificativa a diferença entre os sexos. As genitálias e corpos são supervalorizados para justificar “naturalmente” as diferenças sociais construídas entre os gêneros, conforme explica Guacira Louro:

O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico". Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (1997, p.26).

As feministas contemporâneas analisaram mais contundentemente que essa distinção sexo e gênero foi útil, mas não faz mais sentido, uma vez que não há sociedade sem cultura, então não existe sexo sem gênero, pois sobre o sexo também existiu uma ideia, uma história. À esse respeito, Vianna nos esclarece que: “foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia (...) O

desafio teórico é utilizar o gênero como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico” (2004, p. 80).

Um dos principais problemas dessa construção binária limitada em dois gêneros – masculino e feminino - são as perspectivas de supervalorização dos valores enquadrados e associados ao masculino e a heteronormatividade imposta como padrão. Isso vai se reverberar numa forma perversa de garantir a permanência da ideia de superioridade dos valores tidos como masculinos sob os femininos na vida doméstica, na educação, na divisão social do trabalho, e em todas as esferas da vida em sociedade. Ao subordinar o feminino implementa-se a opressão de gênero, reproduzida através de assédios, desigualdades e violências.

A dominação masculina, ideia que sustenta o machismo, é construída e ensinada tanto às mulheres quanto aos homens. De acordo com Bourdieu, é uma questão de “habitus” fortemente impregnada e inseparável das estruturas que as produzem e as reproduzem. Dessa forma, não só as mulheres são ensinadas a ter comportamento subalterno, os homens, inversamente, são ensinados a dominar:

Os homens são ensinados severamente também, de forma que não podemos afirmar que por mais que gozem dos privilégios sociais de serem homens, são educados arduamente com construções de medos e inseguranças, a guisa de exemplo: “a virilidade (...) é uma nação eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo” (2002, p. 33).

Essa imposição de valores ideais “desejáveis socialmente” vai ser sofrida para ambos. No entanto, é às mulheres que é dada a subjugação e a moralidade atribuída ao seu corpo, seu comportamento e todo modo de vida. A divisão social do trabalho também vai ser ensinada e ocorre de forma simultânea à esse processo e em consonância com o sistema patriarcal²

(...) desde a infância, meninos e meninas recebem uma educação sexista, ou seja, aquela que não apenas diferencia os sexos, mas educa homens e mulheres de forma desigual. Assim, a desigualdade entre homens e mulheres, frequentemente naturalizada nas relações sociais, encontra na educação sexista um meio eficaz de permitir sua reprodução cotidiana. Entende-se que o processo educacional atua no intuito de moldar e regulamentar alunos e alunas, estes passam a desenvolver um

² “Por patriarcado compreende-se o sistema de dominação e exploração sobre as mulheres, regido pelo medo e pela desigualdade de poder entre homens e mulheres”. Por corresponder ao sistema capitalista, este apropriou-se de sua ideologia e fundou o que denominamos de sistema patriarcal-capitalista, ancorado na exploração do trabalho, em especial o das mulheres (Cisne, 2011, In: Bezerra, et al, 2016, p.17).

sentimento de pertencimento aos padrões instituídos pela sociedade (Bezerra, et al, 2016, p. 6-7).

Nesse contexto, denunciemos que a escola tem escolhido o padrão, o “centro”: a via heteronormativa. Uma das dimensões que enunciamos como reprodução do machismo na educação engloba as atitudes vistas como normais e naturais de tão impregnadas que estão pela prática na educação informal: dimensão político-social. Somos ensinados todo o tempo em convívio social. As expectativas que existem desde o nascimento de um bebê é de qual sexo a criança tem para daí se desenhar quase que automaticamente o homem ou mulher que será. Desde as cores do enxoval aos brinquedos das crianças e o comportamento delas já lhes está exigido um formato de construção do gênero nos primeiros meses de vida. Esse formato em construção deve obedecer às concepções morais de heteronormatividade e hierarquia de tudo que se valora ao masculino (como o famoso dito popular que reflete o desejo: “ser um homem-macho”).

