

Relações de Gênero no Contexto Escolar e o Papel do Educador

Gabryela dos Santos Gabriel, Marco Aurélio de Patrício Ribeiro

SUMÁRIO: 1 Introdução. 2 A lógica binária masculino-feminino. 3 Sociedade contemporânea e as relações de gênero: A violência no contexto. 4 Questão de gênero e o papel da escola. 5 Considerações Finais. 6 Referências.

Resumo. O presente trabalho objetiva refletir sobre as representações que constroem as relações de gênero, bem como conscientizar os profissionais da educação sobre a necessidade dessa temática nos conteúdos e práticas pedagógicas. Para tanto, realiza-se um breve percurso na trajetória da educação, assim como as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, e suas respectivas relações de poder ao longo da história. A escola possui papel fundamental na construção de valores e, portanto, deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo a partir da compreensão das diferenças. Tal discussão é capaz de promover a conscientização a respeito da discriminação causada pela desigualdade de gênero. Para a realização desse estudo, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa. Os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto foram Joan Scott (1990), Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy (1985), Pierre Bourdieu (1995) ao tratarmos sobre a violência e Guacira Lopes Louro (1997).

Palavras-chave: Escola; Gênero; Poder; Violência.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa pesquisar sobre as representações que têm construído as relações de gênero no decorrer da história, considerando que a ideia de masculino e feminino é construída de acordo com a condição moral de cada época, povo e sociedade. Nesta perspectiva, pretende-se conscientizar os profissionais da educação

sobre a importância do tema no contexto escolar e a necessidade de humanizar espaços intelectuais com práticas educacionais humanizadas e menos excludentes.

Desde muito cedo as crianças são apresentadas ao ambiente escolar e, geralmente, lá passam a construir os seus primeiros contatos sociais alheios ao ciclo familiar. A escola, por sua vez, deveria servir a um propósito social muito mais amplo do que preparar seus alunos para as séries posteriores, protagonizando um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, porém ela nem sempre é capaz de lidar com o inesperado ou com o que foge ao padrão estabelecido por cada tempo ou época.

A sala de aula não pode se reduzir a um ambiente formado por pessoas de diferentes crenças, raças e gêneros buscando se encaixar em determinado perfil. A escola deve ser um ambiente onde as diferenças são valorizadas e discutidas, apresentando o respeito à diversidade desde os primeiros anos. Por esse motivo, os professores e professoras precisam se conscientizar do seu papel de formadores de sujeitos sociais e buscar compreender melhor essas relações, a fim de auxiliar crianças e adolescentes a construir uma sociedade menos excludente.

A sociedade determina estereótipos de gênero e a criança é fruto desse meio, por isso torna-se necessário ir além dos estereótipos e desconstruir o preconceito camuflado existente em nossa sociedade. E a escola é uma das instituições necessárias para que tal discussão inicie.

Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero e desenvolver pesquisas que abordem esse tema não significa que é necessário anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em preconceito, desigualdade ou marginalização.

Espera-se que essa pesquisa contribua para a descaracterização da lógica dicotômica que constitui a relação masculino-feminino como uma oposição entre um pólo dominante e um pólo dominado. A desconstrução dessa oposição binária pode ser capaz de abrir espaço para a discussão, compreensão e inclusão de diferentes formas de masculinidade e feminilidade, ao invés de negar ou ignorar todos os sujeitos sociais que não se enquadrem nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

Visando refletir sobre o problema em questão, a abordagem utilizada nessa pesquisa é qualitativa, visto que a qualidade das informações expostas foram de suma importância para a conclusão deste trabalho.

Após a organização dos conceitos, através de material já elaborado que pode ser encontrado em livros impressos, artigos científicos, dissertações e/ou teses, dei início ao processo de análise das informações. Segundo Ludke e André (1986), “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa”.

Pretendo, por meio desta pesquisa bibliográfica, buscar um melhor entendimento do papel social dos educadores na desestabilização da cultura sexista presente na sociedade e refletida na escola. Sem dúvidas, o ambiente escolar é agente transformador e pode ser capaz de colaborar para mudanças positivas a curto e longo prazo, cuidando para que a próxima geração já cresça com a consciência de que tal discriminação acarreta desigualdades e exclusão social.

Os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto foram Joan Scott (1990), Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy (1985), Pierre Bourdieu (1995) ao tratarmos sobre a violência e Guacira Lopes Louro (1997).

Visando ampliar a discussão do tema abordado e romper com essa construção social que naturaliza estereótipos de gênero que resultam em discriminação e relações de poder, a problemática deste projeto de pesquisa busca investigar o papel social do professor na desestabilização da dominação sexista na escola.

2 A LÓGICA BINÁRIA MASCULINO-FEMININO

Segundo Guacira Lopes Louro (2001), a lógica binária concebe a oposição entre o homem e a mulher como uma condição inerente e fixa para cada gênero. Para ela:

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas.

Relações de gênero, apesar de ter ganho algum espaço no campo de pesquisa nas últimas décadas, ainda é um tema pouco abordado, principalmente quando não

está atrelado exclusivamente à vida adulta. Considerando que é durante a infância que a criança começa a ter consciência das diferenças e, até mesmo, a comparar-se ao outro, é fundamental que a pedagogia e o currículo ampliem o seu significado, não se limitando à técnicas e metodologias, mas que estejam prontos para combater desde os primeiros anos de vida a hierarquia de gênero existente que é tão pouco debatida.

A discussão sobre os papéis de gênero cresceu também com iniciativas de combate à homofobia e desestabilização da dominação sexista existente na escola. Este projeto de pesquisa surgiu da necessidade de despertar o senso crítico dos professores para este tema e investigar como o professor tem colaborado com essa realidade em seu dia a dia. Em contrapartida, tal discussão tem sido intensa em nosso cenário político atual baseando-se no projeto de lei Escola Sem Partido (PL 7180/14), proveniente da bancada conservadora.

Em um país onde professores e professoras são desvalorizados, sinalizados por baixos salários e baixo prestígio social, fica claro que o MESP (Movimento Escola Sem Partido) refere-se aos docentes de forma hostil. O movimento acusa as escolas de doutrinação ideológica e propõe medidas que impeçam os professores de se expressar de maneira considerada imprópria e, também, busca combater a chamada “ideologia de gênero”.