As práticas sociais que reforçam essa concepção vão se instalar na educação infantil, primeira etapa da educação formal, ratificando essas exigências sociais, por exemplo, nas associações às simbologias nas cores – rosa para meninas e azul para meninos –, nos brinquedos, na ideia de que os meninos precisam de mais espaço, podem interromper e invadir as brincadeiras das meninas, falam menos, correm mais. De acordo com Louro (2004, p.15) reforçando a sequência “sexo-gênero-sexualidade”, é assim que habilidades vão sendo construídas, como por exemplo as tarefas domésticas associadas às meninas e aprender a dirigir aos meninos. E as perspectivas de futuro pessoal e profissional vão se adequando à essa reprodução, baseado falsamente na ideia de que o sexo é um dado anterior à cultura, imutável e a-histórico. Ratificando:

É interessante pontuar, que a separação dos papéis feminino e masculino é bastante reforçado no ambiente escolar, estes passam a ser estimulados a se interessarem por determinados conteúdos, sendo muitas vezes de forma naturalizada. Assim, dessa separação sexual dos conteúdos curriculares, podemos subentender que desemboca na divisão sexual do trabalho, em que meninos e meninas são desencorajados desde muito cedo a seguirem determinadas profissões, por não estarem de acordo com os padrões estabelecidos para cada sexo. Em outras palavras, meninas são incentivadas a se aproximarem das áreas consideradas de humanas; os meninos são impulsionados a área de exatas e tecnológicas. Sendo assim, as falas que são naturalmente proferidas “que meninas não gostam de cálculo” é de certa forma considerado um reforço no intuito de que esse objetivo seja realmente alcançado (Bezerra, et al, 2016, p.8).

Na educação infantil, no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio podemos localizar as reproduções das práticas sociais do machismo. Os profissionais da educação, tanto

professores quanto técnicos e gestores, não se omitem, eles apenas reforçam no processo educativo das novas gerações aquilo que lhe fora ensinado. Omissão só pode haver em casos de negligência, ou seja, quando as pessoas têm pleno conhecimento e visão crítica mas não contribuem para uma formação diferenciada.

Uma outra dimensão tem relação com as questões político-educativas, que se referem a todo aparato do que é elaborado, planejado e reproduzido na sala de aula e qualquer outro espaço educativo das escolas. O currículo é a afirmação e reafirmação da cultura que se quer implementar nas instituições de ensino. Nele estão contidos os projetos de sociedade, ou seja, os valores, ideais e concepções que se quer reproduzir. Ao se elaborar planos de aula, atividades extracurriculares, seminários, dentre outros, nada está neutro, sem perspectivas teóricas e políticas. Não incluir debate de gênero nos currículos também é uma opção política, pois não se trata de “perder” tempo de aula e sim contribuir na formação contra o assédio e violências.

É comum que as escolas promovam eventos para apresentar e debater temáticas como gênero e racismo em datas “comemorativas”. Abrem pequenas concessões para dar vazão às discussões, como por exemplo nos dias 08 de março, Dia Internacional da Mulher e 20 de novembro, Dia da Consciência Negra no Brasil. Tais promoções podem ser muito ricas de conteúdo, mas tanto são insuficientes quanto correm o risco de “folclorizar” tais debates. A opção de discutir as discriminações de gênero de forma sistemática está na ordem do dia de uma educação que reflete e quer alterar os problemas sociais consequentes do machismo.

A corresponsabilidade é de todos, inclusive dos responsáveis pelas crianças e adolescentes em formação, que devem acompanhar as diferentes abordagens das escolas. Alinhar diálogos entre a família e a escola certamente vai nessa conflituosa disputa do que está sendo apresentado aos educandos. Sim, pois não há aqui uma visão romântica de que é uma comunicação ideal. Quando essa relação não tiver agitada, significa que um dos lados não se importa com o que está sendo posto no processo educativo ou estão transferindo a responsabilidade um para o outro e não reconhecendo seu papel na formação educacional.

A terceira e última dimensão intitulamos de político-jurídica, conformando todas as disputas políticas no âmbito da legislação, sendo a referência desse estudo o Brasil. Devemos pontuar que o movimento feminista se desenvolve com características, períodos e pautas diferentes em cada país. No Brasil, o feminismo retoma uma segunda fase no processo de luta pela redemocratização do país, a partir de 1970, conforme nos explica Célia Pinto sobre a história do feminismo:

O cenário no Brasil era, no entanto, diferente do quadro mundial. A ditadura no país tornava as lutas sociais articuladas a uma dimensão mais ampla de demanda pela democracia. O movimento de mulheres, do mesmo modo, abrangia outras esferas de manifestação tais como luta contra a carestia, movimento de mães pela liberdade, anistia etc. Distinguia-se, assim, de outros movimentos feministas vigentes em outros países (Pinto, 2003, p. 136).

O feminismo brasileiro, no que se refere a educação, queria garantir que o debate sobre gênero fosse posto nas instituições de ensino, assegurando a obrigatoriedade na Constituição Cidadã (carta de 1988), Lei de Diretrizes e Bases - LDB e nos Planos Nacionais Curriculares de Educação. No entanto, o conceito de gênero não aparece na Constituição de 1988, sendo apenas posto na LDB de 1996. Viana (2004, p.91) afirma que na década de 1980 o conceito e as discussões de gênero ainda não estavam muito bem apropriados pelo movimento no Brasil. Ela menciona ainda acerca da produção de estudos na área:

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (Vianna, et al, 2004, p. 78).

Nestas novas legislações educacionais teremos a crítica ao modelo linguístico androcêntrico (Vianna, et al, 2004) e à forma generalista de incluir o gênero como direitos humanos. Além disso, o gênero aparece também envolto à temas transversais, como orientação sexual e doenças sexualmente transmissíveis, como se essas discussões bastassem ou fossem a mesma coisa de estar discutindo gênero. Em alguns tópicos dos textos das legislações, o gênero é mencionado no sentido de dever ser “tolerado”. Louro denuncia essa ideia, refletindo que “associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos” (2000, p. 10), mas, complementando nas palavras de Vianna:

(...) a menção à tolerância pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar, desculpar e ser magnânimo diante de situação que apresente divergências e implique o convívio com as diferenças de gênero – que, nesta segunda opção, seriam necessariamente transformadas em desigualdades (2004, p. 92).

No passado recente, houve uma perspectiva de separar as escolas de educação infantil e no ensino médio em escolas de meninos e escolas de meninas, a exemplo dos colégios militares (ícones do extremo engessamento de escola que ensina a masculinidade) e as “escolas para moças” (geralmente católicas). A naturalização dessa separação por gênero continua sendo reforçada mesmo nas escolas mistas, a partir da naturalização do comportamento, por exemplo as filas de meninos e de meninas para alguma atividade, brincadeiras, grupos de trabalhos nas disciplinas.

Há feministas que defendem a ideia de escola só de mulheres, onde poderia ser desenvolvida maior autonomia à elas sem a presença opressora do homem. Consideramos que essa separação não é a solução, pois a vida em sociedade vai nos exigir o confronto cotidianamente. No ano de 2016, no bojo de um neoconservadorismo crescente na sociedade brasileira, a “escola de princesas” tem se instalado em alguns estados e reafirmado a necessidade de ensinar as meninas a terem comportamento devidamente adequado aos padrões conservadores, aprenderem tarefas domésticas da vida privada e etiquetas sociais. Tal fato é lastimável por buscar deslegitimar todo o movimento que busca avançar contra o machismo e sexismo.

Na educação superior, inicialmente colonizadora, católica e elitizada, eram chamadas as “boas moças da sociedade” (leia-se brancas, ricas e católicas) para a função de educar, pois a aprendizagem era associada ao amor, a sensibilidade e ao cuidado, tendo esse discurso científico forjado na psicologia, via “modelo religioso e a metáfora materna”. Atualmente podemos perceber profissões ainda eminentemente femininas com esses equívocos de que se referem a saber cuidar, como o Serviço Social e a Pedagogia.

Dentre todas as questões postas, agrupadas nas dimensões apresentadas, acrescentamos que outros marcadores sociais da diferença, como raça e classe, interseccionam tais opressões, mostrando que há consequências mais perversas quando falamos, por exemplo, de uma mulher, pobre e negra. À respeito de ser mulher negra e ter pautas específicas no movimento feminista, Sueli Carneiro nos explica:

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em *solidariedade racial intragênero* conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil (Carneiro, 2003, p. 120).

Os desafios da sociedade machista, patriarcal, sexista e capitalista vão ter eco no mundo acadêmico, acometendo graves embates às intelectuais negras, conforme análises de bell hooks, que

trata da invisibilidade e consequente recuo de mulheres ao trabalho intelectual: “Essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação” (1995, p.467).

A autora vai dizer também que a forma de escrever e de se expor em públicos majoritariamente masculinos são motivos de insegurança às mulheres, aliadas a questões da maternidade e os papéis no trabalho doméstico. Ela expõe o sentimento de culpa das mulheres em se dedicar a ler e escrever como se tivessem roubado o tempo da casa e das crianças. Trata ainda do desafio dessa mulher continuar envolvida e se comunicando com a sua comunidade sem parecer ter se tornado egoísta, mas sim, uma intelectual.

Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros (hooks, 1995, p.468).

Postos todos esses desafios e inspirada na história que nos mostra o quanto já resistimos, apresentamos no item que segue as estratégias de superação pela educação, com a certeza de que sozinha a educação não vai mudar essa realidade, mas, parafraseando Paulo Freire, sem ela tão pouco a sociedade muda.