A liberdade de gênero é um direito e uma liberdade fundamental, não uma ideologia. Os estudos sobre gênero buscam combater as discriminações de gênero ou orientar e conscientizar sobre educação sexual. A expressão “ideologia de gênero” é utilizada pelos setores mais conservadores da sociedade por considerarem algo ruim para a educação das crianças, para a família, a escola e para as relações sociais. Carrega consigo um sentido pejorativo, além de investir no pânico moral à população. Por sua vez, protestam contra atividades que buscam falar sobre a questão de gênero e assuntos relacionados nas escolas.

Este discurso não somente interfere na plena atividade profissional dos docentes, prejudicando o estímulo ao pensamento crítico, à capacidade de reflexão e o desenvolvimento da autonomia, como também impede o combate ao preconceito, à intolerância e à violência nas escolas, sob o argumento de preservar a soberania da família. Com isso, retiram das instituições de ensino a possibilidade de contribuir para

disseminar os valores de igualdade e de respeito à diferença, que são cruciais para uma sociedade democrática.

É importante destacar que tais propostas atacam os direitos dos estudantes, pois de acordo com essa “neutralidade da escola” não será possível receber uma educação que permita apreender o mundo de forma crítica e questionadora ou ter contato com uma multiplicidade de visões de mundo, ampliando a capacidade de fazer suas próprias escolhas.

Este projeto visa trabalhar a problemática de gênero no espaço escolar por meio de um processo de naturalização das diferenças, buscando o reconhecimento das desigualdades sociais como um fator positivo e não excludente.

A diversidade faz parte da sociedade, sendo definido como algo presente em todos os seres humanos, inclusive no ambiente escolar. Segundo Carvalho (2002) “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.” Colaborando com Araújo (1998) que, por sua vez, diz:

(...) a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito de trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

O meio social desde os seus primórdios influencia os indivíduos e as relações de gênero referem-se às relações sociais de poder existentes entre homens e mulheres, onde cada um ocupa um papel social previamente determinado pelo sexo biológico. Este tipo de relação é frequente no ambiente escolar e reforça os privilégios existentes de um sexo sobre o outro.

Como descreveu Scott (1991):

Ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande equívoco quando trabalhamos com conceito de gênero, cujo cerne e sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as físicas e biológicas, afinando seu caráter social, histórico e político.

O conceito de gênero está diretamente ligado à história do movimento feminista, um movimento social que propõe a igualdade nas relações existentes entre homens e mulheres. Apesar de alguns registros existentes ao longo dos anos, como

por exemplo, quando a escritora Christine Pisan, ainda no século XIV, apresentou um discurso articulado em favor dos direitos da mulher, polemizando acerca da igualdade entre os sexos, tal movimento entrou em evidência apenas no século XIX. Christine Pisan afirmou a necessidade de se dar às meninas uma educação idêntica a dos meninos. Segundo os registros de Alves e Pitanguy (2003):

Se fosse costume mandar as meninas à escola e ensinar-lhes as ciências, como se fazem aos meninos, elas aprenderiam da mesma forma que estes compreenderiam as sutilezas das artes e ciências, tal como eles.

Na passagem do século XIX para o século XX, as feministas se basearam na filosofia que entendia o ser humano como uma “tábula rasa”, para reivindicar formas igualitárias de educação, considerando que se o mesmo tipo de educação fosse dado a meninos e meninas, ambos aprenderiam da mesma forma.

Guacira Louro (1999) ressalta que a primeira onda do feminismo começa no século XIX com as “manifestações contra a discriminação feminina”. O foco original dessas reivindicações estava na promoção de igualdade nos direitos de propriedade e contratuais e na oposição ao formato de casamentos arranjados na época, tornando-se ao final do séc. XIX na conquista do poder político.

Apenas em 1960 as feministas da “segunda onda” inovaram o movimento, focando no combate às desigualdades sociais, culturais e políticas, problematizando o conceito de gênero. “Ao afirmar que o sexo é político, pois contém também ele relações de poder, o feminismo rompe com os modelos políticos tradicionais.” (ALVES; PITANGUY, 1985).

Para Louro (1997), a importância do conceito de gênero se afirma, pois:

(...) obrigam aquelas (es) que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem-se não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Isto leva a pensar que o conceito de feminino e de masculino são criações culturais, ou seja, são comportamentos desenvolvidos através de processos sociais, portanto não é natureza. Camurça (2000) destaca que:

Vimos até agora que as mulheres têm sido, ao longo da história, oprimidas e discriminadas pela forma como se organizam as relações de gênero. Porém, todo um mundo de afeto e sensações, de aconchego e carinho, a nossa sociedade proíbe aos homens. A obrigação de ser forte dificulta a vida e o desenvolvimento pessoal e coletivo dos homens, tanto quanto o dever de ser fraco prejudica as mulheres. (...) Na verdade, o que precisamos acabar totalmente, é essa ideia de que diferença nos corpos – sejam elas sexuais, raciais ou de idade – justifiquem desigualdades, opressão, discriminação e injustiça.

Entende-se então que “o gênero é ainda uma das primeiras formas de distribuir e significar o poder, sendo que o que é classificado como masculino, tende a ser mais forte, superior e poderoso.” (ALBEERNAZ e LONGHI, 2009).

Joan Scott (1995), partindo dos pressupostos de Butler (2003), argumenta que:

Mais do que apontar para uma diferença construída entre os sexos (entre masculino/feminino, homem/mulher), o gênero é entendido como um conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais as diferenças biológicas entre homens e mulheres são cultural e simbolicamente significadas, surgindo como forma de distinguir as diferenças biológicas socioculturalmente construídas. O conceito questiona a construção das desigualdades entre sexos, a sexualidade, e excede a questão da relação masculino/feminino, homens e mulheres, servindo para visibilizar processos culturais complexos e relações de poder, entendendo-se que as mulheres e os homens já são tratados de forma diferente a partir de seu nascimento, em função do sexo biológico e do meio cultural e social em que são gerados.

Nossa sociedade foi construída com base nas diferenças e principalmente numa perspectiva sexista. Segundo Nunes e Silva (2000), o sexismo “consiste em identificar características que evoquem determinismos diferenciais e conceituações significativas pejorativas entre as identidades de gênero”.

A escola tem um papel fundamental em sua função social. É possível afirmar que os espaços escolares promovem práticas sociais, crenças e conhecimento. De acordo com Soares (2003), “a escola precisa estimular as diferenças e dar significados para oportunizar e produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens”. Louro (1997), por sua vez, complementa:

A escola não elimina as disparidades em relação aos gêneros, mas reduz, problematiza e forma o sujeito reflexivo. O problema é que muitas vezes ela acaba por legitimizar tudo isso. E como professores (as), prestamos pouca atenção à eficiência da normatização cotidiana, continuada, naturalizada em seu espaço.

A atuação do (a) docente diante da questão de gênero é ressaltada nos PCNs (BRASIL, 1998), quando destaca que “(...) muitas vezes o professor é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas”. Segundo Albeernaz e Longhi (2009):

Transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente a meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais.

A desigualdade de gênero, assim como outras formas de diferenciação social, possui raízes complexas que podem ser observadas historicamente e são reproduzidas em nosso cotidiano, por muitas vezes, de forma quase imperceptível. Tais diferenças sociais implicam em relações de poder e de submissão que acarretam graves consequências para o desenvolvimento da autonomia e o pleno exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, baseando-se na afirmação de Louro (1997) de que a escola deve criar:

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia.

é fácil perceber que a escola ainda está pautada em um modelo de educação que privilegia a naturalização das hierarquias de gênero. Problema que exige uma ação da escola diante do avanço do feminino na sociedade contemporânea e a resistência do masculino, inclusive com a aceitação de ações de violência contra a mulher, como veremos no capítulo seguinte.

3 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO

Ao longo dos séculos, muitas sociedades têm-se utilizado de uma divisão entre feminino e masculino, definidas a partir de diferenças biológicas. A posição da mulher, em sua maioria, é carregada de submissão, preconceito, exclusão e desvalorização, advindos do pensamento androcêntrico.

A discussão desta temática é de suma importância, uma vez que nos dias atuais a visão machista ainda é predominante e, apesar do avanço conquistado pelo movimento feminista, as desigualdades entre os gêneros são discrepantes. De acordo com Foucault (1988):

O movimento feminista, em seu início, teve como sua meta conquistar a igualdade de direitos entre homens e mulheres e garantir a participação das mulheres na sociedade de forma equivalente. Pode-se dizer que o movimento feminista foi e ainda é um movimento político e intelectual que vem desfazer a ideia de que há uma diferença entre os gêneros.

Ao nos referirmos a gênero em vez de usar a palavra sexo, estamos indicando que as condições das mulheres e dos homens não é determinada pela biologia. Trata-se de uma construção simbólica que tem como base a cultura da sociedade. O sexo distingue-se do gênero por ser uma condição biológica, enquanto o gênero é uma construção social e histórica que atribui lugares a homens e mulheres na sociedade. Scott (1991) afirmou que “o gênero [...] é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Tais identidades herdadas historicamente por cada sujeito são produto de uma visão pautada em valores masculinos e internalizada tanto por homens quanto por mulheres.

Nossa herança cultural se fundamenta em uma dualidade formada por pares opostos de identidade, onde um possui primazia sobre o outro (androcentrismo). Em outras palavras, a construção da dominação de gênero, masculino sobre o feminino, não é exclusividade dos tempos antigos, mas permanece nos dias atuais. A

dominação simbólica é imposta por um discurso machista que tem sido reproduzido e, muitas vezes, é tão sutil que dificilmente é perceptível no dia a dia.

A divisão de valores simbólicos está presente na prática cotidiana, na qual o poder simbólico é atribuído aos homens. As mulheres, por sua vez, apesar de terem sofrido as consequências dessa dominação, perpetuam esse processo ao incorporar tal discurso. Assim como Bourdieu (1996) afirma:

Para que a dominação simbólica funcione, é preciso que os dominados tenham incorporados as estruturas segundo as quais os dominantes percebem que a submissão não é um ato da consciência, suscetível de ser compreendido dentro de uma lógica das limitações ou dentro da lógica do consentimento, alternativa “cartesiana” que só existe quando a gente se situa na lógica da consciência.

Os dominados adotam o ponto de vista dos dominantes, assumindo a manutenção de um poder que interfere diretamente em nossa concepção de mundo. A naturalização da dominação masculina sobre a mulher é um tipo de violência. Geralmente, pensar em violência nos remete de imediato a agressão física, assédio sexual, estupro e assassinatos, afinal são fatos reconhecidos ao longo da história independente do cenário político e econômico de cada época. É percebido que esta prática tem se tornado comum e tomado proporções cada vez maiores, por consequência disso as pessoas têm se chocado cada vez menos com tais notícias.

O conceito de violência é complexo e suas formas são numerosas, sendo assim não podemos associá-lo somente ao emprego de força física ou destruição, por exemplo. Ele tem sua origem no latim *violentia*, que significa violência. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), violência é definida como:

1. qualidade do que é violento 2. força ou efeito de empregar força física ou intimidação moral contra, ato violento 3. exercício injusto ou discricionário, ger. ilegal de força ou de poder 4. força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência 5. JUR constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se a vontade de outrem, coação.

Coagir uma pessoa ao domínio de outra não é apenas uma violação dos direitos humanos, trata-se de uma forma sutil de violência, conhecida por violência simbólica. Apesar de não deixar marcas físicas visíveis, ela é nociva e excludente,

pois agrega ao indivíduo padrões que influenciam diretamente em seu processo de socialização. Como explica Faleiros (2008):

Assim, pode-se definir a violência simbólica como o exercício e difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, excluem. Outra possível definição é a de que se trata do estabelecimento de regras, crenças e valores que “obrigam o outro a consentir”, pela obediência, dominação ou servidão.

Pierre Bourdieu considera que os seres humanos possuem quatro tipos de capitais, são eles o capital econômico, o social, o cultural e o capital simbólico, que está ligado à honra, o prestígio e o reconhecimento. É através desse último que algumas diferenças de poder são definidas socialmente. Por meio do capital simbólico, é que instituições e indivíduos podem tentar persuadir outros com suas ideias.

A violência simbólica se dá pela falta de uma relação de equivalência desse capital simbólico. O conceito foi definido por Bourdieu (1995):

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural.

Podendo ser identificada em várias instâncias do cotidiano, a violência simbólica pode se fazer presente no casamento, tendo em vista que o marido dá a esposa um “nome”, prática que vem sendo reduzida na contemporaneidade.

Observa-se que a incorporação dessas relações de poder não são atos do consciente humano, o que torna necessário uma tomada de consciência para um processo eficiente de desconstrução e transformação.

A violência de gênero, por sua vez, demonstra que os estereótipos impostos a homens e mulheres ao longo dos anos, reforçados pelo patriarcado, são capazes de induzir relações de controle e de violência entre os sexos. Ela pode ser chamada de “violência contra a mulher”, considerando que seja cometido a alguém apenas pela sua condição de ser mulher, causando intimidação por parte do seu agressor, sendo o homem por via de regra.

Apesar da luta feminista em torno da violência contra a mulher ao longo dos anos, este continua sendo um grave problema social no Brasil e no mundo. Tais ações envolvem o uso da força real ou simbólica por parte de alguém e resultam em uma efetiva ferramenta de controle social, com o intuito de submeter o corpo e/ou a mente à vontade de outrem.

A Organização Mundial de Saúde divulgou um relatório intitulado “Relatório Mundial sobre Violência e Saúde”. Neste relatório da OMS (2002), a violência é conceituada como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Este fenômeno social que implica em medo, dependência e intimidação para a mulher, pode estar presente em vários âmbitos da vida e manifesta-se sob diferentes circunstâncias. As situações de violência das quais as mulheres são vítimas, ocorrem, em sua maioria, em seu espaço social habitual, seja em seu espaço privado e familiar ou no ambiente de trabalho, por exemplo. Dentre elas podemos destacar a agressão física, o assédio sexual, o estupro, o feminicídio, a mutilação genital feminina e a discriminação no mercado de trabalho.

Assim como previsto pela Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, artigo 7º (Brasil, 2006):

São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras: I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, (...); III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, (...) ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, (...); V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

A violência de gênero decorre de relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres na sociedade, não sendo uma característica inata às pessoas. O gênero, como construção histórica que estrutura os padrões de comportamento esperado por cada indivíduo, representa as desigualdades de poder que podem gerar consequências físicas e psicológicas a alguém.

As mulheres que se encontram em estado de violência, por sua vez, carregam consigo marcas profundas, pois sofreram perdas significativas em sua saúde física e/ou mental. A condição de violência pode revelar um caráter somente momentâneo ou até mesmo ter efeito acumulativo.

Os homens, por sua vez, utilizam o valor social a eles atribuídos como forma de dominação e controle sobre as mulheres. O uso dessa forma de poder pode ser identificado através de evidências de maus tratos.

O comportamento agressivo é identificado como uma forma comum de impor, através do medo, a obediência. A agressão física manifesta-se muitas vezes por meio de tapas, chutes, socos, espancamento e uso ou ameaça de uso de arma. Trata-se de um tipo de violência mais difícil de esconder, pois exhibe marcas na pele que, dependendo da agressividade do agressor, por vezes permeiam durante toda a vida.

Os motivos atribuídos às agressões, geralmente estão ligados a desentendimentos domésticos. Embora a violência doméstica não seja uma exclusividade de determinada classe social ou faixa etária, certos grupos da sociedade são comumente mais atingidos, as mulheres (sejam crianças, jovens ou adultas). Os efeitos da violência à saúde da mulher são gravíssimos, principalmente quando somamos as consequências físicas às psicológicas. As vítimas de comportamentos agressivos podem desenvolver depressão e ansiedade, assim como incrementa-se nas crianças que presenciaram tais atitudes as probabilidades de sofrer transtornos de conduta, atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e aumenta o risco de se converterem, por sua vez, em vítimas de maltrato ou futuros agressores. Segundo Ribeiro e Coutinho (2011):

a vivência da violência doméstica diminui drasticamente a qualidade de vida dessas mulheres, atingindo negativamente sua saúde física, psicológica e principalmente a social, fazendo as vítimas se isolarem cada vez mais, e perderem gradativamente sua rede de apoio, tornando-se vulneráveis e com

poucas estratégias de enfrentamento, sendo cada vez mais difícil quebrar este ciclo.

Em casos extremos, a agressão pode levar ao assassinato de mulheres exclusivamente por seu gênero. Nos anos 2000, o conceito de violência de gênero passa a incluir também a violência feminicida. Para Lagarde (2007):

A violência de gênero é a violência misógina contra as mulheres pelo fato de serem mulheres, situadas em relações de desigualdade de gênero: opressão, exclusão, subordinação, discriminação, exploração e marginalização. As mulheres são vítimas de ameaças, agressões, maus-tratos, lesões e danos misóginos. As modalidades de violência de gênero são: familiar, na comunidade, institucional e feminicida.

Lagarde (2006) também esclarece que:

o feminicídio não é apenas uma violência exercida por homens contra mulheres, mas por homens em posição de supremacia social, sexual, jurídica, econômica, política, ideológica e de todo tipo, sobre mulheres em condições de desigualdade, de subordinação, de exploração ou de opressão, e com a particularidade da exclusão.

A perspectiva de gênero para compreender a violência contra a mulher resultou de um longo processo de discussão, em que foi fundamental a participação do movimento feminista.

Os estudos sobre as relações de gênero proporcionam críticas aos modelos de comportamentos (paradigmas), teorias e discursos que têm sido usados para conceituar feminilidade e masculinidade, estabelecendo relações de poder entre ambos. Desta forma, é importante reconhecer os mecanismos utilizados para reproduzir a dominação, a fim de rejeitar o sexismo e suas consequências.

A construção da identidade feminina é baseada em discursos opressores que tem sua gênese no patriarcado. Em um modelo de sociedade patriarcal, espera-se que as mulheres estejam aptas aos afazeres domésticos e à maternidade, assim como elas sejam propriedade dos homens. Enquanto os homens são os provedores. Ainda hoje é comum ouvir sobre a oposição entre trabalho de homens (mais “pesados” e “produtivos”) e trabalho de mulheres (mais “leves” e “reprodutivos”), ideia que fundamenta a chamada divisão sexual do trabalho.

As mulheres têm conquistado importantes espaços no campo social, político e econômico, porém ainda são vítimas de preconceito e sofrem as consequências da desigualdade de gênero. Apesar de ser cada dia mais comum encontrar mulheres economicamente independentes, em sua maioria, principalmente nas camadas mais pobres da população, elas ainda são responsáveis por uma jornada extra de trabalho, a do lar.

4 QUESTÃO DE GÊNERO E O PAPEL DA ESCOLA

As relações de gênero são produto de um processo que se inicia antes mesmo do nascimento e que se estende durante toda a nossa vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, assim como as responsabilidades atribuídas a cada um de acordo com a construção social de cada povo e época. O papel do homem e da mulher é construído culturalmente desde o momento em que o bebê está na barriga da mãe e os pais começam a montar o enxoval de acordo com o sexo da criança, se estendendo após o nascimento quando a sociedade descarrega todas as suas expectativas em relação a esse menino ou menina baseados em seu sexo biológico, e isso chega à escola.

Muitos são os estudos que identificam alunos e alunas em situações de rejeição, sendo discriminados e inferiorizados por alguma característica em particular. Tais manifestações de preconceito acabam por resultar em violência, seja ela física ou simbólica, dentro e fora da escola.

O cotidiano escolar está marcado por preconceitos, pela homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras problemáticas que nos leva a reconhecer a urgência de se trabalhar as questões relativas a valorização das diferenças culturais. A consciência dessa realidade por parte dos educadores é capaz de desenvolver meios para combater a discriminação e proporcionar uma nova experiência escolar para as vítimas, assim como uma nova perspectiva de futuro.

Em uma reportagem feita por Guimarães e Amaral (2009), Marília Carvalho (2009) relata sua experiência e ponto de vista:

Em nossa sociedade é diferente, sim, ensinar para meninos e meninas, porque os pensamos de forma diferente, esperamos atitudes diferentes de cada sexo e inclusive os avaliamos de maneira diversa, com critérios subjetivamente diferentes. (...) Marília Carvalho entende que o papel da escola e dos educadores é abrir o máximo de possibilidades para o desenvolvimento e a realização de cada criança: “ou a escola acredita que tem um papel transformador e cumpre sua função de educar, ou se parte do pressuposto de que existe uma natureza imutável e nada há de fazer”.

A igualdade entre os sexos no cenário social e educacional ainda não é algo conquistado. A desigualdade baseada no gênero é facilmente identificada desde os primeiros registros da história da educação brasileira.

Em 1549, com a chegada do Padre Manuel da Nóbrega, fundador da Companhia de Jesus, em território brasileiro, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo, ensinando-os a ler e escrever com o objetivo de catequizá-los. Os curumins, filhos dos índios, e os órfãos portugueses foram os primeiros alunos das chamadas casas de bê-á-bá ou confraria de meninos, já que o acesso ao ensino não se estendia às mulheres. Mais tarde, aos filhos dos proprietários de escravos, fazendas de gado e também dos engenhos de cana-de-açúcar. Os padres jesuítas, por sua vez, foram os primeiros professores, uma formação específica não era solicitada já que bastava conhecer as Sagradas Escrituras, saber ler e escrever. Dermeval Saviani (2013) explica que:

os jesuítas deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à Coroa manter o ensino, mas o Rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções.

No ano de 1759, após a criação de mais de 20 colégios, Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, expulsou os jesuítas e instaurou um novo sistema de ensino, as aulas régias. O primeiro concurso para professores públicos ocorreu em 1760, porém apenas quase 14 anos depois este novo modelo de ensino engrenou. As aulas aconteciam nas casas dos educadores e objetivavam a leitura, escrita, contagem e humanidades. De acordo com Carvalho (1980):

os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais – a física, a

química, a zoologia, a botânica, a mineralogia [...]. O Iluminismo atingia Portugal, finalmente.

Após a vinda da família real para o Brasil em 1808, a Constituição de 1824 estabeleceu que a Educação deveria ser gratuita para todos e 10 anos depois o Imperador instituiu um Ato Adicional que descentralizava a administração. As províncias passariam a legislar sobre a instrução pública primária e média, enquanto o poder central legislaria sobre o Rio de Janeiro e todos os cursos de nível superior. Nogueira (2001) esclarece que:

O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar “sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”.

As primeiras instituições que destinavam educação para mulheres somente tiveram início a partir da primeira metade do século XIX. Elas tinham acesso apenas a educação primária, onde aprendiam a ler, escrever, fazer contas e afazeres domésticos. A discriminação estava presente no currículo das classes femininas. Villela (2000) demonstra que “a concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel que era reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual”.

A educação secundária para mulheres ficava, em sua maioria, restrita ao magistério, com o intuito de formar professoras para os cursos primários. A educação de ensino superior, por sua vez, era voltada inicialmente ao público masculino.

Logo após a proclamação da república houve uma nova Constituição no ano de 1891 que estabelecia a fragmentação da educação pública. A União ficou responsável apenas pela Educação do Distrito Federal, o Rio de Janeiro. A partir deste período, devido à falta de uma orientação por parte da União, surgiram diferentes concepções de ensino, dentre elas as ideias positivistas que propuseram priorizar o ensino de matemática e física, assim como as ideias da Escola Nova que propuseram educação pública para todos, igualitária e sem privilégios.

Foi um período de muitas mudanças no sistema educacional brasileiro. A rede de escolas foi ampliada, houve reformulação curricular, a administração da educação foi estruturada e surgiu o cargo de diretor, exclusivamente reservado aos homens, já as mulheres aceitavam ganhar baixos salários para ocupar os cargos de professoras de escolas primárias, a estruturação do ensino dividido em séries e os alunos por faixa etária são características desse período.

A nova Carta Constitucional referente ao ano de 1934, já na Era Vargas, merece destaque por estabelecer no Artigo 148 (Brasil, 1934) que caberia à União, aos Estados e aos Municípios a tarefa de:

favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Além disso, o Artigo 149 (Brasil, 1934) complementa que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Durante o período dos governos militares (1964 – 1984), a educação democrática brasileira sofreu um retrocesso, pois o novo governo preocupava-se em formar um povo capacitado para executar tarefas, ainda que não fossem capazes de refletir sobre elas. O cenário universitário brasileiro era crítico, muitos docentes e estudantes foram presos pela resistência e oposição ao regime. Em 1969, o Decreto-lei nº 477 determinou que:

comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados.

Com o fim do Regime Militar e a aprovação da Constituição Federal de 1988 a educação foi reconhecida como direito subjetivo de todos. Nos anos seguintes novos avanços foram alcançados, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para a universalização do ensino, dentre outros.

Nos dias de hoje, a mudança no sistema de ensino já pode ser observada, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado em busca de uma ruptura com a herança que esse sistema nos deixou.

Na reportagem anteriormente citada, Daniela Auad (2009 apud GUIMARÃES; AMARAL, 2009) diz que a “tradição não se justifica: ‘separar pelo gênero reforça um cenário de desigualdade’. Se homens e mulheres estão juntos em todos os espaços sociais em igualdade de valor e condições, por que não na escola”.

A Constituição Federal de 1988 reforça o papel da escola e assegura a educação como um direito para todos, tendo o Estado como agente provedor, onde ainda que existam escolas privadas, todos têm direito a escola pública. Em outras palavras, o direito social à educação que é mencionado concede aos cidadãos a educação como um serviço público. A partir do ano de 1934 até esta data, tal direito era garantido por lei porém não era por exclusividade do Estado, pois deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Atualmente, à família é incumbida a colaboração ao processo educativo através do incentivo, reconhecendo sua importância e da sociedade à formação do educando.

Os objetivos principais a serem alcançados são garantir à população uma educação que forme para a cidadania, uma prática que requer reflexão e ação continuada a respeito de situações individuais e coletivas, contribuir para a formação e desenvolvimento de pessoas críticas e responsáveis, conhecedores de seus direitos e deveres, assim como qualificar os cidadãos para o trabalho. No Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), vemos que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O papel ocupado pela escola brasileira é muito complexo. Preparar os educandos para se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade exige que os professores se responsabilizem não somente em transmitir conteúdo, mas em tornar as escolas em espaços de transformação e de inserção social, que têm sido uns dos maiores desafios da educação. Paulo Freire (2002) argumenta sobre o papel do professor ao ensinar o conteúdo:

... papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em vez de recebe-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transmitir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com esforço metodicamente do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

O espaço escolar é vivo, não isolado, portanto deve estar em constante mutação pelo contato direto com a realidade. Isso nos leva a perceber que o ambiente escolar deveria ser um dos melhores lugares para pensarmos as relações humanas e a diversidade.

Promover uma educação livre de preconceitos, significa garantir oportunidades educativas, sociais e profissionais iguais para todos. Madureira (2007) define preconceitos como: “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos”.

Os preconceitos, por sua vez, não são externos ao espaço escolar. Portanto, convém à escola ser reconhecida como um espaço de aceitação, formado por uma vasta diversidade de sujeitos e, conseqüentemente, diferentes modos de significar o mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), fundamento norteador para as redes de ensino e a escolarização formal, defende em seu texto o “pluralismo de ideias e respeito às concepções pedagógicas” (Art. 3º, III). Porém, é a partir do ano de 1997 com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que o termo pluralismo cultural ganha destaque como tema transversal,

reconhecendo a diversidade como um desafio à escola e assegurando a defesa da igualdade de oportunidades educacionais para todos. Como podemos ver (BRASIL, 1997):

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes.

Os PCNs são um conjunto de textos que visam orientar a elaboração dos currículos escolares para o Ensino Fundamental do país em suas mais diversas áreas de ensino. Não se trata de uma imposição de conteúdo, mas de propostas para a elaboração de planos de ensino comprometidos com a educação para a cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997):

configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Um grande avanço deste documento é vincular o tema da “Orientação Sexual” aos temas transversais que permeiam o trabalho pedagógico, com ênfase no combate ao preconceito e às relações de gênero. Os temas transversais atendem a alguns valores básicos necessários à construção para cidadania e a democracia e compreendem seis áreas, sendo elas a Ética, o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Os critérios estabelecidos para a eleição destes temas foram a urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental e de favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Educar para a cidadania requer (PCNs, 1997):

que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

Segundo Maia (2004), os PCNs constituem um conjunto de propostas educativas que visam “... apontar as metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. A formação integral deste cidadão citado por Maia e presente nos PCNs não pode se abster de sua sexualidade, pois trata-se de uma característica inerente ao ser humano.

Presente na origem da identidade humana, antes mesmo de ser um campo científico a ser estudado, a sexualidade é algo natural, presente em todas as pessoas, portanto precisa ser reconhecida como fundamental para que a expressão de potencialidade de todos os seres humanos não sejam dificultadas por conta de estereótipos. A sexualidade (PCNs, 1997):

tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito.

Cercada de repressão e preconceitos, percebidos, por exemplo, em resposta às expressões de sensibilidade nos meninos ou de agressividade nas meninas, é comum identificar um processo de estigmatização que transforma diferenças em desigualdades sociais.

Os PCNs tratam sobre como educar o corpo, abordam as relações de gênero e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST). Delimitam que discutir a sexualidade deve ser papel primário das relações familiares, explícita ou implicitamente, cabendo à escola apenas complementar a função da família. Por sua vez, exige um planejamento para enfim propor uma intervenção por parte dos

profissionais da educação. Entende-se que trabalhar a Orientação Sexual na escola (PCNs, 1997) é:

problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno.

Fica evidente que apesar da importância de abordar a temática da sexualidade na escola, ela deve sempre partir de um ponto de vista científico e apresentar segmentos diversos da sociedade, como a mídia, a família, etc. É função da escola apresentar aos estudantes os valores que constituem o corpo social, mas cabe somente a eles desenvolver coerência a esse respeito.

A discussão sobre as relações de gênero também estão presentes nos temas transversais e tem como objetivo (PCNs, 1997) “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”. O conceito de gênero é entendido pelos PCNs (1997) como:

...conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade.

A presença do termo gênero neste documento reforça a sua importância no entendimento da sociedade como um todo. Embora a sexualidade remeta ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexual, muitas pessoas ainda a confundem com identidade de gênero, sendo este último a identificação dos indivíduos com os atributos que culturalmente definem ou não o que é masculino ou feminino. Portanto, com as palavras de Louro (2000) convém diferenciar:

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir as formas que os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em práticas para realizar seus jogos sexuais.

A abordagem desta temática pelos PCNs reforça a importância de a escola aderir ao debate sobre gênero e sexualidade de forma consciente. Desta forma, é fundamental que o debate exista não somente dentro de sala de aula, mas que possa partir de um processo de auto formação. Infelizmente ainda vivemos em uma sociedade que reproduz a naturalização de padrões predominantes de identidade de gênero e sexualidade, marcado pelo preconceito. Dagmar Meyer (2003) afirma que:

De variados modos, os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã.

Já Guacira Louro (2003), além de confirmar Meyer, acrescenta que os currículos escolares são sustentados por uma norma:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vêm sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequando, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade.

A escola deve ser clara ao expor aos alunos que as características biológicas não são sinônimos das simbologias construídas ao longo dos séculos, responsáveis por segregar os indivíduos. O educador lida com estereótipos em seu cotidiano, mas em alguns casos podem não perceber as influências presentes na subjetividade. Nessas circunstâncias, os docentes correm o risco de reproduzir o modelo definido culturalmente pela sociedade, restringindo as crianças e adolescentes a uma única possibilidade de viver sua sexualidade e expressar sua identidade de gênero, levando-

os a encarar tal parte de seu desenvolvimento pessoal como algo que deve ser evitado ou escondido.

No entanto, o professor deve praticar uma constante reflexão e autocrítica a fim de não impor seus valores e suas opiniões aos educandos como verdades absolutas a serem seguidas. Para Nunes e Silva (2000) ele precisa constantemente “fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”.

Os PCNs ressaltam que muitas vezes o professor pode ser chamado a intervir em situações de conflito que envolvem as questões de gênero. Nesse caso, ele poderia propor um trabalho em conjunto, entre meninos e meninas, na tentativa de melhorar a relação entre eles. Louro (1997) sugere que o educador inove em:

...formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia.

São medidas essenciais para repensar a atuação docente diante dos processos históricos e culturais que fundamentam nossas relações sociais dentro e fora da escola. No entanto, Albernaz e Longhi (2009) complementam que:

...transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as relações, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais.

Partindo do pressuposto que a escola é um espaço democrático, é essencial que haja espaço para que todas as formas de subjetividades possam ser desenvolvidas. Ao assumir o papel de mediador de afetos, crenças e valores dos alunos, o educador participa efetiva e diretamente do processo de constituição de identidade dos educandos.

É importante pensar nos educadores como sujeitos ativos no processo de construção de significados, assim como em humanizar os espaços escolares, reconhecendo-os como peça fundamental na transformação da sociedade, através da reflexão das práticas que legitimam o preconceito às questões relativas a gênero e

sexualidade. Os professores devem observar e respeitar a diversidade de expressão sexual e de gênero, além de valorizar as diferenças.

Ao transferir esta temática para o espaço escolar, seja através de aulas expositivas, debates ou rodas de conversa, por exemplo, diminuiremos as manifestações e dúvidas frequentes em portas de banheiro, geralmente acompanhadas por expressões de agressão. Compreender este tema, é capaz de diminuir posturas agressivas por parte dos alunos e evitar situações de discriminação. Segundo os PCNs (1997):

Manifestações da sexualidade associadas à agressividade são indicadores da necessidade de discutir abertamente um assunto que causa ansiedade, desperta dúvidas e expressa uma nova vivência para eles, a do relacionamento sexual. Vergonhas, risos encabulados e principalmente a saída para a “gozação” são reações também muito comuns entre adolescentes, quando se coloca em pauta a questão sexual. Há, ainda, muitos que se calam, sentindo-se incapazes de expressar uma opinião a respeito dos assuntos relacionados à sexualidade. Isso acontece até com alunos e alunas que tem participação ativa nas aulas e na vida escolar, de modo geral.

O efeito positivo de se trabalhar tal assunto na escola, acompanha a oportunidade de amenizar a problemática da violência que envolve a vida de crianças e adolescentes. No Brasil, a prática de diversas formas de violência, especialmente contra a mulher, é um problema de saúde pública.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que 70% dos casos de estupro registrados no ano de 2011 envolvem vítimas crianças e adolescentes. Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, foram utilizados pelo IPEA nos quais encontram registros de que parte dos estupros ocorrem escolas. Na tabela “8A”, na página 12 do documento, que se refere ao local da ocorrência quando o agressor é uma pessoa conhecida da vítima, encontram-se 124 casos ocorridos em escolas. Enquanto na tabela “8B”, quando o agressor é desconhecido são 43 casos. A pesquisa (IPEA, 2014) apresenta que:

Nos registros do Sinan, verificamos que 89% das vítimas são do sexo feminino, possuem em geral baixa escolaridade, sendo que as crianças e adolescentes representam mais de 70% das vítimas. Em 50% dos incidentes totais envolvendo menores, há um histórico de estupros anteriores. Trata-se de dados alarmantes, pois sabe-se que o estupro, além das mazelas de curto prazo, gera consequências de longo prazo, como diversos transtornos,

incluindo depressão, fobias, ansiedade, abuso de drogas ilícitas, tentativas de suicídio e síndrome de estresse pós traumático. Tal fato, ocorrendo exatamente na fase de formação individual e da autoestima, pode ter efeitos devastadores sobre a sociabilidade e sobre a vida dessas pessoas.

No Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2015), na página 115, gráfico 25, consta a seguinte pergunta: “Você tem medo de ser vítima de agressão sexual?”. De acordo com o gráfico, 74% dos jovens de 16 a 24 anos tem medo e os 26% restante não sabem. O gráfico mostra que quanto mais avançada a idade menor se torna o medo da violência. Na faixa etária dos 45 aos 59 anos, a taxa de pessoas que afirmam ter medo de violência sexual cai para 64%. Um pouco antes no gráfico 21, a mesma pergunta contempla os sexos. Enquanto 90% das pessoas do sexo feminino dizem ter medo, os do sexo masculino representam um número menor, sendo 42%.

É notório que trazer o debate sobre gênero e sexualidade para a escola é uma forma de combater esse tipo de violência. Ao se tratar de sexualidade, também foi possível identificar que as violências são associadas com mais frequência em pessoas mais jovens, principalmente nas identificadas com o gênero feminino.

Negar a necessidade imediata de trabalhar tais temáticas na escola é um risco que não vale a pena correr. As estatísticas mostram que o estupro, apenas um dentre os mais variados casos graves de violência existentes, viola os direitos sexuais, a saúde física e mental das vítimas, e sobretudo os direitos humanos.

Por vezes trabalhar o assunto será considerado um problema por vários possíveis fatores, seja porque os educadores não exploram os temas transversais conforme é proposto, ou por uma deficiência nos cursos de graduação ao tratar de forma tão superficial esta temática ou, até mesmo, por insegurança ao trazer à tona um assunto que pode ter sido um tabu para o profissional da educação ao longo de sua vida pessoal.

Independente de qual seja o empecilho para abordar questões ligadas ao gênero e à sexualidade, é responsabilidade do professor garantir o processo de aprendizagem a todos os alunos, respeitando-os e deixando-os confortáveis com suas próprias diferenças e, em muitos casos, garantir também o direito a preservação da vida humana. A escola precisa se adequar a esta realidade e promover a inclusão e o acolhimento, proporcionando aos educandos a possibilidade de relacionar-se melhor consigo mesmo e, conseqüentemente, com todos que estão à sua volta.

Elaborar uma intervenção pedagógica que atinja o corpo docente, na tentativa de promover debates que elucidem questões pertinentes a este tema pode ser uma alternativa viável, capaz de proporcionar reflexão, análise e discussão entre os educadores. Poderia ser realizada uma investigação teórica baseada em autores que abordem estes conceitos e os relacionem à escola, idealizando, a partir dos resultados, um material contendo uma diversidade de textos e atividades a ser utilizado em oficinas ou reuniões entre os professores e demais profissionais da escola, com a finalidade de desenvolver práticas educativas que promovam a igualdade de gênero.

Não há dúvidas de que para inovar na educação brasileira novas políticas públicas de inclusão das minorias sexuais e de gênero precisam ser discutidas. Seria uma estratégia de resistência incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação docente, assim como incentivar novas pesquisas na área e divulgar produções bibliográficas sobre o assunto. No entanto, o processo de formação de sujeitos acontece no dia a dia e pode ser muito sutil. Os educadores precisam estar atentos até mesmo a detalhes que podem ser identificados como naturalizados. Louro (1997) diz que:

O processo de “fabricação” de sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural.

Enquanto educadores, é preciso se conscientizar que dentre os vários aspectos da aprendizagem a diversidade precisa ser contemplada, que eles são formadores de opinião em um mundo globalizado e tecnológico e que os seres humanos precisam de espaços intelectuais humanizados. A educação brasileira, tão machista em sua origem, precisa formar pessoas para a cidadania, através da construção de práticas de ensino menos excludentes, pois a diferença não está ligada a desigualdade.

Perrenoud (2000, apud JUNQUEIRA, 2009) diz que: “se um jovem sai da escola obrigatória persuadido de que as mulheres, os negros ou os mulçumanos (e,

acrescente-se, pessoas LGBT) são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou língua estrangeira”. A escola pode não eliminar totalmente a desigualdade entre os gêneros, mas problematiza e forma um sujeito reflexivo, reduzindo os efeitos dessas relações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para a cidadania é um desafio constante. Ao longo desta pesquisa foi possível discutir o papel da escola e dos profissionais da educação na construção dos estereótipos de gênero e suas contribuições para a legitimação dessas relações.

Espera-se que os educadores reconheçam a sua importância para avançarmos no processo de transformação social. As escolas podem optar por desconstruir a reprodução de uma lógica binária de sobreposição de gêneros, ao invés de perpetuar a marginalização de quaisquer formas de expressão que não atendam ao que é culturalmente aceitável aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade androcêntrica que vivemos.

Desenvolver esta mudança na escola não é uma tarefa fácil e passível de ser realizada de forma instantânea, porém omitir-se a essa responsabilidade compromete o convívio escolar e o futuro que será reservado para essa geração. É necessário disponibilizar mecanismos que levem ao conhecimento da problemática de gênero, com a finalidade de desenvolver a criticidade dos alunos com base na compreensão dessas relações.

O estudo sistematizado desta temática é capaz de combater atitudes preconceituosas e práticas sexistas. Apesar de a igualdade de gênero ainda não ter sido alcançada, as últimas décadas marcaram um período de grandes avanços do movimento feminista em prol dos direitos das mulheres, desde o ingresso em cursos de nível superior ao comando de um país, como foi o caso da ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, ainda que tenha sofrido resistência em um processo de *impeachment*. As conquistas alcançadas nos últimos anos também abriram espaço para tratar as relações de gênero de forma científica, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido.

A educação é um dos caminhos para essa mudança. É dever da escola e da sociedade garantir que as leis e demais documentos oficiais, em sua missão de educar a todos, sejam cumpridos. É necessário o desenvolvimento de políticas de inclusão onde toda pessoa humana deva ser estimulada em sua diversidade e respeitada para garantir uma educação transformadora em todo processo social de aprendizagem, capaz de desestabilizar os regimes de desigualdade de gênero.

O ambiente escolar é um espaço de valorização da realidade de todos os educandos, em suas mais diversas formas de existir e sentir. Portanto, cabe aos professores e professoras repensar suas ações e efetuar mudanças significativas em suas práticas educativas, contribuindo para a construção de uma educação justa e democrática, alcançando a equidade de gênero.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo? . São Paulo: Abril Cultural, 1985.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise. In: Educação e Realidade. v. 6 no. 2: Porto Alegre, 1990.

ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.