Possibilidades de novas produções: a resistência pela Educação

As reflexões feitas nesse item são oriundas das experiências de atuação profissional em uma escola, embasadas nas referências já citadas nesse texto, especialmente Vianna (2004) e Louro (1997, 2000, 2004). Pensar ações numa perspectiva de produção e não de reprodução do que está dado, significa resistir e ter uma perspectiva de contra hegemonia. Assim, a diversidade de gênero será percebida não mais como problema, mas como lógica complexa, sem hierarquizações e hipervalorização das diferenças biológicas para explicar as construções socioculturais que oprimem.

A guisa de exemplo de resistência, assistimos a organização de movimentos sociais e da educação nos debates em torno dos Planos Municipais de Educação em todo território nacional em

2016. As câmaras dos vereadores de diversas cidades brasileiras se transformaram em um verdadeiro campo de batalha do ódio e da intolerância quando a pauta foi manter discussões de gênero nas escolas. Após longos processos de participação – que envolveram professores, organizações da sociedade civil e gestores públicos na tarefa de delinear prioridades para a próxima década – os Planos começaram a ser retalhados nas questões que se referem à gênero e sexualidade.

Entendemos que se faz necessário aos educadores reconhecer os discursos que instituem diferenças, tanto nas legislações quanto nos currículos, bem como os efeitos deles, para quem e quais as relações que os currículos devem fazer. Tais documentos legais precisam atender demandas que contemplem a diversidade:

(...) falta ainda estimular debates mais ampliados na escola sobre perspectivas de políticas e programas pedagógicos em relação às crianças e aos jovens, considerando sua diversidade e as desigualdades, segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. Cabe também refletir sobre como a escola lida e se prepara para a diversidade e colabora tanto para a formação de sujeitos de direitos, como se constitui em lugar de exercício de cidadanias, inclusive a étnico-cultural e por gênero, considerando, insiste-se, singularidades de crianças e jovens (Castro, 2008, p. 8).

Na perspectiva da representatividade, se faz necessário questionar os livros didáticos e suas representações restritas à “família tradicional”, a heteronormatividade, a separação compacta e inflexível da ideia de que o mundo público pertence aos homens e a esfera privada, da vida doméstica, às mulheres. Há de se questionar a invisibilidade das pessoas LGBT e a negação da existência da diversidade sexual e de gênero. Se estas pessoas continuarem a aprender que não há valor em ser quem elas são, vão continuar a se auto rejeitar. Quantos talentos a escola não está desperdiçando por não respeitar e apresentar novos significados às diferenças?

O reforço a esse esquema binário rígido que inclui apenas os gêneros masculinos e femininos de forma tão engessada, é muitas vezes ratificado na educação através da disciplina de educação física. A “fragilidade” do corpo feminino e a divisão de esportes tidos como mais masculinos são alguns exemplos de como utilizam essa disciplina para tratar de sexualidade de forma restrita e até mesmo equivocada.

Pensamos que há dois caminhos necessários para implantar novas perspectivas e eles devem ser feitos paralelamente. De um lado, a nível macro, é preciso continuar disputando a política social de educação em torno da garantia de direitos humanos. Por outro lado, é preciso disputar as concepções das pessoas a partir da superação das ideais pré-concebidas no cotidiano da educação. A

nossa preocupação aqui exposta, diz respeito a dificuldade de fazer esse duplo movimento, sem cair nas armadilhas de tudo relativizar e se dissociar do contexto do capital e suas expressões sociais atuais:

Se o debate sobre identidades veio enriquecer o conhecimento/ativismo acerca dos diversos sistemas de desigualdades/iniqüidades sociais, por outro lado, há o risco de uma pós apreensão pós moderna de tais sistemas, - por raça/etnicidade, gênero e geração, por exemplo - por enfoques parcializados, reformistas e fragmentados, ou seja, apostando-se em políticas de identidade, deixando de lado a riqueza das identidades na política. O desafio maior é como ao mesmo tempo, combater uma e todas as injustiças sociais, combinando, portanto políticas focalizadas e universais; fazendo o nexo entre distintos movimentos sociais e não perder a perspectiva político-crítica sobre a sociedade estruturada em classes sociais (Castro, 2008, p.4).

Para desmistificar as ideologias de gênero postas, é importante exibir dados e estudos que mostrem como essa construção social tem gerado sofrimentos, violências, crimes. Mulheres morrem diariamente vítimas de violência pelos seus companheiros. A taxa de homicídio feminino internacional aponta o Brasil como o 5º colocado no número de mortes³. Aos homens homossexuais e às mulheres transexuais e travestis é extremamente discriminatório e violento o ideal de que “não quiseram ser homens” e por isso são iguais ou menos valorizados que as mulheres, pois desejam/vivenciam os valores tidos como femininos. Vítimas de diversos tipos de violência e violação de direitos, são mortos e mortas diariamente: “318 LGBT foram assassinados no Brasil em 2015: um crime de ódio a cada 27 horas: 52% gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais”⁴. Muitos dados que expõem a violência e violação de direitos das mulheres poderiam ser aqui expostos. Todos eles são consequentes do machismo, relação de poder que confere ao homem/ o masculino o poder de dominar e oprimir as mulheres/ o feminino, inclusive às educando a naturalizar e reproduzir.

Uma questão que tem merecido atenção das investigações na área da educação é saber os determinantes sociais que tem provocado o crescente número de meninos que se desinteressam e estão evadindo da escola enquanto, inversamente, mais meninas estão acessando e permanecendo. Podemos inferir algumas questões, como o ingresso mais precoce dos meninos no mundo do

³ Taxa calculada em 100 mil mulheres, conforme Mapa da violência 2015, Disponível em: <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁴ Segundo o banco de dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), atualizados diariamente no site QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE, disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>

trabalho e também na maior cooptação do tráfico de drogas⁵. Além disso, a formação da identidade masculina caracterizada na agressividade e indisciplina, contribuem para o desinteresse com os estudos e ambiente escolar.

Conclusões

Conferências, tratados, convenções e acordos internacionais exigem dos países que promovam o debate sobre gêneros. O Brasil, por exemplo, foi pressionado a sancionar legislações de enfrentamento a violência doméstica contra a mulher, quando promulgou a Lei Maria da Penha. Esta mesma lei menciona a necessidade de debates nas escolas em contraponto às atuais retiradas de gênero nas legislações educacionais brasileiras nesse ano de 2016. É preciso reforçar mais a importância das mulheres acessarem e permanecerem nos diversos níveis de ensino e em diversas áreas do conhecimento.

Algumas ações inovadoras podem contribuir para subverter a ideia de arranjos tradicionais de gênero e suas discriminações a partir das discussões nas escolas. Para isto é preciso realizar mais formação dos professores, pois estes são categorias fundamentais nessa empreitada. Se não falarmos de gênero de forma transversal em todo o conteúdo curricular, contribuimos para manter a heterossexualidade compulsoriamente, junto ao machismo e a opressão sexista.

As estratégias de produção e resistência são um caminho longo e de muitas batalhas. Todas as concepções e projetos de sociedade são disputadas dentro da escola, com profissionais, estudantes, com as famílias e sociedade em geral. É importante, antes de tudo, reconhecer os parceiros, ou seja, os sujeitos políticos que coadunam das mesmas concepções para então fazer as articulações necessárias, se alinhando e fortalecendo as articulações dentro e fora das instituições de ensino. O otimismo da vontade de contribuir para uma sociedade mais igualitária, sem opressão de raça, gênero, sexualidades e classe deve ser o motor que nos move nesse desafio.

Referências

Bezerra, Beatriz D. G., et al. (2016). *Educação sexista e capitalismo: uma análise das expressões da ideologia patriarcal na educação pública*. III CONEDU, Congresso Nacional de Educação, Brasil.

⁵ 94,4% das vítimas de armas de fogo no Brasil são homens, em maioria jovens, entre 15 e 29 anos. A maioria é negra em quase todos os Estados brasileiros (Fonte: Mapa da violência, 2016); Os jovens negros, entre 15 a 18 anos, nas áreas metropolitanas no Brasil, têm taxas de desemprego superior à média para a população adulta total (cerca do 8%), com uma variação entre 17% e 23% (Castro, 2008, p.7).

Bourdieu, Pierre (2002). *A dominação masculina*. 2.ed. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Carneiro, Sueli (2003). *Mulheres em movimento*. Estudos avançados, vol.17, n.49, São Paulo.

Castro, Mary Garcia (2008). *Gênero e raça: desafios a escola*. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/genero-raca.pdf>

hooks, bell (1995). *Intelectuais negras*. Tradução de Marcos Santarrita. Revista feminista 465.

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

_____, (2000). *Currículo, gênero e sexualidade* — refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". Porto.

_____, (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Orso, Paulino José (2008). *A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites*. In: _____, Gonçalves, Sebastião Rodrigues. Mattos, Valci Maria. (org.) *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

Pinto, Céli Regina Jardim Pinto (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Vianna, Cláudia Pereira, et al (2004). *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002*. USP.

Waiselfisz, J.J. (2015). *Mapa da violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Disponível em: http://mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

Waiselfisz, J.J. (2016). *Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil*. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf