

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAFAEL ADRIANO DE OLIVEIRA SEVERO

GÊNERO E SEXUALIDADE:
o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa

UBERLÂNDIA

2011

RAFAEL ADRIANO DE OLIVEIRA SEVERO

GÊNERO E SEXUALIDADE:

o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Dra. Myrtes Dias da Cunha

Uberlândia

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

S498g

Severo , Rafael Adriano de Oliveira

Gênero e sexualidade: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa / Rafael Adriano de Oliveira Severo. – Uberlândia: 2011. 161 f.

Orientadora: Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Bibliografia: f. 154-157.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Formação de Professores. 4. Grupo de Discussão. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. III. Título.

CDU –

37+612.6.057

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Jéssica Mara Pongelupe Assis – CRB6 3081

Rafael Adriano de Oliveira Severo

Gênero e Sexualidade: o itinerário de um grupo de discussão como possibilidade formativa.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 24 de agosto de 2011.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Myrtes Dias da Cunha – FAGED / UFU

Prof^a. Dra. Gercina Santana Novais – FAGED / UFU

Prof^a. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira – FAE / UFMG

*“Nada é permanente, exceto a mudança”
(Heráclito de Éfeso, 550 a.C)*

Amadurecimento

*Muitos conhecimentos e incertezas
Deste grupo, o melhor bate papo levarei
Várias temáticas acerca da sexualidade
Por outro viés explorei.*

*No início a busca de respostas e estratégias
Com intuito de enriquecer o lado profissional
Entretanto, no decorrer da caminhada
Eis que vem uma inquietação pessoal.*

*Dei-me conta de que não se tratava
De metodologias ou apenas do público que atendo
O objetivo consiste em compreender o meu eu em constante movimento.*

*As experiências partilhadas, os depoimentos dos colegas
Em que a essência do viver, a sexualidade não se resume a normatizações e
regras.*

*No campo das idéias é mais tranqüila uma reflexão
Que possamos ao menos tentar compreender ou sei lá
Relativizar cada vivência humana e aflição.*

*Uma frase que a cada encontro
Muito me marcou, tornou-se parte de mim
Do que quem muda são os sujeitos e não meu dia a dia.*

*Sinto-me agora lisonjeada de fazer parte deste grupo
Sinto dentro de mim uma pessoa melhor, com desejos, esperanças
E graças a Deus que não sabe e nunca saberá tudo.*

*Depoimento, em forma de poesia, produzido por T.T
Sujeito do Grupo de Discussão – 2010*

“Nada é permanente, exceto a mudança”.
(Heráclito de Éfeso, 550 a.C)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Joel, minha mãe Maria, minha irmã Natália e minha sobrinha Vitória, grandes companheiros e esteio de minha vida.

Aos professores que participaram do Grupo de Discussão.

Aos meus amigos que compartilharam deste momento tão importante.

À minha orientadora Myrtes, seu esposo Arlindo e seu filho José.

Ao Iago, adolescente que se suicidou, em decorrência do preconceito sofrido no cotidiano escolar e que foi um dos motivadores para este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de um processo acadêmico como este e realizar a tarefa de agradecer chega a ser até injusto, pois corre-se o risco de esquecer alguém que fez parte do processo, mas pela conjuntura de finalização do trabalho onde temos que nos ater a detalhes técnicos, algo pode ser esquecido.

De qualquer forma farei alguns agradecimentos mostrando que, se porventura alguém ficar esquecido, por conseguinte não está esquecido em meu coração, mas no momento da escrita deste não foi contemplado.

Antes de tudo quero agradecer a Deus, pois Ele me deu forças para chegar até aqui e, principalmente, para trilhar todo o percurso. Junto D'ele estão Nossa Senhora Auxiliadora, Dom Bosco e São Domingos Sávio; por ser católico atuante, a premissa da oração e da fé estão presentes em minha vida e em tudo que é realizado seja no campo pessoal, profissional e acadêmico.

Agradeço especialmente à minha família.

Ao meu pai Joel, silencioso, discreto, mas sempre atento à minha rotina e às minhas demandas, por tantas vezes levou-me à rodoviária para viajar rumo a Uberlândia, por tantas vezes preparou meu café da manhã sabendo de minha rotina e correria, e podia me deixar sem o cafezinho, que tanto gosto.

À minha mãe Maria sempre presente, companheira, fiel e compreensiva; sorriu e chorou junto comigo todos os momentos deste mestrado, estando atenta à minha saúde física e mental, bem como em minha qualidade de vida; sempre me cobrando para descansar um pouco, pelo menos no domingo ou feriado, mas sempre ali preparando um almoço, jantar, lanche, seja o que for para que eu pudesse me sentir bem e mais tranquilo para continuar minha caminhada.

À minha irmã Natália, exigente, personalidade forte, mas sempre preocupada comigo e com meus afazeres, atenta aos meus pedidos de favores e disposta a ajudar no que fosse preciso. Não faltaram cobranças para que pudesse descansar, mostrando o grande amor e admiração que tem por mim e por meu trabalho.

À minha sobrinha Vitória, linda, uma princesa, presença dócil e inocente, uma filha que aos sete anos me encanta e acalma meu coração. Estar perto e sentir sua inocência em atitudes e palavras alegra-me e me encoraja a querer ser melhor e a cada dia mais poder oferecer-lhe carinho, presença, conforto, diversão e alegria.

Agradeço ao Padre Jésus, meu querido amigo e chefe, diretor do Centro Juvenil Salesiano que pacientemente esteve ao meu lado, ajudando-me, liberando-me do trabalho e contribuindo com minha formação; por muitas vezes perguntou-me sobre o processo, sobre as viagens, mas em nenhum momento um sentido de cobrança pelas minhas ausências no trabalho. Inclusive, o Centro Juvenil Salesiano foi o local onde desenvolvi minhas pesquisas e meus trabalhos acadêmicos e em todos eles tive muito apoio em todos os sentidos.

Ainda no Centro Juvenil Salesiano quero agradecer aos demais educadores, companheiros de trabalho que viveram comigo este momento; em especial à Cleonice que, no ano 2000, ajudou-me financeiramente para prestar o vestibular de Pedagogia, e que hoje no ano de 2011, está acompanhando minha vitória em tornar-me mestre. Em especial agradeço também ao querido amigo Padre Antônio, que nos deixou em junho deste ano, este mestre muito me ensinou, corrigiu meus textos, chamou-me a atenção por vários motivos, inclusive por colocar tantas vírgulas nos textos, algo que venho reeducando em minha escrita e, principalmente em minha vida, pois ao interrogar-me sobre a vírgula questionou-me se também não colo muitas vírgulas em minha vida.

Agradeço aos amigos e familiares do CESSG – Centro de Ensino Superior de São Gotardo – Lazinho, Madalena, Tia Eunice, Janaína, Ordalice, Ana, Valerinha - e todos os funcionários com os quais tive contato. Atenho-me a agradecer de forma particular aos amigos João Eduardo e Daniela, que me convidaram para lecionar e coordenar a Instituição e mostrou-me o caminho do ensino superior que foi vislumbrado e está sendo trilhado com muito empenho; e, a querida amiga Maria Vitória que a princípio foi minha secretária e aluna e mais que imediatamente tornou-se uma grande amiga e um anjo em minha vida.

Agradeço a FACISABH, em especial a Helenice e Baião, que me deram a oportunidade de lecionar e coordenar o Curso de Pedagogia em Belo Horizonte, abrindo para mim portas importantes nesta carreira acadêmica profissional. Afirmando com toda certeza o quanto minha vida mudou depois que iniciei este trabalho, pois o realizo com empenho, dedicação, compromisso, ética e muito amor, fazendo com que os resultados do meu trabalho sejam notórios para mim e para àqueles que estão no convívio diário.

Ainda na FACISABH quero agradecer aos alunos e professores que aderiram minha proposta de gestão pedagógica e que com tanto carinho me acolhem nesta

Instituição e em suas próprias vidas. Em especial à Tânia, estagiária, aluna e amiga, que viveu comigo momentos importantes, inclusive este na finalização do mestrado, estando ao meu lado, acalmando-me, apoiando-me e prestando seu total apoio; e em especial ainda ao Welerson, bibliotecário e amigo, que acredita no meu trabalho e está ao meu lado contribuindo para que tudo tenha êxito e sucesso, sempre presente nos momentos que mais precisei e, pronto para ajudar sem pestanejar.

Agradeço à minha querida amiga Fernanda, ex-educando, professora, pedagoga, companheira de trabalho e grande amiga que está sempre ali, ao meu lado, vivendo comigo todas as emoções da minha vida; uma grande parceira na realização dos meus projetos profissionais e na condução deste trabalho de pesquisa, alguém que revela seu amor por mim e carinho pela forte amizade em um simples gesto e num olhar carinhoso.

Ao querido amigo Adilson, grande amigo e companheiro no dia a dia, onde todos os diálogos contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Não foram poucas as noites em que sorrimos e choramos juntos, momentos pessoais e momentos profissionais, e que acompanhei um processo complexo e importante nesta etapa do mestrado.

Quero agradecer aos sujeitos participantes deste projeto de pesquisa, dos trabalhos desenvolvidos por acreditarem na proposta e em minha pessoa, concedendo-me estar junto e fazer parte de suas vidas.

Quero agradecer a todos e todas, amigos e companheiros profissionais e acadêmicos, que porventura não foram mencionados nestas poucas linhas, o carinho e a presença em minha vida. Tenho a certeza que cada um contribuiu de alguma forma para meu sucesso profissional e isso não se mede, mas permanece no coração.

Para finalizar quero agradecer a Myrtes, grande professora e orientadora deste trabalho, que no momento do projeto acreditou que fosse possível desenvolvê-lo e presente ao meu lado; seu jeito tranquilo, delicado, honesto, especial de ser fez com que meu processo de crescimento fizesse sentido para toda minha vida, pois aprendi muito a cada encontro e a cada diálogo estabelecido. Ao seu marido Arlindo, também professor e mestre que me mostrou o quanto devemos ser empenhados na luta contra os preconceitos existentes na relação entre as pessoas. Ao seu filho José que seu carinho e acolhida mostrou-me o quanto é bom ser filho de duas pessoas ímpares nesta vida.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir como questões relacionadas ao gênero e à sexualidade são processadas por um Grupo de Discussão. Na perspectiva de estudar um Grupo de Discussão sobre gênero e sexualidade, a metodologia utilizada privilegiou uma abordagem qualitativa, com o acompanhamento do trabalho de um Grupo de Discussão formado por 27 (vinte e sete) sujeitos no período de abril a julho de 2010. Partindo da hipótese, traçada ao longo desses estudos e reflexões, de que o que precisa mudar não são apenas os métodos e técnicas educacionais, mas sim os sujeitos que trabalham com as temáticas de gênero e sexualidade. Primeiro, como pesquisadores, não é possível dissociar-nos como sujeitos da aprendizagem – somos formadores/pesquisadores e aprendentes – pois, ao mesmo tempo em que oportunizamos um processo de formação para outros sujeitos, estamos nos colocando no lugar de sujeitos que aprendem. Segundo, acreditamos que a descrição resultante do processo formativo realizado pode se constituir como mais uma possibilidade de contribuição na formação de profissionais que trabalham com pessoas – principalmente na área educacional – ou seja, acreditamos que iniciativas pontuais de formação, como esta que apresentamos, podem contribuir na formação de professores e professoras, principalmente àqueles e àquelas que trabalham com as questões de gênero e sexualidade. Diante disso, apresentamos como objeto de investigação para a presente pesquisa o seguinte questionamento: o que os sujeitos do Grupo de Discussão expressam sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar? E, a fim de construir respostas para a questão anterior valemo-nos de pensamentos, falas, sentimentos dos sujeitos nesse processo formativo oportunizado para avaliar como os sujeitos se envolvem com a discussão sobre gênero, sexualidade e cotidiano da escola. Constatamos que os Grupos de Discussão precisam ser promovidos com certa periodicidade por ser a realidade sempre dinâmica. Acreditamos que as expectativas foram alcançadas, pois, mesmo em poucos encontros, verificamos um grande envolvimento dos sujeitos com as discussões propostas e abertura desses para o debate e um enriquecimento das temáticas propostas. Finalizamos esse Grupo de Discussão acreditando na possibilidade de que esses sujeitos possam disseminar o debate sobre uma

educação afetivo-sexual, com uma abordagem e um aprofundamento mais reflexivo, possibilitando uma educação não sexista e uma melhor compreensão e vivência de tais assuntos e suas confluências no cotidiano da escola.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; formação de professores; grupo de discussão.

ABSTRACT

The present study has the objective of discussing issues relating to gender and sexuality that are processed by a Discussion Group. On the perspective to study a Discussion Group about gender and sexuality, the methodology utilized was a privileged qualitative approach, with the monitoring of the work of one discussion group formed by twenty-seven personnel between the period of April and July of 2010. Coming from a hypothesis, traced along these studies and reflections, there is a need for change not only in the methodology and educational techniques, but in the personnel who work with the thematic of gender and sexuality. First, as researchers it is not possible to disassociate us as apprentice personnel – we are grads/researchers and learners – but, at the same time we nurture an opportunity of a formation process for other personnel, as we are putting ourselves in the places of those personnel who learn. Second, we believe that the discretion resultant from the formation process that occurs can be constituted as one more possibility of contribution in the formation of professionals that work with people, especially in the educational area. It is believed that initiative points of formation of teachers are of those who especially work with issues, such as gender and sexuality. Before, we present as an object of investigation for the present research, the following question arises: What do the personnel from the Discussion Group express or think about gender and sexuality in the daily basis of the schools? And wanting to build answers for the previous issue, we value the thoughts, speeches, sentiments from the personnel in this formation process that an opportunity to be evaluated on how the personnel involves in the discussion about gender, sexuality in the daily basis of the schools has been given as well. We note that the Discussion Groups need to be promoted with some frequency because the reality is always dynamic. We believe that the expectations were met, because even in a few encounters, we noticed a large involvement of the subjects with the topics for discussion and the opening to engage in debates and the enrichment of the proposed themes. We end this discussion group believing in the possibility that these individuals can spread the debate on an emotional-sexual education, with a deep and more reflective

approach, allowing a non-sexist education and a better understanding and experience of such matters and their confluences in the school routine.

Keywords: gender; sexuality; teacher training; discussion group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 1	88
FIGURA 2: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 2	89
FIGURA 3: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 3	90
FIGURA 4: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 4	91
FIGURA 5: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 5	92
FIGURA 6: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 6	93
FIGURA 7: Slide 1 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	97
FIGURA 8: Slide 2 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	97
FIGURA 9: Slide 3 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	98
FIGURA 10: Slide 4 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	99
FIGURA 11: Slide 05 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	100
FIGURA 12: Slide 6 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	101
FIGURA 13: Slide 7 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	102
FIGURA 14: Slide 8 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão	103
FIGURA 15: Produção dos sujeitos do Grupo de Discussão sobre o que é ser aluno nos dias atuais	105

FIGURA 16: Produção dos sujeitos do Grupo de Discussão sobre o que é ser aluna nos dias atuais	106
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	23
HISTORICIZANDO A REALIZAÇÃO DE UM CURSO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	23
CAPÍTULO 2	37
GÊNERO E SEXUALIDADE: ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES.....	37
3.1. Conceito de Gênero	37
3.2. Conceito de Sexualidade	43
3.3. Gênero, sexualidade e escola.....	46
CAPÍTULO 3	49
PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA: UM ENFOQUE NO GRUPO DE DISCUSSÃO	49
2.1. Grupos de discussão: conceito e importância.....	51
2.2. Pesquisa qualitativa na perspectiva construtivo-interpretativa	53
2.2.1. Problema de pesquisa.....	59
2.2.2. Sobre o trabalho do pesquisador no Grupo de Discussão	64
CAPÍTULO 4.....	66
IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
CAPÍTULO 5	90
O PROCESSO DE TRABALHO DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	90
Primeiro encontro: Organizando o Grupo de Discussão	90
Segundo encontro: alguns conceitos.....	101
Terceiro encontro: “mutilações simbólicas”	115
Quarto encontro: discussões de gênero.....	121
Quinto encontro: gênero, sexualidade e poder por Foucault	123
Sexto encontro: construção escolar das diferenças	127
Sétimo encontro: a escola como espaço de produção das subjetividades.....	135
Avaliação do Grupo de Discussão: uma síntese provisória, mas necessária	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	155

INTRODUÇÃO

Acreditamos que um processo de pesquisa é precedido por uma história, preocupações, angústias e inquietações, sejam profissionais ou pessoais; no nosso caso, foi a partir de duas grandes inquietações, surgidas ao longo dos anos de 2004-2009, que se constituiu esse trabalho de pesquisa.

Em 2004, como aluno do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas tivemos a oportunidade de estagiar em uma Escola Municipal de Belo Horizonte, no setor de coordenação pedagógica. Nessa experiência pudemos presenciar um fato que nos sensibilizou: uma criança, do gênero feminino, aluna do segundo ano do Ensino Fundamental, sentia constantemente fortes dores de cabeça e buscava apoio na coordenação pedagógica, pedindo para ser medicada pela mãe. Observou-se que essa criança se comportava na escola como um menino e isso era aceito no ambiente escolar. O comportamento masculino era imposto pela mãe no ambiente familiar, onde inclusive, essa criança era coagida a se vestir como um menino e realizar atividades braçais, consideradas masculinas.

Em 2006, como coordenador do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de São Gotardo (CESG) tivemos a oportunidade de trabalhar com estágio supervisionado junto a instituições não escolares e pudemos ouvir o relato de uma aluna nossa sobre uma situação vivenciada em um abrigo para crianças e adolescentes, demonstrando, através de seu relato, uma situação de preconceito, discriminação para com um menino de 08 anos, pois seu comportamento e suas vestimentas eram considerados femininos.

Tendo como base essas duas inquietações e considerando que as mesmas são importantes para a formação de professores, pois de alguma maneira lidam com tais questões e necessitam de conhecimentos para ampliarem seus conhecimentos e vivências, elaboramos um projeto de pesquisa intitulado “Gênero e Sexualidade: desafios à formação docente” com o intuito de participar do processo seletivo do mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao ser aprovado, iniciamos nosso percurso acadêmico buscando, nas disciplinas cursadas e nos debates vivenciados dentro da academia, discutir e

confirmar nossos pensamentos e interesses, dando-lhes caráter mais acadêmico e científico, delimitando de alguma maneira nosso percurso de pesquisa.

Ao apresentar o projeto de pesquisa para alguns colegas do mestrado, tivemos um grande impacto ao defrontar-nos com opiniões e críticas de que tal assunto já era muito discutido no espaço acadêmico e que tal projeto não se constituía como algo academicamente original. Esse foi o primeiro momento de repensar o projeto, o problema, o percurso científico. O papel da orientação foi extremamente importante ao apresentar-nos a idéia de que o mais importante não é apenas a quantidade de pesquisas sobre um determinado tema, mas os olhares diferentes que estabelecemos sobre as temáticas estudadas.

Esse foi, portanto, um ponto norteador para pensar que esse trabalho constituiu-se, a nosso ver, numa possibilidade de debate sobre gênero e sexualidade: refletir se grupos de discussão podem se constituir como processos formativos importantes para os profissionais da educação, pois constituem práticas que favorecem sua formação, ao tratar de temáticas próximas dos sujeitos, oportunizando-lhes espaços de discussão e reflexão sobre assuntos relevantes.

Diante da avaliação de que poderíamos continuar a estudar dentro dessa temática de gênero e sexualidade, partimos para a seleção dos autores que nos deram embasamentos teóricos para fundamentar essa pesquisa; os quais são apresentados nos parágrafos abaixo ao apontar os capítulos estruturados neste trabalho.

Foi na prática de estudo dos textos que descobrimos uma característica específica do nosso processo de aprendizagem, a de que conseguimos compreender melhor aquilo que estudamos e pesquisamos se estamos compartilhando nossas idéias e questionamentos com outras pessoas; ou seja, descobrimos que quando estamos no lugar de quem ensina, alguém que inicialmente organiza as ideias do texto e os encontros, em confluência com nossas reflexões, também estamos aprendendo e tendo uma visão ampliada dos temas em estudo.e das reações das pessoas envolvidas.

Esta descoberta, juntamente com as vivências profissionais e acadêmicas, motivou-nos para a criação de um curso de extensão intitulado “Gênero, Sexualidade e Educação”, realizado em 2009, conforme apresentado no capítulo 01, do presente trabalho.

Os debates, as reflexões e inquietações dos sujeitos do curso em 2009, bem como os resultados apresentados motivaram-nos para que novamente em 2010 promovêssemos um segundo processo formativo dentro da temática de gênero e sexualidade; só que neste segundo momento tal trabalho constituiu-se como objeto de pesquisa; nesse processo nos colocamos como pesquisadores visando a contextualizar o grupo de discussão e suas possibilidades formativas.

Esse processo de pesquisa constituiu-se num momento de descoberta para nós, e ao mesmo tempo, uma contribuição para as discussões nessa área de formação profissional, uma vez que as temáticas de gênero e sexualidade são muito importantes e merecem atenção e estudo.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro **Historicizando a realização de um curso sobre as questões de gênero, sexualidade e educação** descrevemos o curso realizado em 2009, seu processo de trabalho e objetivos, demonstrando em que momento tornou-se para nós objeto de investigação. Corrigan, (1991); Cornwall&Jolly, (2008); Foucault, (1987; 1984); Guareschi, (2008); Hall, (1992; 2000); Louro, (2003; 1999; 1997); Maia, (1995); Vianna&Ridenti, (1998), entre outros.

No segundo capítulo intitulado **Pesquisa qualitativa na perspectiva construtivo-interpretativa: um enfoque no grupo de discussão** apresentamos a metodologia utilizada nesse estudo situando-a dentro de uma abordagem qualitativa, de caráter construtivo-interpretativa - tal como foi proposta por González Rey (2005). Brasil, (1997; 2000); Sabat, (2005); Teixeira;Magnabosco, (2010); Soares, (2004); Scott, (1989); Fischer; Marques, (2001); Butler, (1990); Scott, (1999); Connel, (1995), Stearns, (2010), Bhana, (2005); Bortolini, (2008).

No capítulo III, denominado **Gênero e sexualidade: alguns conceitos importantes** apresentamos conceituações sobre gênero e sexualidade e sua importância para este trabalho, para o desenvolvimento do Grupo de Discussão e, principalmente, visando apresentar os autores que contemplamos nesta pesquisa, bem como suas abordagens teóricas. Brandão, (2003); Mangold, (1960); Weller, (2006); Callejo, (2002); Fabra&Doménech, (2001); Santos, (2009; 2003); Rey, (2005); Bogda&Biklen, (1994); Luckesi, (2005); Barreto, (2005); Cosma, (2005); Baptista, (2005); Prata, (2005); Guareschi, (2008) e Helborn, (2006).

No capítulo IV, denominado **Identificando os sujeitos da pesquisa** apresentamos características dos sujeitos do Grupo de Discussão e suas percepções iniciais acerca das questões de gênero e sexualidade.

O capítulo V intitulado **O processo de trabalho de um grupo de discussão sobre gênero, sexualidade e educação**, é constituído pela análise do processo de trabalho desenvolvido no Grupo de Discussão, descrevendo os encontros realizados - planejamento, objetivos e atividades desenvolvidas – e analisando as possibilidades do Grupo para a formação de profissionais. Conell, (2005); Severo, (2009); Castro; Abramovay, (2004); Prado; Machado e Rodrigues, (2006) e Perseu Abramo, (2008).

Por fim, nas Considerações Finais apresentamos retomamos o que foi feito no processo de pesquisa, desde a historicização, o vislumbre de uma proposta de pesquisa até o processo de trabalho e as análises do mesmo; e, ainda, apresentamos algumas reflexões suscitadas ao longo desse processo investigativo sobre sua relevância, validade formativa e científica.

CAPÍTULO 1

HISTORICIZANDO A REALIZAÇÃO DE UM CURSO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Em 2009, nos meses de outubro e novembro, na cidade de Belo Horizonte/MG, organizamos e desenvolvemos um curso intitulado “Gênero, Sexualidade e Educação”, que seria realizado junto aos profissionais das áreas da Educação, demais Licenciaturas – Letras, História, Ciências Biológicas, Geografia e Psicologia.

O objetivo inicial deste trabalho (materializado em forma de curso) foi o de discutir textos relacionados às temáticas de gênero, sexualidade e educação, e debater – em grupo – como essas questões eram vivenciadas no cotidiano da escola.

Como metodologia de trabalho, planejamos realizar dinâmicas de integração grupal, visando o estabelecimento de um enfoque de como essas ações são relevantes para o trabalho educacional, principalmente no que se refere às discussões de temáticas que envolvam sexualidade; ainda, a discussão de textos e exibição de filmes relacionados às questões de gênero, sexualidade e educação, visando refletir sobre as percepções, os textos, imagens e construções sociais que envolvem as temáticas.

Para tanto, elaboramos um informativo para divulgar o curso e durante todo o mês de setembro de 2009, divulgamos através de e-mails para amigos e profissionais da educação com os quais tivemos contato ao longo de nossa trajetória acadêmica e profissional, apresentando-o como uma possibilidade de discussão das temáticas apresentadas; obviamente que esses e-mails foram se espalhando na rede social de cada amigo/profissional com os quais mantivemos contato.

Neste informativo estavam descritos: nome do curso; dias, horários e local de realização; e os critérios para participação: de que as pessoas interessadas deveriam ser profissionais graduados nas áreas da pedagogia, demais licenciaturas, psicólogos e assistentes sociais e graduandos desses cursos. A abertura para participação de profissionais que não estivessem especificamente inseridos no cotidiano da escola deveu-se por acreditar que essa diversidade poderia produzir um

olhar transdisciplinar sobre as questões de gênero e sexualidade. Essa diversidade de opiniões, vindas de diferentes áreas do conhecimento são importantes para discutir e compreender a diversidade presente na escola.

O tempo delimitado para a inscrição foi de 15 (quinze) dias e os e-mails deveriam ser enviados para nosso endereço eletrônico, contendo as informações básicas do interessado (nome, endereço, telefone, e-mail, formação acadêmica e atuação profissional), apresentando também uma justificativa de participação neste curso.

Decorrido esse tempo para o recebimento de pedidos de inscrição – que se somaram 40 (quarenta) – decidimos, então, conforme justificado anteriormente, adotar a heterogeneidade profissional e de formação acadêmica como critério para seleção dos sujeitos, reforçando aqui a importância de que múltiplos olhares e discursos acerca de gênero e sexualidade contribuam para a discussão sobre questões de gênero e sexualidade, o que pode se desdobrar numa formação sem preconceitos de crianças, adolescentes e jovens, que por sua vez se encontram no espaço escolar.

Esse trabalho foi realizado em uma sala no Centro Cultural da Pampulha, cedida pela Prefeitura de Belo Horizonte. Antes mesmo de iniciarmos o curso havia feito um pedido para o diretor desta Instituição Cultural, localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte, para nos emprestar uma sala para que fosse realizado esse curso. Conforme o espaço cultural cedido foram selecionados 20 (vinte) sujeitos, dos 40 (quarenta) pedidos de participação.

A realização do curso nesse espaço se deveu a três motivos. Primeiro, por questões financeiras, porque esse curso não tinha nenhum objetivo de lucro financeiro; portanto, deveria ser realizado em espaço gratuito, tanto para nós como para os sujeitos. Segundo, pela acessibilidade ao diretor dessa Instituição por nos conhecer e já termos realizado atividades culturais e pedagógicas neste mesmo espaço, com pessoas da comunidade local. Terceiro, por acreditar que discussões científicas também podem ser realizadas em espaços alternativos que não sejam especificamente o espaço acadêmico.

Propusemos a realização de 10 (dez) encontros presenciais, uma vez por semana, às quartas-feiras, na parte da manhã, horário já previamente definido no momento da divulgação do curso. Durante o curso nos propusemos a discutir textos dos seguintes autores: Cornwall E Jolly (2008); Foucault (1987); Hall (1992);

Carvalho, (2010); Louro (2003), entre outros; além da exibição de três filmes – Meninos Não Choram, O Padre e O Segredo de Brokeback Mountain – os que seriam analisados a partir dos textos estudados e das discussões que surgissem. Além dos debates acerca das questões de gênero, sexualidade e educação seriam desenvolvidas dinâmicas para que os participantes pudessem integrar-se e também para proporcionar um ambiente mais descontraído durante a realização do curso.

No dia 14 de outubro de 2009, às 08 horas e 30 minutos, demos início ao curso, onde oportunizamos uma acolhida informal, com música ambiente de estilo MPB, e fizemos questão de receber cada um/a dos/as participantes com um abraço, um gesto de carinho e acolhimento. Utilizamos também uma mensagem inicial, de autor desconhecido, intitulada “Identidade”¹, que serviu-nos como norteadora para as discussões do dia e de todo nosso caminhar proposto neste curso. Essa mensagem nos traz a reflexão de que somos pessoas com nossas identidades em constante processo de construção, à medida que diz, que “sou um montão de às vezes” e que a relação com esse curso encontra-se justamente nesse viés, que temos a chance de nos (re) construirmos a partir da ampliação de nossos conhecimentos e nossos olhares acerca de uma determinada questão que envolve a todos.

Com a motivação inicial trazida pela mensagem, nesse dia, discutimos o conceito de identidade, ou melhor, de identidades (no plural), pois, como grupo, chegamos à compreensão de que não temos uma identidade fixa e imutável, pelo contrário, encontramos-nos em constante transformação ao longo de nossas vidas.

A compreensão produzida pelo grupo sobre identidades nesse primeiro encontro foi motivada pela pergunta: o que é identidade? O resultado da discussão nesse dia deu-se a partir da formação de cada profissional, de seu campo de atuação e algumas amparadas no senso comum. Para finalizarmos essa discussão e darmos andamento às demais atividades do curso, apresentamos o conceito de Identidade por Hall (1992, p. 4), fundamentando e dando sentido às discussões que foram viabilizadas.

¹ Identidade - Às vezes nem eu mesmo sei quem sou. Às vezes sou “o queridinho” ou “a queridinha”. Às vezes sou “o malvado” ou “a malvada”. Às vezes sou rei ou rainha, herói voador ou mulher maravilha, caubói lutador ou jogadora campeã. Às vezes sou pulga, às vezes sou mosca, às vezes um leão ou leoa. Mas o que importa O que pensam de mim? Eu sou quem sou, eu sou eu, sou assim. Eu sou um montão de “às vezes”... (Autor Desconhecido).

[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas: identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, gênero, etc – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado” em diferentes direções. (HALL, 1992, p. 4).

Prosseguindo com o encontro desse dia, realizamos duas dinâmicas que envolveram expressões corporais, faciais e emoções. A primeira consistiu em que os sujeitos deveriam se posicionar em forma de círculo, virados uns para os outros e ao nosso sinal deveriam circular pela sala – em forma de zig-zag – cumprimentando-se, dizendo “Bom Dia”; repetindo essa mesma tarefa, em um segundo momento, os mesmos deveriam cumprimentar uns aos outros apenas com um sorriso, olhando nos olhos dos sujeitos. A segunda dinâmica consistiu em que os sujeitos se cumprimentassem conforme as partes do corpo, ou seja, foi colocada uma música e num momento de pausa do som, seria dito por nós a parte do corpo utilizada para que os integrantes do grupo se cumprimentassem - dedos, mãos, pés, costas, cabeça, orelha, ombros, nariz - entre outros.

Após a realização dessas duas atividades, os sujeitos puderam expressar os sentimentos vivenciados durante sua participação, e em seguida, perguntamos ao grupo se essas dinâmicas estavam relacionadas com questões que envolvem a sexualidade, e obtivemos respostas que nos revelaram o quanto o entendimento acerca da sexualidade precisava avançar para além da associação de que sexualidade tem o mesmo significado de sexo, pois,

a sexualidade reside na essência da vida humana, naquilo que torna as pessoas plenamente humanas – é a chave de nossa capacidade de contribuir positiva e plenamente para as sociedades nas quais vivemos... os temas de sexualidade e direitos sexuais dizem respeito ao direito de toda pessoa à vida e à boa saúde. (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 31).

Interessante notar como essa associação entre sexualidade e sexo é forte e presente nas falas dos sujeitos e nos relatos que os mesmos apresentaram sobre a discussão dessa temática, fortemente centrada no sexo, na sua vigilância e no seu controle.

Um marco referencial neste primeiro encontro foi que um dos sujeitos, a professora Raquel², que trabalha nas Séries Finais do Ensino Fundamental;

² Nome fictício, para preservar a identidade do sujeito.

angustiada com o processo escolar que envolve as temáticas de gênero e sexualidade, disse-nos da necessidade que tinha em planejar atividades pedagógicas para trabalhar sexualidade de uma maneira diferente, de uma forma a fazer os alunos entenderem a amplitude deste assunto e a importância do mesmo para a vida de cada um deles.

A partir desse relato, tivemos discussões acerca dos aspectos didáticos envolvidos nessas temáticas, por exemplo, sobre quais disciplinas e de que maneira o ensino sobre tais questões tem acontecido; as respostas dos sujeitos a pergunta foram sintetizadas no seguinte: o que é preciso mudar não são apenas os métodos e/ou técnicas pedagógicas, mas sim os discursos, as falas e os posicionamentos dos sujeitos em relação às questões de gênero e sexualidade.

No segundo encontro oportunizamos a vivência de mais duas dinâmicas em torno das questões de sexualidade. Na primeira, solicitamos aos sujeitos que fechassem os olhos e, ao som de uma música clássico-instrumental, visualisassem o próprio corpo - dos pés à cabeça - reconhecendo todas as partes de seu próprio corpo e senti-las, experimentando uma sensação de bem estar, pois o corpo compõe a sua própria identidade. Na segunda, solicitamos que os sujeitos se dispusessem em duplas, e que cada dupla deveria escolher quem seria a obra e quem seria o artista; nesta atividade a pessoa que optou por ser a obra deveria ficar de olhos fechados e sentir-se como uma argila a ser moldada pelo colega artista; depois dessa explicação inicial, e ao som da música, os artistas foram compondo imagens a partir do corpo do outro; ao final dessa representação, todos os sujeitos intitulados artistas, deveriam percorrer a sala visualizando as demais imagens, retornar para a sua própria imagem/representação construída e despertar o colega daquele estado de obra; tal dinâmica foi reaplicada, invertendo as posições das duplas, ou seja, quem foi artista agora deveria ser obra. Terminada a experimentação dessas dinâmicas questionamos ao grupo sobre os sentimentos que foram vivenciados e a experiência de lidarem com o próprio corpo e o corpo do outro.

Em seguida, iniciamos a discussão da primeira parte do texto “Introdução: a sexualidade é importante”³, das autoras Cornwall e Jolly (2008)⁴. A escolha desse

³ Esse texto foi retirado do livro “Questões de Sexualidade – Ensaios Transculturais”, realizado pelo IDS – Institute Of Development Studies e Sexuality Policy Watch, lançado em parceria com a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) e apoiado pela Fundação Ford, no ano de 2008.

⁴ Andréa Cornwall é pesquisadora associada do Institute for Development Studies (IDS, em português Instituto para Estudo do Desenvolvimento), onde dirige um programa de pesquisa sobre o

texto se deu pelo fato de que as autoras trazem um conceito ampliado de sexualidade, por exemplo, quando descrevem que “a sexualidade está relacionada às políticas, programas e relações de poder, mas também, refere-se a prazer e perigo, sensações, emoções, pele, carne e fluidos corporais (esperamos que também inclua orgasmos!)” (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 30); e apresentam também que a sexualidade é importante para o desenvolvimento porque é importante para as pessoas, afirmando que o campo do desenvolvimento precisa reconhecer a importância da sexualidade e ir além das abordagens atualmente utilizadas, que são limitadas e negativas, de modo a incluir o significado da sexualidade de forma mais positiva e construtiva.

Utilizando-me das afirmações que compõem o texto discutido: “porque a sexualidade é importante para as pessoas” (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 31); “porque a sexualidade é mais do que uma questão de saúde” (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 33); “porque o desenvolvimento afeta a sexualidade” (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 35) e “porque os direitos sexuais são direitos humanos” (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 39); debatemos e sinalizamos que essa discussão acerca de um conceito ampliado sobre sexualidade foi à base para nossa reflexão nesse curso, pois nos provocou a enxergar mais além do que está comumente relacionado ao senso comum, de que sexualidade é igual a sexo.

Durante a leitura desse texto deparamo-nos com uma expressão interessante – “mutilações simbólicas” (CORNWALL; JOLLY, 2008, p. 39), que significa a mutilação dos desejos e também sentimentos de vergonha e culpa – e a mesma causou-nos inquietações e lembranças, pois nos deparamos com alguns questionamentos, formulados pelo próprio grupo: o que seriam essas mutilações simbólicas? Como elas aconteceram e/ou acontecem em nossa vida? Vale ressaltar que não estava previsto no curso a abordagem de alguns temas, mas esses foram integrados à discussão.

empoderamento das mulheres e é responsável pela Equipe de Participação para o Trabalho sobre Direitos e Inclusão. Durante muitos anos, trabalhou como pesquisadora e profissional de saúde e direitos sexuais e reprodutivos e é co-editora de *Realizing Rights: Transforming Approaches to Sexual and Reproductive Wellbeing*; Susie Jolly é técnica de Comunicação de Gênero do BRIDGE, no Instituto de Estudos do Desenvolvimento (IDS). Juntamente com Andréa Cornwall, lidera o trabalho do IDS sobre sexualidade. Sua meta é apoiar intercâmbios entre ativistas de direitos sexuais e ajudar a compartilhar seus *insights* com pessoas da indústria do desenvolvimento. Escreve e administra as publicações do BRIDGE sobre temas de gênero relacionadas ao HIV/AIDS, migração e pobreza. Também está envolvida com lutas locais sobre direitos e foi fundadora do Grupo Bissexual de Brighton *Both Ways*.

Esses questionamentos suscitaram o recordar de momentos da infância e adolescência em que nos sentíamos mutilados simbolicamente e, ainda mais, nos desafiaram a fazer um exercício de pensar sobre as mutilações simbólicas relacionadas com a sexualidade, produzidas dentro do contexto escolar.

Como coordenadores do curso acreditávamos que era preciso ter atenção aos relatos dos sujeitos para ser possível ampliar compreensões acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Ficou bastante evidente nas discussões do grupo e, de acordo com a visão de todos os sujeitos desse encontro que para aquilo que não damos conta de lidar, muitas vezes buscamos a norma (normatização) como solução, que é fundamental falar da própria sexualidade, reconhecer seus limites e suas possibilidades para ter condições de falar sobre o assunto e que, infelizmente, os cursos de formação inicial e formação continuada de professores, pouco proporcionam essa reflexão sobre tais temáticas.

Como este curso foi de curta duração, o tempo para aprofundamentos das questões foi pequeno, mas tivemos a percepção de que o debate lançado, levando em consideração os textos e atividades propostas durante nosso percurso.

Outra atividade adotada visando à compreensão de conceitos trabalhados no curso foi à proposta de assistirmos alguns filmes, em torno das temáticas de gênero e sexualidade e elaborar análises-sínteses sobre os mesmos, discuti-los à luz dos textos estudados e debatidos no curso. Os filmes assistidos foram “O Padre”⁵ e “Meninos Não Choram”⁶, e nos possibilitaram compreender com mais profundidade as questões de gênero, sexualidade, homossexualidade, identidade de gênero e identidade sexual.

⁵ O filme “O Padre”, gênero drama, foi produzido no Reino Unido e lançado no ano de 1994, pela Cult Classic Filmes, com direção de Antonia Bird, conta a história do padre Greg (Linus Roache) que é enviado para trabalhar em uma paróquia em Liverpool. Ele fica surpreso ao ver que seu novo superior, padre Matthew (Tom Wilkinson), não cumpre o celibato, mantendo um relacionamento com uma mulher. Este é apenas o primeiro fator que fará com que Greg entre em conflito e questione algumas regras da Igreja. Um segundo fator é a descoberta da própria homossexualidade, quando se apaixona por um rapaz (Robert Carlyle). Mas o que mais o tortura é quando uma menina de 14 anos lhe conta que sofre abusos por parte do pai, mas Greg está de mãos atadas pelo sigilo da confissão. Dividido entre sua vocação e sua sexualidade, entre as regras da Igreja e os problemas que testemunha, Greg teme ter sua fé abalada.

⁶ O filme “Meninos Não Choram”, gênero drama, foi produzido nos Estados Unidos e lançado no ano de 1999, pela Fox Searchlight Pictures, com direção de Kimberly Peirce. Teena Brandon (Hilary Swank) se tornou Brandon Teena (Hilary Swank) e passou a reivindicar uma nova identidade masculina, em uma cidade rural de Falls City, Nebraska. Brandon inicialmente consegue criar uma imagem masculinizada de si mesma, se apaixonando pela garota com quem sai, Lana (Chloe Sevigny), e se tornando amigo de John (Peter Sarsgaard) e Tom (Brendan Sexton III). Entretanto, quando a identidade sexual de Brandon vem a público, a revelação ativa um espiral crescente de violência na cidade.

O filme “O Padre” traz uma discussão acerca das questões de valores morais e religiosos e como estes estão acima das questões subjetivas das personagens apresentadas em seu enredo. Enquanto de um lado o padre mais jovem questiona o desrespeito às leis da Igreja pelo padre mais velho; de outro, esse mesmo jovem padre se encontra diante do desafio de aceitar sua própria homossexualidade, nesse contexto, quando inesperadamente se apaixona por um jovem de sua paróquia. O filme mostra ainda a situação da confissão de uma menina que sofria abusos sexuais do pai, mas pelo segredo da confissão – regra da Igreja – a delicada situação não poderia ser revelada e resolvida, por gerar um conflito interno para o padre mais jovem. Enfim, o filme traz essas questões e nos leva a questionar em que medida a homossexualidade, ou a relação sexual do padre com a empregada da casa, ou ainda, o abuso sexual era mais ou menos importante no contexto de vida daquelas personagens. Esse filme contribui para as discussões acerca das identidades sexuais e sobre as possibilidades de vivências da sexualidade.

Já o filme “Meninos Não Choram” contribui com a discussão acerca das identidades de gênero, quando apresenta uma personagem que se encontra em processo de mudança de sexo e que não aceita sua condição física feminina de nascimento. A história nos mostra esse percurso de não-aceitação de si e como esses conceitos de identidade de gênero e identidade sexual se engendram no cotidiano de vida das pessoas. A contribuição desse filme no curso é para que tenhamos uma visão de como estas questões se processam de forma prática e vivencial.

O terceiro encontro do curso foi especificamente expositivo. A partir de uma síntese elaborada sobre o texto “A emergência do gênero”⁷, da autora Guacira Lopes Louro⁸, apresentamos considerações acerca dessa temática, pois era preciso

⁷ Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993.

⁸ Guacira Lopes Louro é licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969). Mestre em Educação pela mesma Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). É Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente é professora convidada desta mesma Universidade atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria queer, em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para cinema e pedagogias.

contextualizar historicamente esse conceito e como se deu essa construção teórica ao longo da história.

No quarto encontro discutimos o texto “Gênero, Sexualidade e Poder”⁹, da mesma autora Guacira Lopes Louro, que nos trouxe contribuições de Foucault para essas discussões, pois para Louro (2003) este autor desorganiza as concepções convencionais sobre poder e nos propõe que observemos o mesmo sendo exercido como se fosse uma rede de que se constitui na sociedade.

Conforme Michael Foucault analisado por Louro (2003):

[...] o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se apropria. Mais preocupado com os efeitos do poder, Foucault diz que seria importante que se percebesse esses efeitos como estando vinculados “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos”. (LOURO, 2003, p. 38):

É importante notar que na concepção de Foucault (1987) o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, pois do contrário o que se verificaria seria uma relação de violência. Para melhor compreender essa analítica do poder, o autor Antônio Maia (2005) apresenta que:

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta idéia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta. (MAIA, 2005, p. 89).

A partir dessa visão foucaultiana apresentada por Antônio Maia, as discussões sobre o texto ocorreram de uma maneira em que cada participante pode citar excertos e apresentar suas compreensões e questões a partir do texto a serem discutidos pelo grupo. Com o texto em mãos, cada sujeito do curso sinalizava os excertos que mais chamaram a atenção, indicando-nos a página para que o grupo pudesse acompanhar, apresentava-os fazendo uma leitura e, em seguida, apresentavam suas considerações e compreensões sobre o ponto escolhido.

Após esse momento solicitamos aos sujeitos que se dividissem em dois pequenos grupos para respectivamente planejarem uma apresentação dos textos “A

⁹ Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993.

Construção Escolar das Diferenças”¹⁰ e “O Gênero da Docência”¹¹, também de autoria da Guacira Lopes Louro. A escolha desses textos se deve ao fato de proporcionar aos sujeitos o contato conceitual e analítico de como no cotidiano escolar produzem-se diferenças entre as pessoas, e, apresentar teoricamente, como se deu a inserção histórica do feminino na educação, mostrando a evolução desse tema ao longo da história da educação.

Para esta atividade de apresentação dos textos pelos grupos, deveriam realizá-la através da exposição das idéias mais importantes contidas nos textos, de forma dinâmica e dialogadas, oportunizando a todos os sujeitos uma interação com os textos.

Diante do solicitado na atividade citada acima, o quinto encontro foi marcado por uma expressão de protagonismo (obviamente que durante todo o curso essa característica protagonista esteve presente) dos sujeitos, pois os dois grupos responsáveis pelas apresentações tiveram condições de se reunir (fora do curso), debater, planejar e desenvolver de forma dinâmica e dialogada os textos propostos anteriormente.

No encerramento desta atividade, foi solicitada a leitura do texto “Pedagogias da Sexualidade”¹², do livro “O corpo educado: pedagogias da sexualidade”, da autora Guacira Lopes Louro, que serviria como base para as próximas reflexões do curso.

No início do sexto encontro aplicamos uma dinâmica diferenciada com os sujeitos do curso. A mesma foi pensada a partir de inspirações musicais de temas que nos reportam às discussões sobre sexualidade. Solicitamos aos sujeitos que, de olhos fechados, ouvissem algumas canções¹³, escolhidas previamente por nós, pois em seguida, os sujeitos descreveriam seus sentimentos e lembranças despertadas pelas canções. Tal dinâmica teve como título “Sexualidade, Corpo, Sentimentos e Sentidos” (nome esse escolhido a priori por nós) e os objetivos foram os de aprimorar nossa escuta, articular tais canções às lembranças vividas, e relacionar

¹⁰ Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993. 179p.

¹¹ Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993. 179p.

¹² Esse texto foi retirado do livro “O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade”, lançado pela Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

¹³ Foi a Primeira Vez (Zezé Di Camargo e Luciano); Um Segredo e Um Amor (Jorge Vercílio); Eu Te Amo (Zizi Possi); Como Vai Você (Roberto Carlos); Moda de Sangue (Elias Regina); Espelhos D'Água (Patrícia Marx); Pedaco de Mim (Zizi Possi).

essas canções e lembranças com os conceitos desenvolvidos acerca das temáticas de gênero e sexualidade.

Terminado esse momento, prosseguimos com o encontro realizando o debate sobre o texto “Pedagogias da Sexualidade” (LOURO, 2007) conforme leitura e estudo solicitados no encontro anterior. De modo geral, as questões giraram em torno das transformações que perpassam o universo econômico e das sociedades atuais, onde se vê uma maior independência financeira da mulher; o exercício da cidadania mais concretizado na conquista de espaços de direitos; a emergência de novas formas de relacionar-se e de outros estilos de vida; as novas tecnologias reprodutivas; as modificações nas formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer, a compreensão que a sexualidade não é uma questão apenas pessoal, mas social e política e, por fim, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais.

A proposta do sétimo encontro foi a de concluir a discussão do texto “Pedagogias da Sexualidade” (LOURO, 2007) iniciada no encontro anterior. Dois conceitos relevantes para nosso trabalho formativo – durante o percurso do curso - vieram à tona quando retomamos a leitura de excertos do mesmo e foram discutidos no decorrer desse mesmo encontro: a diferenciação entre identidade de gênero e identidade sexual, onde ambos “[...] têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.” (LOURO, 2007, p.12).

A partir do estudo do texto, concluiu-se que “as identidades sexuais se constituiriam através das formas como as pessoas vivem sua sexualidade (homossexual, bissexual ou heterossexual)” (LOURO, 2003, p. 26); e “as identidades de gênero são como os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos.” (LOURO, 2003, p. 26). Obviamente que estas considerações apresentadas por Louro (2003) não foram confortáveis nas discussões do grupo, levando em consideração que, socialmente, na vida prática das pessoas essas identidades não são compreendidas ou muito menos vivenciadas dessa forma, ou seja, há muito mais lacunas do que respostas para essa afirmação conceitual acerca da sexualidade.

Prosseguindo o debate e ao falarmos sobre Políticas de Identidades, os sujeitos manifestaram suas compreensões de que somos sujeitos de muitas identidades e que reconhecer-se numa delas supõe responder afirmativamente a

uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Este conceito de Políticas de Identidades nos é apresentado por Hall (1997) onde nos diz que “novas identidades tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como “políticas de identidades.” (HALL, 1997, p. 10).

Essas “Políticas de Identidades” estão relacionadas às transformações sociais que construíam novas formas de relacionamentos e estilos de vida que já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais, tais como,

as novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas: implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de “realidade”; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar e de morrer. (LOURO, 2007, p. 10).

No momento em que foi debatido com o grupo sobre como a escola pratica a pedagogia da sexualidade e o disciplinamento dos corpos, foi possível recordar-me do autor Corrigan (1991), que também trata dessas questões, quando nos diz que:

[...] os corpos são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos... A passagem pela adolescência, numa rígida escola inglesa, deixaria para sempre marcas no seu corpo. (CORRIGAN, 1991, p. 200).

Alguns dos sujeitos, durante o processo de discussão, disseram que o corpo escolarizado é esse capaz de ficar sentado por muitas horas e que gestos e atitudes de interesse dos alunos são muitas vezes desvalorizados, que os alunos são treinados no silêncio e num determinado modelo; mãos, olhos, ouvidos e falas adestradas na tentativa de ensinar os alunos a possuírem um autocontrole emocional.

No encerramento da discussão perguntamos sobre exemplos cotidianos de resistências a esse processo de disciplinamento dos corpos e o grupo apresentou as seguintes questões: ações como não usar uniformes; adolescentes que usam as calças de cós baixo; a notícia recente da aluna de uma Faculdade em São Paulo que foi agredida por colegas por causa de sua roupa curta; as tatuagens, piercings e

o uso de lacinhas no cabelo, juntamente com o uniforme escolar (algo não permitido até pouco tempo) são algumas maneiras de resistir e reivindicar a quebra de comportamentos e contestar esse disciplinamento pelo qual passa toda a sociedade, principalmente, dentro do cotidiano escolar.

Decorridos sete encontros planejamos uma avaliação para esse curso - pois acreditamos que o processo de avaliação seja importante para o crescimento pessoal e profissional - solicitando que apresentassem os pontos positivos e aqueles que precisam melhorar no curso; e, ainda, verificar se os objetivos propostos inicialmente foram atingidos. Para tanto, a avaliação consistiu nas seguintes perguntas: o conteúdo programático atendeu às expectativas? Houve ampliação de seus conhecimentos acerca da temática? Se a resposta para a questão anterior foi sim, em quais aspectos? Os procedimentos metodológicos foram favoráveis à compreensão? Quais foram as contribuições para seu crescimento pessoal e profissional?

As respostas às essas perguntas sinalizariam se o conteúdo programático selecionado atendeu às expectativas pessoais e profissionais do grupo, se houve, de fato, ampliação de conhecimentos acerca das temáticas de gênero e sexualidade e se os procedimentos metodológicos, tais como, dinâmicas, filmes e discussões foram satisfatórios neste curso; enfim, o objetivo final era o de verificar se houve contribuições para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos deste curso.

As perguntas anteriores foram respondidas oralmente, apenas para discutirmos sobre os benefícios dessa formação e mostrou-nos – de acordo com nossa escuta e percepção - o quanto esse curso foi importante para os sujeitos e, principalmente, para nós como pesquisadores e sujeitos transformadores e transformados durante esse processo.

Os estudos, as reflexões e a preparação das temáticas abordadas neste curso puderam confrontar-nos, e ao mesmo tempo, estabelecer bases mais sólidas em nossa formação acadêmica e, principalmente, para nossa formação, como pesquisadores de tais temáticas, pois ao estudar, debater e contextualizar conceitos teóricos e vivências acerca de gênero e sexualidade em situações do cotidiano escolar nosso aprendizado foi sendo ressignificado, pudemos internalizar alguns pensamentos e conclusões teóricas acerca dos temas, pudemos levantar novos questionamentos e, principalmente, novos referenciais de estudos para aprofundamentos de temas relacionados com gênero e sexualidade.

Acreditamos que as expectativas iniciais para o curso foram superadas, pois, mesmo tendo pouco tempo, percebamos nosso crescimento intelectual, bem como o dos sujeitos, aspecto esse relacionado com posturas adotadas e discursos proferidos durante o curso, pelas suas falas, percepções dos textos e dos relatos proporcionados pelo grupo acerca desses temas no cotidiano da escola, e principalmente por suas intervenções acerca das atividades realizadas: dinâmicas, análise de filmes e textos.

Um aspecto revelado pelos sujeitos do curso foi que as dificuldades dos professores e demais profissionais da educação em lidar com as próprias questões acerca de gênero e sexualidade contribuem para a não-discussão desse assunto nas escolas; o grupo declarou ainda que houve crescimento pessoal dos participantes à medida que as discussões que aconteceram durante o curso, os filmes assistidos, o repensar a própria identidade de gênero e identidade sexual contribuíram para repensar questões acerca da sexualidade e diversidade, de desmistificar pré-conceitos acerca das manifestações sexuais e das relações de gênero tanto em âmbito social, como principalmente no cotidiano da escola.

Terminamos esse curso acreditando na possibilidade de que esses sujeitos poderão repensar suas práticas educacionais e seus discursos pedagógicos, através de uma abordagem e um aprofundamento diferenciado de quando começaram o processo formativo e todo o percurso educativo neste curso, possibilitando assim uma educação não-sexista e uma melhor compreensão de tais assuntos e de suas confluências no cotidiano da escola.

CAPÍTULO 2

GÊNERO E SEXUALIDADE: ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

3.1. Conceito de Gênero

Tradicionalmente, entende-se que existem dois gêneros na espécie humana, o feminino e o masculino; tais características são, nessa perspectiva, determinadas pelo sexo com que cada pessoa nasce. Assim, pênis e saco escrotal definem o gênero masculino e a vagina define o gênero.

Nesse sentido, vê-se que, ao longo da história da humanidade, construiu-se uma concepção, a partir de um pensamento binário, de que o gênero se definia a partir do sexo concebido biologicamente, marca expressivamente pautada pelas ciências biológicas – de perspectiva positivista - ao tentar definir os rumos e as verdades cabíveis às sociedades:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acabar por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. (LOURO, 2003, p. 20-21).

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social em torno do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a maneira de ser homem e de ser mulher é produzida na cultura. As várias formas de fazer-se mulher ou homem são construídas socialmente, são produtos da realidade social e não são naturalmente determinados pelas diferenças inscritas nos corpos, assim também como o modo de viver desejos e prazeres corporais:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica 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. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício da cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1997, p. 321-322).

Nesse sentido, a concepção de gênero que assumimos neste texto para nos referir a masculinos e femininos não se restringe exatamente aos sexos feminino e masculino, mas sim ao que se construiu socialmente sobre os mesmos, pois não associamos gêneros apenas com a identidade sexual e orgânica com a qual pessoas nascem. Nessa perspectiva “[...] é enfatizado o aspecto relacional entre mulheres e homens, rejeitando o sentido de determinismo biológico e passando a envolver valores construídos socialmente que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos.” (SABAT, 2005, p. 2).

Um dos primeiros esforços sobre os estudos das questões de gênero centrou-se na temática das mulheres e estava diretamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo. “O termo ‘gênero’ é muito recente tanto nas ciências humanas e sociais como no movimento feminista. No início do movimento feminista, no século XIX, ainda não existia esse conceito e o termo utilizado era ‘mulheres.’” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 23).

Esses estudos sobre as mulheres advinham dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 e eram resultantes de uma segunda onda do feminismo. Vale complementar aqui que a primeira onda do movimento feminista compreendeu o final do século XIX até aproximadamente os anos 60, do século XX, marcada pelo lema da igualdade entre os sexos; a terceira onda do feminismo refere-se aos questionamentos sobre as teorizações realizadas na segunda onda do feminismo. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 25-26).

Como expressão pública de uma luta manifestada e a partir de construções propriamente teóricas, o feminismo desenvolveu-se com força e organização que pareciam lhe garantir continuidade. Foi esse movimento, a partir da década de 80 do século XX, que direcionou a formação de um novo conceito, o de gênero. Várias

feministas envolvidas com a militância iniciaram trabalhos de reflexão e produção acadêmica a esse respeito. O conceito de gênero passou a ser utilizado com o sentido de caracterizar uma relação, uma opção por uma mudança de ordem epistemológica, ou seja, uma via teórica.

Neste âmbito, comungamos com a idéia de Soares (2004) - autora que tem como referência os estudos de Joan Scott, historiadora feminista americana - quando utiliza o termo gênero para tratar das relações de poder entre homens e mulheres; pois, segundo a autora, “[...] se refere à construção social da identidade social, construção que designa às pessoas diferentes papéis, direitos e oportunidades, de acordo com seu sexo, enquanto o sexo se refere às diferenças biológicas entre homens e mulheres.” (SOARES, 2004, p. 113).

Nessa perspectiva, Scott (1989 apud FISCHER; MARQUES, 2001, p. 7), associando a categoria gênero aos limites das correntes teóricas do patriarcado, do marxismo e da psicanálise, tenta explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens. A referida historiadora analisa gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e como a primeira forma de manifestar poder a partir de quatro dimensões inter-relacionais: simbólica, organizacional, normativa e subjetiva.

A dimensão simbólica apresenta representações múltiplas e contraditórias; a dimensão normativa evidencia interpretações do significado dos símbolos que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas, ou seja, conceitos que são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas, que trazem duplo sentido na definição do masculino e do feminino; a dimensão organizacional diz das organizações e instituições sociais como mecanismos que aprofundam as assimetrias entre os gêneros; e, por fim, a dimensão subjetiva que nos diz sobre as necessidades de examinar as maneiras como as identidades de gênero são construídas e relacionadas com atividades organizacionais, sociais e representações culturais historicamente situadas.

O desafio de romper com o esquema binário, em que o masculino e feminino se constrói na oposição um ao outro, tem sido desafiante para o movimento feminista – este movimento foi um dos primeiros a buscar esse rompimento binário, por isso torna-se relevante mencioná-lo neste trabalho - que se propõe a desmontar um esquema construído numa lógica patriarcal onde as relações são hierarquizadas

entre seres socialmente desiguais, o que dificulta a existência de outras formas de percepção e construção de mundo.

De acordo com Fischer; Marques (2001):

Algumas das estudiosas do feminismo, a exemplo de Joan Scott, se apropriam de teorizações pós-estruturalistas da desconstrução, como a de Derrida – para a qual o pensamento ocidental vem operando na base de princípios expressados pela hierarquização de pares opostos – para pensar as relações de gênero. (FISCHER; MARQUES, 2001, p. 9).

A proposta de desconstrução é a de desmontar a lógica das oposições binárias do pensamento tradicional, evidenciando que tais procedimentos são históricos e socialmente construídos. A desconstrução da polaridade masculino/feminino poderá ser útil para desmontar a lógica binária que rege outros pares de conceitos a ela articulados, tais como: público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, entre outros pares.

Neste processo de desconstrução é necessário atentar também para o fato de que o oposto da igualdade é a desigualdade, ao invés da diferença. Ao lado da proposta de desconstrução, está a de construir uma lógica da diferença como elemento positivo, pautado na identidade e sem a desigualdade, considerando a diferença dos termos, mas mostrando que um está presente no outro, e, portanto, ambos podem ser equivalentes.

As concepções acerca do ser feminino e do ser masculino presentes na realidade social são concebidas também no interior de nossas escolas. Essa instância social é dotada de instrumentos de produção/reprodução de valores sexistas; opera através de categorias simbólicas que são fincadas nas subjetividades pessoais. “É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais.” (LOURO, 1999. p. 21), ou seja, a escola delimita espaços, por exemplo, o lugar dos pequenos e dos grandes; o modo de sentar e andar; as formas de colocar os cadernos e canetas; os brinquedos e brincadeiras considerados de menino e os considerados de menina, entre outros espaços.

A produção do conceito de gênero constituiu uma das contribuições mais significativas e importantes da produção e da ação dos movimentos feministas em torno da reflexão e da transformação da vida de mulheres e homens. Essa contribuição materializa-se no pensamento de que as posições de homens e

mulheres no conjunto da sociedade não devem ser entendidas a partir das diferenças anatômico-fisiológicas entre homens e mulheres, mas das relações de poder que, ao longo da história, foram se constituindo, nos diferentes contextos sociais.

Portanto, o conceito de gênero diz respeito às construções sociais de masculinidades e feminilidades que têm uma gênese cultural e não apenas biológica; o que, também, de acordo com Scott (1995, p. 86) apresenta que gênero é “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e “uma forma primeira de significar as relações de poder”.

O conceito de gênero é um construto analítico que diz respeito à organização social dos sexos. O plano conceitual central, para se entender gênero, passa pela diferenciação entre sexo e gênero, onde o primeiro se refere às características e diferenças biológicas que correspondem a homens e mulheres, e o segundo, às construções sociais e culturais que se desenvolvem a partir dos elementos biológicos.

Butler (1993) comenta que o gênero não é um atributo fixo dado a alguém e deve ser visto como uma variável fluida que muda em diferentes contextos e tempos. A autora argumenta que o sexo parece ser a causa do gênero, que por sua vez, causa o desejo (direcionado ao outro gênero). Isto aparece como uma construção binária e Butler (1993) quebra esta lógica dizendo que o gênero e o desejo são flexíveis, livres e são causados por outros fatores.

Prosseguindo, Scott (1999) analisa que a partir de um movimento de desconstrução dos binarismos (macho/fêmea, público/privado, homossexual/heterossexual, preto/branco, santa/puta, bonito/feio, entre outros), a busca pela igualdade nos remete a uma negação das diferenças, o que se torna muito perigoso na convivência entre pessoas, pois gera a idéia, consciente e inconsciente de que as diferenças promovem a desigualdade e de que sem diferenças podemos ser iguais; diante disso tem-se que os estudos de gênero buscam questionar algumas verdades naturalizadas, como por exemplo, uma visão reducionista da concepção do masculino e feminino.

Nesse sentido, o movimento pós-estruturalista se aproxima das mudanças desejadas, onde busca influenciar teorias,

[...] que nos permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, bem como romper o esquema conceitual de velhas tradições filosóficas ocidentais que têm construído sistematicamente e repetidamente masculinos e especificidades femininas. Precisamos de teorias que nos ajudem a articular modos de pensamento alternativos sobre o gênero que vão além de simplesmente reverter as velhas hierarquias ou confirmá-las. E precisamos de uma teoria que seja útil e relevante para a prática política. (SCOTT, 1999, p. 203).

Portanto, podemos perceber essa busca pelo fim dos binarismos que perpetuam um reducionismo social, principalmente no que se refere às lutas políticas e sociais.

Para Connel (1995):

O gênero é [...] a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. (CONNEL, 1995, p. 189).

Feminino e masculino constroem-se dentro de relações sociais, nunca separadamente, um em relação ao outro - não em oposição - e, em articulação com outras categorias, como: classe, etnia, religião. Nesse sentido, é preciso desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, o que, de acordo com Louro (1997),

[...] significaria problematizar tanto a oposição entre [...] os gêneros quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino, contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 31-32).

Sendo um conceito sociocultural e relacional, o gênero enfatiza o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995), versando não sobre as diferenças sexuais, mas sobre a forma como a diferença sexual é representada e apresentada, ou seja, referindo-se a tudo aquilo que é socialmente construído sobre o sexo.

A ênfase dado pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas a considerar que, a partir destas, outras são construídas. Esse conceito merece atenção especial porque foi através dele que a política das

posições sexuais contemporâneas ganhou força teórica, através da crítica dos mecanismos sociais e institucionais de inferiorização da condição social da mulher.

O conceito de gênero se mostrou uma ferramenta capaz de identificar como determinadas posições não-masculinas são inferiorizadas e como esta capacidade institucional e social de inferiorização está a serviço de garantir a hegemonia do universo masculino; gênero não é apenas um conceito ou um campo de estudos, mas uma relação de poder.

3.2. Conceito de Sexualidade

A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inúmeras questões. Através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro do que entendemos como sendo a nossa identidade.

As sexualidades sempre participaram da estruturação das hierarquias sociais, fazendo parte do debate político. Vários historiadores e tratados bibliográficos que retomam os tempos históricos anteriores e atuais evidenciam a intensidade e os caminhos pelos quais as formas de sexualidades foram, e ainda são, objetos de disputa, de controle social e individual, de emancipação ou violência contra as pessoas; tais perspectivas teóricas podem ser encontradas, por exemplo, em Stearns (2010) e Foucault (1984), dois autores presentes nesta pesquisa.

Os estudos sobre a história da sexualidade são recentes e envolvem questões que algumas pessoas, mesmo em sociedade cada vez mais permissivas, preferem ainda não discutir, por exemplo, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outros. (STEARNS, 2010; FOUCAULT, 1984, 1988).

Alguns livros de história da sexualidade, tais como História da Sexualidade: a vontade de saber (FOUCAULT, 1988); História da Sexualidade: o uso dos prazeres (FOUCAULT, 1984) e História da Sexualidade (STEARNS, 2010) concentraram-se em comportamentos exóticos, que não necessariamente lançam luz sobre aspectos ligados à sexualidade da maioria das pessoas. A sexualidade é um elemento importante da condição humana e sua história pode e deve ser investigada a partir de uma perspectiva que não tenha a intenção de excitar ou ofender.

De acordo com Carin Jämtin, ministra sueca de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, citada por Cornwall e Jolly (2008):

A sexualidade reside na essência da vida humana, naquilo que torna as pessoas plenamente humanas – é a chave de nossa capacidade de contribuir positiva e plenamente para as sociedades nas quais vivemos [...] os temas de sexualidade e direitos sexuais dizem respeito ao direito de toda pessoa à vida e à boa saúde. (CORNWALL E JOLLY, 2008, p. 31).

A sexualidade, o que não chega a surpreender dada a sua importância, sempre foi uma parte essencial do panorama da história mundial. A história da sexualidade começa com o fato de que, como muitos antropólogos apontaram, o animal humano tem algumas características distintivas. (BHANA, 2008; RASHID, 2008).

A sexualidade é uma questão de comportamento animal, embora, no caso dos seres humanos, outros fatores estejam envolvidos, pois as sociedades vêm mudando bastante nas últimas décadas.

Novos níveis populacionais com uma taxa de crescimento sem precedentes no século XX, novos dispositivos, como a pílula anticoncepcional, facilitaram uma crescente separação entre sexo e reprodução, criando maiores oportunidades; o sexo recreativo; novos tipos de mídia, como o cinema e a televisão, criam oportunidades para a visualização de estímulos sexuais; os contatos cada vez maiores entre as sociedades, inevitavelmente criam tensões, à medida que colidem diferentes padrões sexuais; novas idéias sobre os direitos humanos geram debates sobre o tratamento de certos tipos de minorias sexuais; mudanças nos padrões de trabalho e educação, com mais e mais mulheres estudando e trabalhando fora de casa; em meio a essas e outras mudanças muitas sociedades e indivíduos reagem com indignação, buscando se defender contra as inovações inadequadas em uma das áreas mais íntimas da vida humana.

Para Stearns (2010),

uma das razões que a história da sexualidade adquire importância é que envolve a oportunidade de analisar padrões de mudanças vigentes e as reações à mudança – usando a história recente para compreender melhor as nossas identidades globais contemporâneas. (STEARNS, 2010, p. 14).

Um estudo muito importante sobre a sexualidade, analisando relações entre dispositivos de poder e a produção de subjetividades no século XIX e início do XX, é o trabalho de Michel Foucault. Sua análise da sexualidade como dispositivo histórico permite a desconstrução do argumento de que a sexualidade é uma evidência

biológica e experiência universal. O objetivo de seu projeto era questionar a afirmação que toma a sexualidade como uma instância continuamente reprimida, bem como, entender como este discurso está em consonância com os modelos de poder e saberes estabelecidos na modernidade. (FOUCAULT, 1988).

Para Foucault (1988) a sexualidade é um dispositivo produzido socialmente em uma sociedade determinada e surge com o objetivo de organizar e administrar as condutas individuais e sociais. Dessa produção, que é histórica e culturalmente determinada, a sexualidade surge como categoria da relação saber-poder.

Neste debate sobre a sexualidade, um elemento fundamental surgido no fim do século XX é a relação entre identidade e sexualidade. A noção predominante de identidade no século XX procurou responder aos constantes aumentos da complexidade das sociedades modernas, através de um modelo teórico estruturado na relação eu e o nós.

Segundo Hall (2000), autores que contemporaneamente discutem a questão da identidade observam que ao contrário da identidade do 'sujeito do iluminismo' - que possuía uma concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior. O "interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura -, dos mundos que ele/ela habitava". (HALL, 2000, p. 10-11).

Ainda de acordo com Hall (2000), essa percepção de identidade fundamenta-se na afirmação de que,

a identidade é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2000, p. 10-11).

Assim, é no contexto da interação e da encenação por um indivíduo de um papel socialmente elaborado que as identidades parecem ser definidas. Elas não são fixas e constantes, mas fluidas e contextuais, formuladas a partir das expectativas sociais definidas dentro de determinadas situações sociais.

3.3. Gênero, sexualidade e escola

Tendo como base a conceituação acerca da sexualidade, o debate sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser a escola considerada importante na compreensão dessa construção de identidades e, principalmente na formação global do indivíduo.

Refletir sobre este tema pode incomodar e também desacomodar lugares fixos e conhecidos, pois entendemos a sexualidade como um processo complexo; nesse sentido, a escola, com suas práticas pedagógicas, podem contribuir para a construção de identidades de gênero, sobretudo da sexualidade do ser humano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual,

com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se justamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino. (BRASIL, 2000, p. 111)

A partir dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade aumentou devido à preocupação dos professores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco de contaminação pelo HIV (vírus da AIDS¹⁴) entre jovens. (BRASIL, 2000, p.111).

Manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias; ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. A criança sofre influências de muitas fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos.

¹⁴ AIDS ou SIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida. É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A AIDS é causada pelo vírus chamado HIV (Vírus da Imuno-Dificiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano. O HIV pode ser transmitido pela entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminados. (BRASIL, 2000, p. 111).

Nesse sentido, os debates sobre identidade de gênero, percebida como a efetivação cultural do papel masculino e feminino atribuído à diferença sexual, são as demonstrações de que a relação entre identidade e sexualidade existe, na medida em que ambas se constituem e podem mudar continuamente, ou seja, “não são fixas ou permanentes, mas se transformam.” (HALL, 1992, p. 4).

Assim, a representação de um comportamento ou ética pessoal que não opere as categorias socialmente elaboradas para um corpo acaba sofrendo sanções - violações físicas, opróbrios, xingamentos e apelidos -, dos mais diversos grupos sociais, sendo apresentada como desvio ou mesmo a perda da humanidade - considerada como uma monstruosidade. (FOUCAULT, 2002). A representação dos papéis sociais de cada sexo é disponibilizada através dos processos de socialização sexual de meninas e meninos e são próprios das necessidades expressas pelo mundo adulto. (MEAD, 1969). Uma criança que não encontra o papel correspondente ao desejado socialmente é visto como desviante e alguém a ser corrigido ou afastado do convívio social.

Nesse sentido, discutir e problematizar as relações de gênero e sexualidade é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de estereótipos e de preconceitos que têm gerado desigualdades entre meninas e meninos, mulheres e homens, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e heterossexuais, inclusive no âmbito das escolas.

A escola é uma instituição formada por seres humanos, pais e mães, professores, alunos e funcionários, mas muitas vezes não é vista como um lugar onde sexualidade pode se expressar ou ser discutida. Em seu aparente silêncio, na verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade, “o espaço da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento do sono, tudo que fala silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (BORTOLINI, 2008, p. 2).

Para citar outros exemplos de vivências comumente verificáveis na escola e que muitas vezes passam despercebidos: a divisão por sexo nas aulas de Educação Física e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as filas de meninas e meninos na Educação Infantil; as distinções sexistas de vestuário - por exemplo, meninos não podem usar brincos nem cabelo comprido; a forma dos professores tratarem alunos homens e mulheres, com rispidez ou com delicadeza; a tolerância

da violência, verbal e até mesmo física, entre meninos; a preocupação constante com a manifestação da sensualidade das adolescentes; tudo isso mostra que a escola é um espaço onde a sexualidade se manifesta e mais, onde se produzem comportamentos, onde se instigam ou superam preconceitos, onde se difundem conhecimentos e valores.

CAPÍTULO 3

PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA: UM ENFOQUE NO GRUPO DE DISCUSSÃO

A realização de um curso “Gênero, Sexualidade e Educação”, proposto e concluído em 2009, as atividades ali realizadas, os motivos que nos levaram a discutir tais temáticas e as vivências oportunizadas durante a execução do mesmo fizeram-nos propor um grupo de discussão em 2010, para melhor compreender questões importantes que aconteceram no curso.

Com a primeira iniciativa de estudar, preparar reflexões e temáticas que foram abordadas no curso percebemos que estas puderam confrontar-nos e, ao mesmo tempo, estabelecer bases mais sólidas para realizar uma investigação acerca de gênero e sexualidade, pois ao debater e contextualizar conceitos teóricos e vivências acerca dessas temáticas e como as mesmas influenciam no cotidiano escolar, nosso aprendizado foi se tornando mais significativo e pudemos compreender pensamentos, levantar novos questionamentos e, principalmente, buscar novos referenciais de estudos para aprofundamentos de questões que ainda não são bem compreendidas.

Acreditamos que as expectativas iniciais para a realização do curso em 2009 foram superadas, pois, mesmo sendo um curso de curta duração – em torno de 40 (quarenta) horas/aula - percebemos nosso crescimento intelectual, bem como o dos sujeitos envolvidos através de suas posturas e seus discursos durante o curso, pelos seus relatos sobre os textos estudados e pelos relatos proporcionados pelo grupo acerca dos temas discutidos e de como estes se fazem presentes no cotidiano da escola, e principalmente por seus posicionamentos nas atividades realizadas: dinâmicas grupais, análise de filmes e leitura e discussão de textos.

Um aspecto revelado pelos sujeitos foi que a dificuldade dos professores e demais profissionais da educação em lidar com as próprias questões acerca de gênero e sexualidade contribuem para o silenciamento desses assuntos no seu exercício profissional, principalmente, no que se refere especificamente à sexualidade.

Terminamos o curso em 2009 acreditando na possibilidade de que aqueles sujeitos pudessem repensar suas práticas pedagógicas, utilizando-se para tal de outras abordagens e aprofundamentos para além da reprodução e da associação da sexualidade unicamente com o sexo, possibilitando uma educação não-sexista¹⁵ e uma melhor compreensão sobre as questões de gênero e sexualidade e de como estas influenciam diretamente no cotidiano da escola.

Partindo de uma hipótese, traçada ao longo dos estudos e dos encontros realizados no curso, de que o que precisa mudar não são apenas os métodos e técnicas educacionais, mas sim, os sujeitos que trabalham com as temáticas de gênero e sexualidade, podemos apresentar dois pontos fundamentais para a presente pesquisa.

Primeiro: como pesquisadores não é possível dissociar-nos como sujeito da aprendizagem – somos formadores/pesquisadores e aprendentes - pois, ao mesmo tempo em que oportunizamos um processo de formação para outros sujeitos, estamos nos colocando no lugar de sujeitos que aprendem, tal qual descreve Brandão (2003),

aprendi que o desenvolvimento científico de conhecimentos a respeito da identidade, da inteligência, da aprendizagem e das emoções de pessoas como você e eu, poderia estar fundado em um persistente desejo de decifração de quem somos e de como e por que somos desta maneira ou daquela. (BRANDÃO 2003, p. 34).

Segundo: acreditamos que a descrição e análise do processo formativo realizado, desenvolvido como grupo de discussão, pode se constituir como mais uma possibilidade de contribuição para a formação de profissionais que trabalham com pessoas - principalmente na área educacional - ou seja, iniciativas pontuais de formação como esta que apresentamos podem contribuir na formação de professores, principalmente àqueles que trabalham com as questões de gênero e sexualidade.

Diante disso, apresentamos como objeto de investigação para a presente pesquisa o seguinte questionamento: como as questões de gênero e sexualidade são debatidas em um grupo de discussão composto por professores e outros profissionais que atuam no contexto educacional? A fim de construir respostas para

¹⁵ Uma educação que busca promover a igualdade entre homens e mulheres.

a questão anterior nos valem os pensamentos, falas, sentimentos e ações dos sujeitos de um grupo de discussão, acontecido no ano de 2010.

2.1. Grupos de discussão: conceito e importância

O grupo de discussão insere-se num jeito de fazer pesquisa que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado. É um instrumento de explorações de opiniões coletivas e não apenas individuais, onde Mangold (1960 apud WELLER, 2006, p.245) descreve que,

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais. (MANGOLD, 1960, p. 49).

Nesse sentido, os grupos de discussão constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. Passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 50, do século XX, especificamente em um estudo realizado em 1950-1951 e coordenado por Friedrich Pollok, no qual foram realizados grupos de discussão com 1800 pessoas de diferentes classes sociais.

Somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia - caracterizando-se dessa forma como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

De acordo com Weller (2006):

Para que os grupos de discussão adquiram propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, quando interpretados com base em categorias metateóricas relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica. (WELLER, 2006, p. 245).

Vê-se que, o trabalho com um grupo de discussão exige não somente o domínio metodológico e metateórico do tema, mas também um conhecimento sobre o meio pesquisado, a situação social dos entrevistados, atividade profissional, entre outros aspectos.

Os grupos de discussão estabelecem uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e das inteligibilidades coletivas do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos fenômenos relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso do sujeito, do ponto de vista do sentido subjetivo do sujeito é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.

Callejo (2002) ao se referir aos grupos de discussão e análise de seus discursos, nos diz que,

[...] o grupo de discusión é una técnica conversacional que recolle a dimensión incoherente do discurso. Esta concepción atópase na liña da escola formada por Jesús Ibáñez, Ángel de Lucas, Alfonso Ortí e Luis Enrique Alonso. Así, o grupo de discusión é una técnica mais próxima ó discurso informal ou espontáneo, que é onde teñem lugar os conflitos sociais. Esta concepción fundamenta o gran potencial desta técnica e é, a vez, a fonte das súas limitacións, a que non todo se fala en situacións públicas. (CALLEJO, 2002, p. 91).

Na perspectiva de Callejo (2001), o que o grupo de discussão possui como algo particular e inovador reside no fato de durante o debate, perante um tópico de discussão, cada um dos elementos do grupo ter a possibilidade de apresentar, de defender, de construir e de desconstruir os seus pontos de vista numa lógica de interação que se tornou mais profunda e complexa, chegando-se a um conjunto de opiniões comuns a todos os sujeitos do grupo.

Portanto, o grupo de discussão se apresenta como uma possibilidade altamente favorável aos estudos sociológicos, principalmente àqueles que procuram compreender os dilemas e as diferentes perspectivas sociais e dos sujeitos envolvidos, principalmente no estudo de situações revestidas de alguma complexidade como as que são vivenciadas em ambientes escolares.

A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controlo da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos

temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira. (FABRA E DOMÉNECH, 2001, p. 33-34).

Por ser uma técnica que apresenta uma alta validade subjetiva, torna-se necessário selecionar um espaço adequado para o decurso dos trabalhos, sobretudo porque a liberdade de expressão e a confidencialidade assumem muita relevância não só para o investigador, mas, sobretudo, para os participantes, particularmente no que respeita à garantia de poderem expressar livremente suas opiniões críticas sem constrangimentos. (FABRA; DOMENECH, 2001, p. 34).

Nesse sentido, o papel do investigador requer flexibilidade, capacidade de observação do grupo, perspicácia e sutileza para ajudar a desabrochar a interação entre todos os sujeitos, a promoção da coesão dentro do grupo, a capacidade de síntese e de recondução de temáticas relevantes que possam surgir quando da discussão, Santos (2009):

Assim, a pessoa que conduz o grupo de discussão assume uma função essencial, particularmente no que respeita à responsabilidade de criar um bom ambiente alicerçado na confiança e na confidencialidade que permita o desabrochar natural das intervenções de todos os participantes. (SANTOS, 2009, p. 99).

Enquadrado nas técnicas qualitativas de investigação, o grupo de discussão privilegia a perspectiva dos sujeitos e as relações sociais; pois, se trata de uma ferramenta muito importante ao serviço de investigação qualitativa, particularmente no estudo de situações onde as subjetividades e as intersubjetividades se cruzam; trata-se de um processo de “estar” que exige tempo, espaços onde existem estímulos, um moderador, um processo de reagrupamento em que os sujeitos são desconhecidos uns para os outros, pois é fundamental que o objeto de investigação se construa nesta interação. (SANTOS, 2009).

2.2. Pesquisa qualitativa na perspectiva construtivo-interpretativa

Na perspectiva de Rey (2005), a pesquisa qualitativa emergiu como meio de romper com o ponto de vista estreito do positivismo, ao reconhecer que a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados. É preciso romper com a representação de que o conhecimento representa um caminho que conduz ao

descobrimos de algo pronto para ser conhecido, de uma realidade que se apresenta de uma única forma, havendo, portanto, um caminho correto para chegar a ela, quando na realidade existem múltiplas alternativas de inteligibilidade e significação na construção de realidades.

Nesta trajetória de organizar um grupo de discussão e ampliar nossas possibilidades de compreensão de questões relativas ao gênero e à sexualidade, das relações entre sujeitos, de suas intervenções no mundo – principalmente no cotidiano da escola - a partir de suas realidades, é que encontramos uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a qual se apóia nos princípios da Epistemologia Qualitativa, que “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta.” (REY, 2005, p. 5).

Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) nos apresentam cinco características principais,

[...] primeiro, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] segundo, a investigação qualitativa é descritiva. [...] terceiro, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] quarto, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] quinto, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Diante da citação anterior enfatizamos o processo de pesquisa como algo que se realiza de forma direta, a partir de descrições e reflexões sobre o trabalho realizado, preocupando-nos com o processo do que apenas com resultados e, principalmente com a construção do conhecimento, o que no entender de Luckesi; Barreto; Cosma e Baptista (2005):

O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, um enfeite ou uma ilustração da mente e da memória, mas um mecanismo fundamental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada; [...] pretendemos meditar em torno da idéia de que o conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver [...]. (LUCKESI; BARRETO; BAPTISTA, 2005, p. 47-48):

Reconhecer que a realidade é um domínio infinito de campos relacionados implica em pensar o conhecimento como construção e interpretação, pois “é impossível pensar que temos acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto

tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas”. (REY, 2005, p. 9).

No curso sobre gênero e sexualidade que realizamos no ano de 2009, ao percebermos a existência de espaços de formação que poderiam oportunizar a ressignificação de discursos e práticas dos sujeitos acerca das questões de gênero e sexualidade encontramos-nos, então, diante de uma formação que pudesse favorecer uma transformação, ou melhor, que permitisse uma construção de novos sentidos subjetivos, que pudessem levar os sujeitos a compreenderem melhor os contextos em que vivem e atuam, bem como a sua própria identidade.

Portanto, em concordância com Rey (2005) acreditamos que o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir novas construções no decorrer do processo, confrontando pensamentos do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.

Como pesquisadores é preciso admitir que nossas construções poderão contribuir para gerar novas construções e novas articulações capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico desenvolvido durante o percurso investigativo, para assim, avançar na criação de outras “zonas de sentido.” (REY, 2005, p. 6).

A realização de um Grupo de Discussão, no ano de 2010, configurando-o como tal veio ao encontro de uma necessidade de ampliar nosso processo de investigação, para buscar respostas para o problema de pesquisa apresentado e verificar em que medida a hipótese anteriormente formulada se sustentava. Rey (2005, p. 34) ainda nos diz que o “processo de produção teórica é um processo vivo no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa.” (REY, 2005, p. 34).

A realização de um Grupo de Discussão sobre gênero e sexualidade em 2010 revelou-nos e aprofundou sentidos acerca de questões surgidas em 2009, pois “um dos elementos que definem a condição de sujeito é a reflexão, isto é, a capacidade de produção intelectual permanente no curso da vida e, neste caso, no processo de pesquisa.” (REY, 2005, p. 36).

Para a constituição do Grupo de Discussão em 2010 elaboramos um informativo sobre o funcionamento e durante todo o mês de abril de 2010 o divulgamos através de e-mails para amigos e profissionais da educação com os quais tivemos contato ao longo de nossa trajetória acadêmica e profissional,

apresentando-o como uma possibilidade de discussão e formação, aberta à participação dos profissionais da educação e de outras áreas que trabalhassem com pessoas.

O cenário de pesquisa é apresentado por Rey (2005) como,

[...] a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa. (REY, 2005, p. 83).

No nosso caso, o contexto de pesquisa foi constituído pelo Grupo de Discussão e no informativo de divulgação determinamos o critério para a composição do grupo: deveriam ser graduandos ou graduados nas áreas da pedagogia, demais licenciaturas, psicólogos e assistentes sociais; essa abertura de participação para profissionais que não estivessem especificamente inseridos no cotidiano da escola ocorreu-nos por acreditar que uma diversidade de formação profissional poderia produzir um olhar transdisciplinar sobre as questões de gênero e sexualidade. A diversidade de opiniões oriundas de diferentes áreas do conhecimento pode ser importante para compreender a diversidade que se faz presente na escola.

O tempo delimitado para a inscrição foi de 15 (quinze) dias e e-mails deveriam ser enviados para o endereço eletrônico (oliveiraeduca@yahoo.com.br), contendo as seguintes informações básicas dos interessados: nome, endereço, telefone, e-mail, formação acadêmica e atuação profissional, apresentando também uma justificativa para participação no Grupo.

Decorrido o tempo para o recebimento de inscrições – que se somaram em 60 pedidos – decidimos, então, conforme justificado anteriormente, adotar a heterogeneidade de atuação profissional e de formação acadêmica como critério para seleção dos sujeitos, reforçando aqui a importância de que múltiplos olhares, discursos e múltiplas práticas acerca de gênero e sexualidade contribuam para entendermos melhor as questões de sexualidade e do gênero, principalmente no âmbito escolar.

Para os pesquisadores a “produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente, desde o momento

empírico, desafio que constitui uma via de confrontação entre o estudado e o modelo teórico utilizado nas práticas educativas.” (REY, 2005, p. 84).

Levando-se em consideração a existência dos pesquisadores e dos sujeitos da pesquisa é preciso considerar a investigação como um processo de comunicação, que pretende facilitar a expressão autêntica dos sujeitos estudados.

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. (REY, 2005, p. 13).

A comunicação, portanto, é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira para suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar aspectos de sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece nele constituído; será ainda a via em que os participantes da pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e de suas contradições. (REY, 2005).

Como a divulgação do curso se deu pela internet, através de e-mails e como foram 60 (sessenta) as inscrições recebidas para um Grupo com 40 (quarenta) vagas, escolhemos os participantes do Grupo de Discussão privilegiando aqueles que tivessem trabalhado ou que trabalhassem com questões que os aproximassem de discussões sobre gênero e sexualidade e, também de acordo com o interesse declarado em participar do trabalho.

A pesquisa qualitativa recupera, em todas as suas conseqüências, os sujeitos do processo de pesquisa, tanto o pesquisador como os participantes, o que envolve a adesão à pesquisa como decisão pessoal. Nenhuma decisão pessoal se produz sem interesse pessoal, sem um sentido envolvido na decisão. (REY, 2005, p. 83).

As pessoas que participaram da pesquisa não se expressaram por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a elas; pelo contrário, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolveu, crescentemente, no próprio espaço da pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo.

Diante disso, o Grupo de Discussão foi formado por quarenta sujeitos advindos das áreas da pedagogia, outras licenciaturas - geografia, história e biologia - assistência social, psicologia, sociologia e comunicação social (jornalismo).

A realização do Grupo de Discussão se deu através de uma parceria com o Centro Juvenil Salesiano (CJSBH), uma instituição socioeducativa, localizada na cidade de Belo Horizonte, que nos oportunizou recursos físicos e tecnológicos visando a uma melhor realização das atividades propostas para o Grupo de Discussão. Essa parceria se deu explicitamente com o empréstimo de uma sala e equipamentos (datashow, notebook, caixa de som acústica), com a contrapartida de que os 16 (dezesseis) educadores sociais dessa instituição pudessem participar do processo formativo.

Muitos dos participantes selecionados por nós para esse Grupo atuavam na escola, outros desenvolviam trabalhos acerca das temáticas de gênero e sexualidade em contexto educacional e social, onde encontram muitos problemas na reflexão desses temas e na execução das tarefas pertinentes ao seu trabalho.

Com o interesse em buscar formação, compreender melhor esses assuntos e as práticas vigentes em contextos socioeducacionais, esses profissionais se dispuseram em participar do Grupo de Discussão visando à ampliação de conhecimentos sobre sexualidade e gênero e à melhoria de suas práticas educativas e sociais.

Foi baseado neste interesse que apresentamos essa pesquisa qualitativa, seus objetivos e a possível adesão dos mesmos como sujeitos desse processo.

A apresentação da pesquisa deve ser, em adultos, um momento reflexivo e dialético para o qual podemos usar diferentes caminhos, como a exibição de um filme, a realização de uma conferência ou de uma mesa redonda etc., enfim, atividades que devam sempre provocar uma discussão que faça os participantes refletirem sobre suas preocupações e necessidades fundamentais. (REY, 2005, p. 84).

Uma das características da pesquisa qualitativa é possibilitar o acesso a temas que são íntimos e muito sensíveis para as pessoas pesquisadas, como por exemplo, o abuso sexual, as drogas, violência doméstica, violência escolar, gênero, homossexualidade, entre outros. O trabalho na pesquisa com esses temas necessita da criação de um vínculo entre os pesquisadores e demais sujeitos como condição para desenvolver a pesquisa. A melhor forma de promover a adesão dos sujeitos à pesquisa e de ganhar a confiança desses na relação com os sujeitos é estabelecer um diálogo que os levem a sentir uma necessidade de participar.

A pesquisa qualitativa envolve a imersão dos pesquisadores no campo da pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui e, que, por sua vez, está constituído por eles. É um processo que deve começar com a incerteza e com o desafio, e não com o objetivo de verificar uma certeza definida anteriormente.

Portanto, a produção teórica demandada nessa pesquisa nos fez e implicou em reflexão constante sobre as informações que aparecem nesse processo, pois “o processo de construção teórica é um processo vivo no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa.” (REY, 2005).

2.2.1. Problema de pesquisa

Sobre a definição do problema de pesquisa, Rey (2005), nos diz que:

A definição do problema de pesquisa é anunciada, na maior parte dos livros de metodologia, como o primeiro momento no planejamento de pesquisa, ainda que o problema já implique uma representação sobre o objeto estudado, objeto que aparecerá somente quando o sujeito tiver uma base de leitura e de maturidade pessoal que lhe permita a representação do problema. Em seu avanço em direção à formulação do problema, o sujeito deve envolver sua representação sobre a criação do cenário de pesquisa. Contrariamente ao que se tem enfatizado historicamente na literatura sobre o tema, a formulação do problema de pesquisa não é um momento formal, senão o desenvolvimento progressivo de uma representação que não será, nem deverá ser perfeita, e que vai orientar o processo de organização inicial da pesquisa, o qual será suscetível de modificação no curso do processo. (REY, 2005, p. 87).

Tendo a compreensão de que o problema da pesquisa é a delimitação do que se quer pesquisar dentro da complexidade em que o sujeito é capaz de concebê-lo, apresentamos o seguinte questionamento: O que os sujeitos do Grupo de Discussão expressam sobre sexualidade e gênero no cotidiano escolar? Um Grupo de Discussão sobre gênero e sexualidade pode contribuir para a formação de seus sujeitos? De que maneira isso pode acontecer?

Convém ressaltar que o problema de pesquisa não é uma abstração, mas sim o desenvolvimento de uma representação que envolve - associado à leitura e à reflexão - uma imersão no campo no qual se realiza a pesquisa, tendo para isso um

processo de investigação planejado e alicerçado em bases teóricas coerentes com o projeto de pesquisa proposto. (REY, 2005).

Na tentativa de romper com uma representação unívoca na busca do conhecimento e de oportunizar uma compreensão do que foi realizado na presente pesquisa é que apresentamos uma descrição sucinta dos encontros com os sujeitos, um capítulo específico para análise dos dados, demonstrando como ocorreram de fato essas contribuições na construção de respostas para os questionamentos da pesquisa.

No primeiro encontro, realizado em 24 de abril de 2010, realizamos uma apresentação sobre uma programação inicial dos encontros, explicitando os objetivos dos mesmos, seus conteúdos e suas propostas de atividades, visando integrar os sujeitos ao cenário da pesquisa. Em seguida, dividimos os sujeitos em pequenos grupos e solicitamos que apresentassem, de forma oral, as razões que os levaram a buscar discutir sobre questões de gênero e sexualidade. Na finalização desse momento apresentamos textos selecionados por nós durante os encontros posteriores: Hall (1992); Cornwall, (2008); Jolly, (2008); Areda, (2006); Louro, (2003); Foucault, (1988); Connell, (2005); Prata, (2005); Guareschi, (2008); Helborn, (2006); Vianna; Ridenti, (1998) e deixamos claro que:

[...] o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador. (REY, 2005, p. 11).

No segundo encontro, realizado em 01 de maio de 2010, utilizando-nos da exposição oral para a apresentação dos conteúdos, apresentamos os conceitos de gênero e sexualidade, dentro da perspectiva teórica das autoras Guacira Lopes Louro¹⁶, em sua obra “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-

¹⁶ Guacira Lopes Louro é licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969). Mestre em Educação pela mesma Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). É Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente é professora convidada desta mesma Universidade atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria queer, em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para cinema e pedagogias.

estruturalista”, e Cornwall¹⁷ e Jolly¹⁸, em sua obra “Questões de Sexualidade: ensaios transculturais”, com o objetivo de iniciar uma discussão sobre os referidos temas apontados acima.

Um dos instrumentos utilizados por nós no Grupo de Discussão foi a conversação, o que por sua vez:

É um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se. (REY, 2005, p. 47).

Tendo em vista a relevância da conversação ou diálogo para a nossa pesquisa, solicitamos aos sujeitos que apresentassem situações-problema ocorridas no cotidiano da escola e em outros espaços sociais, referente a gênero e sexualidade, na tentativa de oportunizar discussões e debates, solicitação esta apresentada já no primeiro encontro do Grupo de Discussão.

Na tentativa de compreender o que impede e/ou dificulta os sujeitos a discutirem sobre as questões de gênero e sexualidade, tanto em nível pessoal como em nível profissional, no terceiro encontro, realizado em 15 de maio de 2010, solicitamos aos sujeitos que conversassem sobre os temas gênero e sexualidade – de forma espontânea e a partir das discussões anteriores -, em pequenos grupos, para em seguida, estabelecer uma socialização/conversação em plenária; cabe ressaltar que o resultado dessa socialização se encontra no capítulo de análise dos dados da pesquisa.

Nesta atividade pudemos ver que alguns sujeitos sentiram dificuldades em expressar situações sobre si mesmo e que essas dificuldades podem estar relacionadas a muitos elementos distintos, os quais podem ser: o medo da pessoa

¹⁷ Andréa Cornwall é pesquisadora associada do Institute for Development Studies (IDS, em português Instituto para Estudo do Desenvolvimento), onde dirige um programa de pesquisa sobre o empoderamento das mulheres e é responsável pela Equipe de Participação para o Trabalho sobre Direitos e Inclusão. Durante muitos anos, trabalhou como pesquisadora e profissional de saúde e direitos sexuais e reprodutivos e é co-editora de *Realizing Rights: Transforming Approaches to Sexual and Reproductive Wellbeing*;

¹⁸ Susie Jolly é técnica de Comunicação de Gênero do BRIDGE, no Instituto de Estudos do Desenvolvimento (IDS). Juntamente com Andréa Cornwall, lidera o trabalho do IDS sobre sexualidade. Sua meta é apoiar intercâmbios entre ativistas de direitos sexuais e ajudar a compartilhar seus *insights* com pessoas da indústria do desenvolvimento. Escreve e administra as publicações do BRIDGE sobre temas de gênero relacionadas ao HIV/AIDS, migração e pobreza. Também está envolvida com lutas locais sobre direitos e foi fundadora do Grupo Bissexual de Brighton *Both Ways*.

entrar em possíveis zonas dolorosas da vida, de confrontar valores que as orientam a não conversar sobre aspectos íntimos de sua vida e por não confiar no pesquisador e/ou no grupo, entre outros.

No quarto encontro, realizado no dia 22 de maio, exibimos o filme “Meninos Não Choram”¹⁹, com o objetivo de discutir as temáticas de identidade de gênero e identidade sexual, utilizando um indutor não escrito, que por sua vez é um gerador de discussões e reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade.

Entre as expressões simbólicas não escritas usadas com mais frequência na pesquisa qualitativa estão às fotografias, os desenhos e os filmes, conforme descreve Rey (2005) apontando que,

os indutores que podem estar na base de qualquer instrumento são parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento. (REY, 2005, p. 65).

Portanto, tendo em vista o aparato teórico oportunizado, as leituras e discussões levantadas e a visualização de imagens que reportaram de alguma maneira aos conceitos trabalhados, os sujeitos puderam opinar, apontar desafios e ampliar os conhecimentos acerca das manifestações de gênero e sexualidade nos âmbitos individual e coletivo, quando os sujeitos fazem reflexões sobre o filme.

No quinto encontro, realizado em 5 de junho de 2010, discutimos o texto “Gênero, Sexualidade e Poder”, da autora Guacira Lopes Louro, visando à produção escrita de uma síntese acerca dos temas estudados, dos conceitos conhecidos e refletidos nesta trajetória, bem como as reflexões advindas do filme exibido.

No sexto encontro, realizado em 19 de junho de 2010, continuamos com as considerações do texto “Gênero, Sexualidade e Poder”²⁰, da autora Guacira Lopes Louro e por meio dele trouxemos também as contribuições de Michel Foucault sobre

¹⁹ O filme “Meninos Não Choram” é um drama, produzido nos Estados Unidos e lançado no ano de 1999, pela Fox Searchlight Pictures, com direção de Kimberly Peirce. Teena Brandon (Hilary Swank) se tornou Brandon Teena e passou a reivindicar uma nova identidade masculina, em uma cidade rural de Falls City, Nebraska. Brandon inicialmente consegue criar uma imagem masculinizada de si mesma, apaixonando-se pela garota com quem sai, Lana (Chloe Sevigny), e se tornando amigo de Jonh (Peter Sarsgaard) e Tom (Brendan Sexton III). Entretanto, quando a identidade sexual de Brandon vem a público, a revelação ativa um espiral crescente de violência na cidade. SHVOONG.COM. Filme: “**Meninos Não Choram.**” <<http://pt.shvoong.com/books/1794517-filme-meninos-n%C3%A3o-choram/>>. Acesso em 20 de maio de 2010.

²⁰ Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993. 179p.

as relações de poder, que estão intimamente relacionadas à hierarquia dos gêneros no contexto social. Os sujeitos tiveram acesso à leitura deste texto, indicados em encontro anterior e revistos no momento do encontro, e tiveram condições de elaborar questionamentos sobre as dinâmicas do poder existente na sociedade de um modo geral, e também na escola.

Ao final desse debate, foi proposto ao grupo que relatasse de forma escrita as contribuições que o Grupo de Discussão estava trazendo às suas vidas, em nível pessoal e profissional, descrevendo as ampliações conceituais acerca das temáticas de gênero e sexualidade, bem como as possibilidades de ressignificação de suas práticas socioeducativas.

No sétimo encontro, realizado em 3 de julho de 2010, tendo como base a discussão sobre poder, na perspectiva de Michel Foucault, apresentamos os textos “A construção escolar das diferenças”²¹ e “O gênero da docência”²², ambos da autora Guacira Lopes Louro, com o objetivo de discutir de maneira mais enfática as manifestações de poder acerca do gênero e da sexualidade direcionados ao cotidiano da escola.

No oitavo encontro, realizado em 17 de julho de 2010, discutimos os textos “Subjetividade e Escola”²³, de Maria Regina dos Santos Prata; e Teoria Queer: uma política pós-identitária”²⁴, da autora Guacira Lopes Louro, com o objetivo de apresentar aos sujeitos campos conceituais emergentes sobre a expressão da subjetividade no cotidiano da escola e ainda neste encontro, foram trabalhados os conceitos de bullying e homofobia e os modos pelos quais tais fenômenos estão presentes no cotidiano da escola.

Dentro deste trabalho apresentamos, ainda, um histórico sucinto de um curso de extensão realizado em 2009, coordenado por nós, que serviu como inspiração e norte para o atual Grupo de Discussão.

²¹ Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993.

²² Esse texto foi retirado do livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, lançado pela Editora Vozes: Petrópolis, 1993.

²³ Este texto é resultado do trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 05 a 08 de outubro de 2003, em Poços de Caldas, MG, intitulado “A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade”.

²⁴ Esse texto foi publicado na Revista Estudos Feministas, n. 541, em fevereiro de 2001, intitulado “Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação”.

Portanto, nessa primeira apresentação dos encontros do Grupo de Discussão descrevemos o que se constituiu no cenário da pesquisa, que na visão de Rey (2005):

O cenário, por sua vez, nunca pode ser apreendido em seu universo fático, pois ele se compõe de relações e significados ocultos na aparência; assim, algo essencial na produção de significado do material empírico que aparece mediante os diferentes instrumentos e caminhos da pesquisa é o modelo teórico em desenvolvimento que acompanha a produção da informação empírica. (REY 2005, p. 103).

Nesta perspectiva, consideramos que a metodologia de pesquisa qualitativa constitui uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos relacionados com os problemas concretos encontrados em várias áreas de conhecimento, mas principalmente, dentro do cotidiano da escola.

2.2.2. Sobre o trabalho do pesquisador no Grupo de Discussão

Neste trabalho de pesquisa nos colocamos com o Grupo de Discussão a partir de cinco premissas básicas: somos alguém que aprende; somos alguém que contribui; somos alguém que acredita no potencial formativo de um trabalho como este; somos organizadores e coordenadores preocupados com a dinâmica do Grupo e somos pesquisadores em busca de produzir respostas para a presente pesquisa.

Ao expressar que estamos no lugar de quem aprende, afirmamos que ao nos inserir em um grupo estamos oportunizando momentos de aprendizado, onde as habilidades de escuta e fala são relevantes para o processo. Para chegar a compreender questões importantes sobre gênero e sexualidade e os engendramentos advindos deles, estamos nos possibilitando, como pesquisadores e sujeitos, aprendizados e novas descobertas acerca dos desafios à profissão docente.

Ao expressar que estamos no lugar de quem contribui, afirmamos que ao nos inserir no grupo estamos oportunizando momentos de aprendizado para nós, permitindo também que outros aprendam com nossos relatos e nossas experiências. O que se tem é uma troca, por meio do diálogo, da discussão. Ao selecionar materiais e pensar em estratégias de ação estamos de alguma maneira contribuindo

para a formação do grupo e para o potencial de aprender de cada sujeito acerca de seu fazer e dos assuntos pertinentes ao seu fazer cotidiano.

Por acreditamos no potencial formativo de um trabalho como este é que nos dispusemos a organizar e coordenar tais atividades, com base numa experiência anterior de promover um curso de extensão em 2009. Nesse sentido, nossa pretensão foi de organizá-lo e coordená-lo de maneira aberta aos movimentos do próprio grupo, aprendendo e levando em consideração nas necessidades e possibilidades trazidas pelo grupo, o que se expressava em modificações na maneira de organizar as reuniões e nos assuntos debatidos em cada encontro.

Por acreditar que é o encontro de pessoas e o diálogo entre elas sobre questões importantes para os seres humanos que pode fundamentar mudanças, decidimos pesquisar sobre o funcionamento de um Grupo de Discussão. Na pesquisa qualitativa o grande desafio é conhecer e apresentar aspectos subjetivos da realidade, o que implica em conhecer e discutir temas, questões e problemas a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos, individuais e coletivos, por isso a convivência com os sujeitos é fundamental para produzir respostas na pesquisa.

Acreditamos que trabalhos como estes podem contribuir com a formação de professores e outros profissionais e, principalmente, com o repensar da formação docente para além do ambiente e processos formativos acadêmicos tradicionais.

Quando dizemos repensar processos acadêmicos queremos deixar claro que Grupos de Discussão, como é apresentado neste trabalho, possibilitam aos sujeitos um espaço de aprendizado interativo, diferente do processo acadêmico formal, ou seja, aquele em que existe um professor que ensina e um aluno que aprende, possibilitando um olhar mais amplo sobre os processos formativos.

CAPÍTULO 4

IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa qualitativa, os pesquisadores devem reunir todas as informações disponíveis sobre a população, os tipos de atividades, as faixas etárias, nível educacional e cultural dos sujeitos, entre outras informações. Esse tipo de levantamento é necessário e um dos pontos de partida para o trabalho de investigação, não sendo, portanto, um produto final a ser burocraticamente arquivado.

Diante do exposto, seguem abaixo informações relevantes sobre os sujeitos deste trabalho de pesquisa, no que se refere à identificação dos sujeitos, situação de trabalho, compreensões iniciais acerca das questões de gênero e sexualidade, acerca da sexualidade no cotidiano da sala de aula, e, por fim, identificação de preconceitos.

Tabela 1 - Identificação dos sujeitos quanto a Idade

Idades-Referência	Nº de Sujeitos
Entre 15 e 20 anos	-
Entre 20 e 25 anos	07
Entre 25 e 30 anos	05
Entre 30 e 35 anos	10
Entre 35 e 40 anos	02
Entre 40 e 45 anos	01
Entre 45 e 50 anos	00
Acima de 50 anos	02
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Participaram desse processo formativo um total de 40 sujeitos, mas o questionário foi respondido por 27 sujeitos, sendo que destes: 07 (sete) tem idade entre 20 e 25 anos; 05 (cinco) tem idade entre 25 e 30 anos; 10 (dez) tem idade

entre 30 e 35 anos; 02 (dois) tem idade entre 35 e 40 anos; 01 (uma) tem idade entre 40 e 45 anos e 02 (dois) acima de 50 anos.

Tabela 2 - Identificação dos sujeitos quanto ao gênero

Gênero	Nº de Sujeitos
Masculino	04
Feminino	23
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 27 (vinte sete) sujeitos, 4 (quatro) se declararam do gênero masculino e 23 (vinte três) se declararam do gênero feminino. Percebe-se aqui a predominância do gênero feminino nesta formação sobre gênero e sexualidade.

Tabela 3 - Identificação dos sujeitos quanto à identidade sexual

Identidade Sexual	Nº de Sujeitos
Heterossexual	24
Homossexual	02
Bissexual	-
Item não mencionado	01
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 27 (vinte sete) sujeitos, 24 (vinte quatro) se declararam heterossexuais, 2 (dois) homossexuais e 1 (um) não mencionou sua identidade sexual. Percebe-se aqui a predominância da identidade sexual heterossexual nesta formação sobre gênero e sexualidade. E algo curioso e passível de reflexão é o fato de um dos sujeitos não ter se declarado a uma das opções de identidades sexuais solicitadas.

Tabela 4 - Estado civil dos sujeitos que participaram do Grupo de Discussão

Estado Civil	Nº de Sujeitos
Solteiro (a)	21
Casado (a)	05
Separado (a)	00
Viúvo (a)	00
Divorciado (a)	01
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 27 (vinte sete) sujeitos, 21 (vinte um) se declararam solteiros, 5 (cinco) se declararam casados e 1 (um) se declarou divorciado.

Tabela 5 - Formação acadêmica concluída dos sujeitos que participaram do Grupo de Discussão

Graduação	Nº de Sujeitos
Pedagogia	04
Licenciatura em Biologia	03
Licenciatura em Geografia	01
Licenciatura em Letras	01
Psicologia	06
Serviço Social	08
Ciências Sociais	01
Jornalismo	01
Odontologia	01
Não mencionou formação	01
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 27 (vinte e sete) sujeitos, 4 (quatro) são graduados em Pedagogia; 3 (três) graduados em Biologia; 1 (um) graduado em Geografia; 1 (um) graduado em Letras; 6 (seis) graduados em Psicologia; 8 (oito) graduados em Serviço Social; 1 (um) graduado em Ciências Sociais; 1 (um) graduado em Jornalismo; 1 (um)

graduado em Odontologia e, por fim, 1 (um) não mencionou a formação acadêmica inicial.

Tabela 6 - Formação acadêmica (em andamento) dos sujeitos que participaram do Grupo de Discussão

Graduação	Nº de Sujeitos
Licenciatura em História	01
Serviço Social	01
Psicologia	01
TOTAL:	03

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dentre os sujeitos apresentados na Tabela 05, 1 (um) sujeito possui graduação em pedagogia e está cursando licenciatura em História; 1 (um) sujeito possui formação em Odontologia e está cursando Serviço Social; ainda, 1 (um) sujeito possui graduação em Letras e está cursando Psicologia.

Tabela 7 - Formação acadêmica continuada (Pós-Graduação) dos sujeitos que participaram do Grupo de Discussão

Pós-Graduação	Nº de Sujeitos
Psicopedagogia	01
Língua Portuguesa	01
Produção e Crítica Cultural	01
Não tem Pós-Graduação	22
Mestre em Educação	01
Não mencionou essa formação	01
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 27 (vinte sete) sujeitos da pesquisa, 1 (um) possui especialização lato sensu em Psicopedagogia; 1 (um) possui especialização lato sensu em Língua Portuguesa; 1 (um) possui especialização lato sensu em Produção e Crítica Cultural;

1 (um) possui mestrado em Educação; 1 (um) não mencionou possuir essa formação continuada; e, por fim, 22 (vinte dois) sujeitos declararam não possuem especialização lato sensu.

Tabela 8 - Atuação profissional dos sujeitos que participaram do Grupo de Discussão

Área de Atuação Profissional	Nº de Sujeitos
Educação	08
Educação Especial (Surdos)	01
Psicologia Clínica	01
Jornalismo Televisivo	01
ONG	07
Estudante de Iniciação Científica	01
Saúde	02
Outras	03
Não mencionou	03
TOTAL:	27

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 27 sujeitos do questionário, 8 (oito) declararam trabalhar na área da Educação; 1 (um) declarou trabalhar na área da Educação Especial, no trabalho com surdos; 1 (um) declarou atuar na área da Psicologia Clínica; 1 (um) declarou trabalhar na área do Jornalismo Televisivo; 7 (sete) declararam trabalhar em ONG's que realizam atividades socioeducativas e com vítimas de violência; 1 (um) declarou estar em processo de formação acadêmica inicial e participar de projeto de iniciação científica; 2 (dois) declararam trabalhar na área da Saúde; 3 (três) declararam que trabalham em outras atividades profissionais, que são: auxiliar de escritório, auxiliar de produção e assistente administrativo; 3 (três) não mencionaram qual a área de atuação profissional.

Fazendo uma análise das áreas de atuação declaradas pelos sujeitos pode-se perceber que 17 (dezessete) atuam na área educacional e socioeducacional (Educação, Educação Especial e ONG Socioeducativa e Vítimas de Violência).

Tabela 9 - Cargos escolares (específico aos profissionais da Educação) dos sujeitos que participaram do Grupo de Discussão

Cargo (Área Educacional)	Nº de Sujeitos
Professor (8º e 9º Anos – E.F)	01
Professor (6º Ano – E.F)	01
Professor Ensino Médio	02
Pedagogo (Ensino Fundamental)	01 ²⁵
Professor	01
Coordenação de Programas/Projetos	02
Não mencionou	01
TOTAL:	09

Fonte: Questionário aplicado em 24/04/2010.

Dos 09 sujeitos-participantes que atuam no contexto educacional, 1 (um) exerce a função de professor das séries finais do ensino fundamental; 1 (um) exerce a função de professor das séries intermediárias do ensino fundamental; 2 (dois) exercem a função de professor do ensino médio; 1 (um) exerce a função de pedagogo no ensino fundamental; 1 (um) exerce a função de professor sem mencionar o nível de ensino; 2 (dois) exercem a função de coordenadores de programas e/ou projetos educativos; e, por fim, 1 (um) não mencionou a função desempenhada no contexto educacional.

Portanto, os sujeitos que participaram do Grupo de Discussão são:

Tabela 10 – Identificação dos sujeitos conforme idade, gênero, identidade sexual declarada, estado civil, graduação, pós-graduação e atuação profissional (Continua)

Sujeito	Idad	Gênero	Identidade	Estado	Gradua	Pós-	Atuação
---------	------	--------	------------	--------	--------	------	---------

²⁵ O sujeito que declarou atuar como pedagogo no ensino fundamental, também exerce a função de docente no ensino médio.

s	e		Sexual Declarada	Civil	- ção	Graduaçã o	Profissional
1-E.H ²⁶	20-25	Masc.	Homossexu al	Solteiro	Pedago- gia	Psicopedag ogia	Professor Pedagogo
2- Q.E	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Ciências Sociais	Mestre em Educação	Professor de Língua Portuguesa
3 - E.T	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Geogra- fia	...	Professora do Ensino Fundamental
4- A.M	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Psicologi a	...	Psicologia Clínica
5 - T.A	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Pedago- gia	...	...
6 - Y.B	40-45	Feminino	Heterossexu al	Casado	Letras	Língua Portuguesa	Professora do Ensino Fundamental
7 - W.B	35-40	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Pedago- gia	...	Professora
8 – S.S	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Psicologi a	...	Trabalho Social
9 - L.M	25-30	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Psicologi a	...	Trabalho Social
10- J.R	30-35	Feminino	Heterossexu al	Casado	Serviço Social	...	Trabalho Social
11–A.K	20-25	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Serviço Social	...	Trabalho Social
12 - L.L	20-25	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Serviço Social	...	Trabalho Social
13-M.M	30-35	Feminino	Heterossexu al	Casado	Biologia	...	...
14–H.F	25-30	Masculin o	Heterossexu al	Solteiro	Psicologi a	...	...
15–Z.C	Acima de 50	Feminino	Heterossexu al	Outro- Divorciad a	Serviço Social	...	Área da Saúde

²⁶ Para proteger a identidade dos sujeitos do Grupo de Discussão optou-se na presente pesquisa por identificá-los com letras do alfabeto.

16- D.C	Acima de 50	Feminino	Heterossexu al	Casado	Serviço Social	...	Área da Saúde
17- P.D	35-40	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Serviço Social	...	...
18-K.W	25-30	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Psicologia	...	Trabalho Social
19- L.A	25-30	Masculino	...	Solteiro	Jornalismo	...	Jornalismo
20- B.J	20-25	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Biologia	...	...
21-D.P	20-25	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	...	...	...
22-S.A	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Psicologia	...	Trabalho Social
23-P.A	30-35	Feminino	Heterossexu al	Casado	Odontologia	...	...
24- D.C	20-25	Masculino	Homossexu al	Solteiro	Biologia	...	...
25-V.P.	30-35	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Serviço Social	...	...
26- C.A	25-30	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Serviço Social	...	...
27- T.T	20-25	Feminino	Heterossexu al	Solteiro	Pedagogia	...	Iniciação Científica Educação Infantil

Compreensões iniciais acerca das questões de gênero e sexualidade

Esta se constitui como sendo a segunda etapa do questionário apresentado, com o objetivo de verificar a compreensão inicial dos sujeitos acerca das questões de gênero e sexualidade.

As perguntas estão dispostas abaixo, bem como a apresentação de algumas respostas e comentários, levando-nos a estabelecer uma análise acerca dessas questões a partir do exposto pelos sujeitos.

Você acha que as temáticas de Gênero e Sexualidade devem ser discutidas na escola? Justifique sua resposta.

Esta pergunta teve o propósito de perceber o quanto temáticas de gênero e sexualidade são importantes para serem discutidas na escola.

Conforme descreveu A.M,

Com toda certeza as temáticas de gênero e sexualidade devem ser discutidas na escola. Já que a escola é um dos espaços sociais onde a sexualidade está presente e é percebida a todo instante nas conversas de corredores dos alunos, nos desenhos e palavras escritas nos banheiros, nas “piadinhas” e comentário feitos em sala de aula (A.M, atuante na Psicologia Clínica).

O relato acima mostrou a visão desse sujeito de que a sexualidade é algo presente e percebido, portanto, passível de ser discutido. Ainda em seu relato, apresentou o lado positivo em torno dessas temáticas (conversas, desenhos) e, o lado negativo relacionado às “piadinhas”, que o próprio sujeito colocou entre aspas, como sendo algo pejorativo ou demarcado.

Para o sujeito S.S, a escola se constitui como um espaço de identificações, de gênero, de busca e acesso às informações, conforme demonstrou em seu relato que,

Sim. Porque para muitos alunos a escola ainda é o meio (local) onde se busca informações, ocorrem identificações de grupo e de gênero. Se esses temas não são abordados, esses alunos acabam por obter informações erradas ou distorcidas entre os próprios colegas (S.S, atuante no Trabalho Social).

Ainda no relato acima, pode-se perceber a partir da fala do sujeito S.S, a visão de que os próprios colegas possam ter informações erradas ou distorcidas, trazendo para a escola e quem a representa o imperativo da verdade sobre as questões de gênero e sexualidade.

Para o sujeito T.A é importante discutir essas temáticas na escola porque, *“para muitas famílias existe um certo receio de discutir esse assunto”* (SUJEITO T.A, profissional da área educacional), revelando, através dessa fala, a visão receosa acerca dessas questões e seu silenciamento no ambiente familiar.

A visão dessas temáticas como algo complexo e difícil de serem debatidas, as investe de um simbolismo e mitos muito maiores do que os já existentes (por

exemplo, de que são tabus, complicados, etc), conforme podemos observar na afirmação abaixo:

Acredito que seja de total importância. Em primeiro lugar, deveria ser discutido entre colegas, depois ampliarmos para os familiares de nossos alunos, só a partir desse momento com o apoio de todos, trazer a discussão para a sala de aula (Sujeito Y.B, atuante na área educacional).

Percebe-se que, para esse sujeito, essa temática precisa ser debatida entre colegas-professores, depois com os pais e em última instância com os alunos. Pode-se perceber que a validação e o apoio da equipe pedagógica e a autorização dos pais para o trato com essas temáticas a reveste como sendo algo de grande complexidade, reforçando a dificuldade de compreensões e ampliações de práticas pedagógicas sobre tais questões.

Para o profissional da odontologia e estudante de serviço social essas questões devem ser discutidas *“Sim. Onde haja ser humano, há questões de gênero e sexualidade. O assunto pode não estar sendo discutido verbalmente, mas ele existe em qualquer lugar.”* (SUJEITO P.A), mostrando através desse relato que gênero e sexualidade é uma questão humana, portanto, existe, conforme o sujeito mesmo grifa a palavra, reforçando que, mesmo sem haver discussão essas questões existem dentro do ambiente escolar.

O sujeito Z.C, atuante na área da saúde, nos revelou outra faceta que envolve essas questões, ao afirmar que,

Sim. Porque quando você consegue entender no que se trata gênero e sexualidade, você poderá transmitir para outros. Também porque a falta de informação sobre este tema tem causado muita tragédia na vida das pessoas. Trabalho na área da saúde com urgência e emergência, e (claro) se percebe como por falta de informação as pessoas se agredem fisicamente (SUJEITO Z.C, atuante na Área da Saúde).

Pode-se ver no relato acima o quanto às informações, consequentemente, conhecimentos sobre as temáticas de gênero e sexualidade podem evitar alguns tipos de violência entre pessoas. Acreditamos que para o sujeito acima, a “tolerância” entre as pessoas advém de informações e conhecimentos, onde o sujeito L.A reforça essa nossa afirmação apresentando o relato de que,

As temáticas de Gênero e Sexualidade devem ser discutidas na escola porque este tipo de instituição é uma das principais formadoras de opinião,

de conhecimento e inferência para o indivíduo. É por meio da escola que se pode começar mudanças positivas em uma sociedade. (SUJEITO L.A, atuante na área jornalística).

A escola, de acordo com os relatos, é revestida de um “empoderamento” no trato com as questões de gênero e sexualidade, na busca de conhecimentos e formação de opinião, que poderão favorecer para mudanças na sociedade.

S.A nos diz que “são temas presentes no cotidiano, mas não são abertamente debatidos. Gênero e Sexualidade são temáticas que causam muito incômodo em alguns, justamente pelo fato da falta de diálogo sobre os mesmos.” (S.A, atuante na Área Social) reforçando com tal relato que essas temáticas são motivos de incômodos, conseqüentemente, revestidas de complexidades.

Enfim, têm-se como certo de que esses assuntos devem ser debatidos no contexto escolar, em virtude de ser algo do ser humano e passível de informação, discussão e produção de conhecimentos. Pelo fato de tais temáticas não estarem presentes, em sua maioria, nos diálogos familiares, a escola ocupa um espaço de formação muito pertinente na vida de seus alunos.

Em caso positivo, quais os temas deveriam ser privilegiados?

Em continuidade a questões anterior, pedimos aos sujeitos respondentes desse questionário que, caso vissem como importante essas questões serem debatidas no contexto escolar, que respondessem quais os temas que pudessem ser privilegiados.

Essa pergunta objetivou perceber se essas temáticas podem ser abordadas por diferentes vieses, e não o somente pelas questões reprodutivas e/ou ameaças a doenças, muitas vezes abordadas quanto se refere às essas temáticas.

O sujeito W.B, atuante na área educacional, nos apresentou os temas de “*sexo, homossexualidade, feminilidade, etc*” (W.B, professora de Apoio Pedagógico), como importantes de serem tratados na escola, mostrando-nos o quanto está presente a associação sexualidade igual a sexo, quando nos remetemos às essas questões de gênero e sexualidade.

Para o sujeito Y.B já podemos ver algumas ampliações, quando apresentou que temas como “*afetividade, conhecimento do próprio corpo, aceitação e*

conhecimento do “eu” e admiração pelo outro” (Y.B, atuante na área educacional) são passíveis de discussões e reflexões no cotidiano da escola.

A “*homofobia*” (T.A, estudante de Pedagogia) é apresentada como tema, pela atuante na área educacional, apresentando-nos que esse assunto é importante de ser discutido na escola.

O que é gênero. A presença da sexualidade como algo legítimo do sujeito. Sujeito=qual o papel está desempenhando. Ética, respeito=Diretos e Deveres. Autonomia=responsabilidade nas escolhas, etc (S.S, estudante de Psicologia).

Pode-se ver com o relato acima que, ética, direitos e deveres, respeito, autonomia, responsabilidade e escolhas são temas que perpassam às questões de gênero e sexualidade, portanto, devem ser debatidos na escola.

Para o sujeito A.M,

os temas das diferenças de gênero, auto-estima, gravidez na adolescência, diversidade sexual, métodos contraceptivos, tabus, discriminação, dentre outros, devem ser discutidos na escola (A.M, estudante de Psicologia).

O relato acima nos mostra a ampliação das discussões dessas temáticas, para além dos métodos contraceptivos, demonstrando a necessidade de maior compreensão desses assuntos.

Interessante perceber o relato de Q.E, quando apresentou “*meu gênero e outros*” (Q.E, professora de Língua Portuguesa), como tema para discussão na escola, mostrando-nos o sentimento de pertença quanto às questões de gênero, quando disse “meu gênero”.

Para K.W:

Diversidade sexual, afetividade, corpo, os papéis masculinos e femininos, violências de gênero, masculinidades e feminilidades, relações homoafetivas, homofobia, sexo e prevenção de doenças (K.W, atuante na Área Social).

Esse atuante na área social nos apresenta um dado interessante, a abordagem dos papéis masculinos e femininos na escola, e dois outros conceitos difundidos atualmente, a homoafetividade e a homofobia, descrevendo como importantes de serem levantados em discussões escolares. Nesta mesma perspectiva, C.A (Auxiliar de produção) nos apresentou que as temáticas -

“Diferenças. Reconhecimento do próprio preconceito e uma mudança para poder ligar com ele (busca de novos conceitos)” - são importantes de serem discutidos e favorecer a ampliação de conhecimentos.

Enfim, os sujeitos vêm como importantes à discussão de vários temas que envolvem gênero e sexualidade. Mas, o que se podem perceber, a partir dos relatos apresentados, que os vieses da doença, do preconceito e da discriminação, estão fortemente presentes no trato com essas temáticas.

Diante das colocações é possível constatar a necessidade de formação continuada para os profissionais, sujeitos desta pesquisa, para oportunizar-lhes ampliações de conceitos, conteúdos e compreensão sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

Você já participou de algum curso de formação de professores/as no qual a temática fosse gênero e/ou sexualidade? Em caso positivo: quantos? Quais? Onde?

Essa questão foi direcionada objetivando detectar se os sujeitos, ao chegarem para esse processo formativo, já possuíam alguma formação, tanto inicial quanto continuada, acerca das temáticas propostas.

Se as respostas fossem positivas que descrevessem quantos, quais e onde, no sentido de verificar em que momentos e/ou espaços de formação essas temáticas foram levantadas.

Um dado importante e necessário foi de que 21 (vinte um) sujeitos disseram não ter tido formação sobre os temas e 1 (um) sujeito não respondeu a questão proposta.

O sujeito A.M, atuante na área educacional, apresentou que *“atualmente faço o curso de extensão – Educação sem Homofobia – na UFMG”* (SUJEITO A.M).

Já o sujeito S.S, atuante na área educacional, nos diz que *“Sim. Terminei esse mês uma capacitação de 40 horas, pela Fundação Acelor Mittal/BMB”*. (SUJEITO S.S), mostrando que sua formação não foi oportunizada na formação acadêmica inicial.

Já para o sujeito Y.B, atuante na área educacional, essa formação foi desenvolvida em serviço, mas interrompida, na medida em que nos diz,

Sim. Participei do PEAS – Programa Afetivo Sexual, pelo Estado (Secretaria de Educação), infelizmente não foi dada continuidade. A própria secretaria inviabilizou, devido ao tempo que estaríamos “retirando” alunos da sala de aula. (SUJEITO Y.N, atuante na área educacional).

Um dado apresentado acima diz respeito à questão de não-formação em serviço, dentro do cotidiano da escola, em virtude de não retirar os alunos da sala de aula. Essa visão de perda de tempo para os alunos demonstra o equívoco em compreender o investimento pedagógico que essas iniciativas e formações possuem.

No sentido de detectar se esses assuntos estão presentes na formação inicial, em nível de graduação, o sujeito Z.C, estudante de serviço social, nos disse que *“sim. No Serviço Social estudamos gênero, classe e etnia”*. (SUJEITO Z.C, estudante de serviço social) e, outro sujeito declarou que *“tivemos a disciplina de Gênero e Etnia, porém a questão da sexualidade não foi abordada”*. (SUJEITO P.D, estudante de serviço social).

Podem-se perceber através do número significativo de respostas negativas para essa questão que, essas temáticas de gênero e sexualidade, não estão presentes e/ou sistematizadas na formação acadêmica inicial. Já os sujeitos que responderam terem visto na graduação em serviço social, os relatos demonstram a abordagem simplista sobre as temáticas; e, no relato de um sujeito podemos perceber que outras instâncias educativas se ocupam em direcionar os profissionais para estes processos formativos que envolvem tais temáticas.

O que você entende por Gênero?

O objetivo desta questão encontrou-se em perceber o entendimento dos sujeitos sobre gênero, pois acreditamos ser relevante o trabalho formativo para esses sujeitos, a partir de um diagnóstico de onde os mesmos sem encontram na compreensão desta temática.

Para o sujeito S.S, atuante na área educacional, gênero *“São papéis sociais que são atribuídos ao sujeito”*. (SUJEITO S.S). Já, para o sujeito Q.E, também atuante na área educacional, significa *“Modo de classificação do ser humano”*. (SUJEITO Q.E), ainda, para o sujeito P.D, estudante de serviço social, significa

“Homem, mulher, homossexuais”. (SUJEITO P.D), e, para complementar, para o sujeito M.M, gênero *“é o ser humano, homem, mulher, criança”*. (SUJEITO M.M).

Os relatos acima revelaram o pouco conhecimento e compreensão sobre a temática de gênero e sua contextualização na vida do ser humano, isso percebido quando os sujeitos mencionaram esse conceito serem relacionados aos papéis sociais, e na classificação de homossexuais e crianças como gêneros.

No relato do sujeito L.L, estudante de serviço social, já é possível ver uma ampliação do entendimento desta temática, quando mencionou que se refere a *“Estruturação de relações sociais, políticas e psicológicas ligadas à questão do feminino e masculino.”* (SUJEITO L.L).

O sujeito K.W nos disse que:

São os significados que construímos a partir de uma identidade biológica, o que cada sexo ganha no decorrer da vida, as representações, os desempenhos esperados de cada um. (SUJEITO K.W, atuante na área social).

Seu relato demonstra o entendimento de que gênero advém de uma identidade biológica, associando a anatomia humana a uma identidade; mostrou-nos ainda que, gênero é o que cada sexo ganha no decorrer da vida, demonstrando com isso que gênero não é algo estanque e sólido em determinado período da vida e, mais, nos mostra que gênero está intimamente relacionado às demandas do outro, quando nos disse que são os desempenhos esperados de cada um.

Já para o sujeito J.R, o entendimento de gênero perpassa por questões sexuais, conforme descreveu a seguir que:

é uma questão que está relacionada à opção individual de cada ser, quando me sinto prazer de ter uma relação com o mesmo sexo, isto é que vale, que me motiva a viver. (SUJEITO J.R, atuante no serviço social).

Pode-se perceber no decorrer dos relatos que, a compreensão do conceito de gênero e sua aplicabilidade, não está clara, para a maioria dos sujeitos deste processo formativo.

O que você entende por sexualidade?

O objetivo desta questão encontrou-se em perceber o entendimento dos sujeitos sobre sexualidade, pois acreditamos ser relevante o trabalho formativo para esses sujeitos, a partir de um diagnóstico de onde os mesmos se encontram na compreensão desta temática.

O sujeito Q.E, atuante na área educacional, nos disse que *“A sexualidade é um modo do ser humano agir em relação ao outro”* (SUJEITO Q.E); e, para o sujeito A.M, atuante na área educacional, a *“Sexualidade envolve o sexo, mas não se limita a esse termo. Sexualidade é algo mais amplo que vai além dos órgãos genitais, das relações sexuais e envolve sentimentos, emoções, questões de gênero, auto-estima”* (SUJEITO A.M).

Os relatos acima demonstraram o entendimento, desses sujeitos, que sexualidade envolve o outro e, vai muito além das questões sexuais, pois envolve afetividade, emoções e autoestima, conforme apresentado acima.

Pode-se verificar no relato da participante S.S, atuante na área educacional, o entendimento de sexualidade *“como busca do prazer/satisfação presente durante todas as etapas da nossa vida”* (SUJEITO S.S), até então pertinente para o entendimento do que vem a ser de fato sexualidade; mas, ao nos deparar com o relato do sujeito J.R, atuante do serviço social, vê-se uma supervalorização do entendimento de prazer, quando nos disse que *“sexualidade é o prazer da carne”* (SUJEITO J.R), encontrando aqui mais uma vez a associação sexualidade=sexo (lê-se, sexualidade igual a sexo), muito presente nos discursos educacionais e sociais.

Seguindo neste mesmo viés de entendimento apresentado pelos sujeitos acima, podemos corroborar essa questão, com o entendimento do sujeito A.K, quando nos disse que sexualidade se refere a *“formação do corpo, envolvimento pessoal e corporal, relações sexuais e escolha da opção sexual”* (SUJEITO A.K); e, ainda, com o relato do sujeito D.P, que por sua vez não mencionou a área de formação, nem de atuação, quando disse que sexualidade se refere aos *“genitais, prazer, manifestação de desejo”* (SUJEITO D.P), reforçando mais uma vez a associação sexualidade=sexo (lê-se, sexualidade igual a sexo).

Assim como percebemos que a compreensão do conceito de gênero e sua aplicabilidade, não está clara, para a maioria dos sujeitos deste processo formativo,

dizemos o mesmo para a compreensão de sexualidade, que se encontra fortemente associada às questões de sexo.

A sexualidade no cotidiano da sala de aula

Esta se constituiu como sendo a terceira etapa de perguntas do questionário apresentado, com o objetivo de verificar as compreensões iniciais dos sujeitos acerca das questões de sexualidade no cotidiano da sala de aula.

Portanto, o elenco dos relatos abaixo ficou restrito apenas aos sujeitos que são atuantes da área educacional.

As perguntas estão dispostas abaixo, bem como a apresentação de algumas respostas e comentários, levando-nos a estabelecer uma análise acerca dessas questões, a partir do exposto pelos sujeitos.

Os/as alunos/as são curiosos/as com relação à sexualidade? Como se dá essa curiosidade?

Essa questão teve como objetivo perceber se os sujeitos do Grupo de Discussão, enquanto professores/profissionais da educação conseguiam perceber a curiosidade dos seus alunos, e como a mesma era demonstrada por eles, em sala de aula.

O sujeito Y.B nos disse que, os alunos são *“Muito curiosos. Através de perguntas, de falas e até mesmo brincadeiras”* (SUJEITO Y.B) demonstram curiosidades acerca da sexualidade.

Para o sujeito A.M, *“Muitos adolescentes tem curiosidade em relação à sexualidade e tem vergonha de expor e demonstra isso através de risadas e bilhetinhos”* (SUJEITO A.M), revelando nesse comportamento o entendimento de certo grau de intimidade presente nesta temática.

Vê-se que alunos demonstram sua curiosidade acerca da sexualidade de diferentes maneiras, cabendo ao professor sensibilizar-se para estas curiosidades e promover, a partir disso, momentos de aprendizado sobre tais questões.

**Algum aluno/a já abordou você diretamente com questões sobre sexualidade?
Sim ou Não. Em caso positivo: o que eles perguntam?**

Essa questão propôs ainda uma especificidade maior quando perguntamos aos sujeitos, profissionais da educação, se algum aluno/a os abordou diretamente com questões de sexualidade; se em caso positivo, deveriam relatar a pergunta.

Dos 08 (oito) sujeitos deste Grupo de Discussão que são profissionais atuantes na educação, 06 (seis) disseram que não foram interpelados com abordagens diretas.

Agora, o sujeito E.T, apresentou-nos que um determinado aluno perguntou *“se a mulher sangra quando tem a sua primeira relação”* (SUJEITO E.T), demonstrando através disso, a associação da sexualidade ao sexo, presente no entendimento desse aluno.

Pode-se perceber com a resposta desta questão que, os alunos conversam entre si (através de bilhetinhos e piadas) demonstrando a necessidade de abordar os temas da sexualidade; mas, de forma direta, muitos alunos ainda não se reportam ao professor para que o diálogo seja estabelecido.

Você se sente preparado/a para responder essas questões? Por quê?

Com referência a pergunta anterior se os alunos abordam os professores com questões que envolvem sexualidades, essa pergunta tem o objetivo de perceber se os professores sentiam-se preparados para responder tais questões.

O sujeito Q.E nos disse que “na medida do possível, pois não tenho conhecimentos prévios suficientes para lidar com tal assunto” (SUJEITO Q.E), apresentando a necessidade de uma formação para lidar com os questionamentos dos alunos.

O sujeito A.M nos disse que “um pouco, mas tenho buscado me capacitar nessa área, por isso, estou buscando me informar e formar” (SUJEITO A.M), revelando com esta fala que sente necessidade de capacitação sobre a temática para debater com os alunos.

Identificando o preconceito

Esta se constituiu como sendo a quarta e última etapa de perguntas do questionário apresentado, com o objetivo de verificar a identificação dos preconceitos dos sujeitos no cotidiano da escola.

As perguntas estão dispostas abaixo, bem como a apresentação de algumas respostas e comentários, levando-nos a estabelecer uma análise acerca dessas questões, a partir do exposto pelos sujeitos.

Você presenciou alguma situação de discriminação na escola que se refere às questões de gênero e sexualidade? Em caso positivo, relate a situação.

O objetivo dessa questão foi o de verificar se, durante a prática pedagógica, no cotidiano da escola, os sujeitos, profissionais da educação, presenciaram alguma situação de discriminação referente às questões de gênero e sexualidade.

Dos 27 (vinte sete) sujeitos do Grupo de Discussão, 19 (dezenove) disseram não ter presenciado; este é um número, inclusive, significativo no que diz respeito ao todo entrevistado.

Quanto ao depoimento do sujeito A.M, atuante na área educacional, nos diz que “Sim. Alunos que chamam de bichinha, veadinho aqueles alunos que possui um comportamento “mais delicado”. (SUJEITO A.M). Esse relato revela o quanto o comportamento considerado “mais delicado” é associado à homossexualidade; isso mostra também que existem normas-padrão dos comportamentos considerados masculino e feminino, que são socialmente aceitos e reproduzidos socialmente.

Outro dado relevante quanto à discriminação presenciada pelos sujeitos encontrou-se no depoimento do sujeito T.A, atuante na área da educação, que disse que,

Trabalhei em uma escola da prefeitura de BH onde trabalhamos os gêneros e dados os dias um menino levou a boneca para casa e os pais relatavam o que o aluno fez com a boneca e uma menina levava um caminhão. Teve um pai que recusou de levar a boneca. A supervisão junto com a professora tiveram que conversar e explicar o projeto. (SUJEITO T.A, atuante na área educacional).

Mais uma vez, o relato acima mostrou que existem normas-padrão dos comportamentos considerados masculinos e femininos, inclusive, no que se refere

às crianças. Este relato, que mostra uma dificuldade de um pai aceitar seu filho (gênero masculino) brincar de boneca, que por consequência, o leva até a escola e questiona o processo didático desenvolvido pela mesma; isso retrata certa preocupação dos pais quanto aos brinquedos considerados masculinos e femininos, e como essas questões de ser homem e mulher se reproduzem na sociedade, muitas vezes de formas preconceituosas. Corroborando com a questão acima apresentada, o sujeito T.T, estudante de pedagogia, também nos falou da “menina que gosta de jogar futebol ou do menino que gosta de brincar de casinha com boneca, as outras crianças riem deles” (SUJEITO T.T), demonstrando com esse relato que a preocupação com o brinquedo de menino e de menina não residem apenas nos pais, mas também nos próprios colegas de classe, na escola.

O sujeito L.L, estudante de ciências sociais, nos apresentou que já presenciou situações de discriminações, conforme relata que:

De forma geral, as situações dizem respeito a subvalorização do feminino e dos sujeitos portadores de identidades homossexuais. (SUJEITO L.L, estudante de Ciências Sociais).

É interessante observar em seu relato o entendimento da homossexualidade como algo que se porta, que se carrega e depois pode-se tirar, não mais portar; ainda, sua opinião falando de portadores de identidades, ou seja, a compreensão de que a identidade do indivíduo é portada, e não construída.

Diante dos relatos, observou-se que maior parte dos sujeitos disse não ter presenciado momentos de discriminação; mas, àqueles que relataram nos mostrou que as situações residem nas questões de gênero - em ser homem ou mulher - e nas questões da homossexualidade.

Na sua opinião, um aluno ou uma aluna homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola? Justifique sua resposta.

O objetivo desta questão foi o de verificar se a presença de um aluno ou aluna homossexual desperta alguma discussão sobre sexualidade na escola, seja pelo viés da afetividade/sexualidade ou na discussão sobre a homossexualidade.

O sujeito A.M, atuante na área da educação, nos descreveu que:

Acho que um aluno ou aluna homossexual na escola incomoda os alunos, os pais a até os professores e a direção da escola. Porém, muitas vezes essa situação em vez de ser oportunidade para discussão na escola, preferem isolar o aluno e velar esse comportamento que é diferente do padrão estabelecido socialmente (Heterossexual). (SUJEITO A.M, atuante na área educacional).

Pode-se ver pelo relato que a homossexualidade está relacionada com algo incômodo, que ao invés de gerar momentos de reflexão e busca de conhecimentos, faz com que o indivíduo fique segregado dentro do próprio cotidiano da escola.

Para o sujeito E.H, também atuante na área educacional, acreditou que “sim, o diferente todos notam” (SUJEITO E.H), demonstrando com esse relato que o conceito de diferente está relacionado a essas manifestações de sexualidade – homossexualidade - que não correspondem ao padrão socialmente estabelecido, conforme já mencionado pelo sujeito A.M.

Já o sujeito B.J, estudante de ciências sociais, acreditou que “sim, os outros alunos desejam entender como isso acontece, por que dessas escolhas” (SUJEITO B.J), demonstrando em sua fala a perspectiva da homossexualidade como uma escolha.

As respostas para essa questão demonstraram que, em geral, o aluno ou a aluna homossexual desperta incômodo e não motivos para aprendizagem e compreensões acerca das várias manifestações e vivências da sexualidade.

Na sua opinião, um professor ou uma professora homossexual desperta a discussão sobre a sexualidade na escola? Justifique sua resposta.

O objetivo desta questão, em consonância com a questão anterior, foi o de verificar se a presença de um professor ou professora homossexual desperta alguma discussão sobre sexualidade na escola, seja pelo viés da afetividade/sexualidade ou na discussão sobre a homossexualidade.

O sujeito Q.E, atuante na área educacional, disse que “depende da postura que o professor assume” (SUJEITO Q.E), colocando através dessa fala, a responsabilidade no trato dessas questões, exclusivamente no comportamento do professor.

Para o sujeito Y.B, também atuante na área educacional, a presença de um professor ou uma professora homossexual “desperta mais “fofocas” e não discussão

sobre o assunto”. (SUJEITO Y.B), demonstrando, mais uma vez, que essas questões de sexualidade ainda se encontram no espaço do escondido, do proibido, na medida em que se transforma em fofoca.

Já para o sujeito L.A, atuante na área jornalística, que por sua vez não se encontra na área educacional, nos disse que:

Sim, porque este tipo de profissional pode vir a quebrar paradigmas de como a própria escola lida com a sexualidade, independente dela manter ou não este tipo de trabalhador. (SUJEITO L.A, atuante na área jornalística).

Seu relato foi claro no que disse a respeito de ser benéfica a presença de professores homossexuais na escola para estabelecer discussões, mas ao mesmo tempo, em seu relato, quando disse que “independente dela manter ou não este tipo de trabalhador” mostra que, provavelmente, a homossexualidade possa ser motivo para não se trabalhar na escola.

Na sua opinião, um aluno ou uma aluna homossexual pode influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual? Justifique sua resposta.

Essa questão objetivou verificar se os sujeitos acreditavam que um aluno ou uma aluna homossexual pudesse influenciar na escolha ou descoberta da orientação sexual de outros colegas. Portanto, essa questão não apenas pretende analisar a existência ou não de homossexuais na escola, mas sim a visão que os sujeitos possuíam sobre a influência desses indivíduos sobre os outros.

O sujeito A.M, atuante na área educacional, expressou que:

Na minha opinião um aluno (a) homossexual não irá influenciar diretamente a escolha sexual de outro aluno. Porém, o assumir homossexual é uma postura que poderá despertar o olhar e a reflexão do outro em relação a sua própria sexualidade. (SUJEITO A.M, atuante na área educacional).

Demonstrou em seu relato que o fato de ser homossexual não influencia os outros, mas que podem despertar discussões. Seguindo nesta mesma perspectiva, o sujeito Y.B, também atuante na área educacional, nos disse que “acredito que não, somente aqueles que tem maior tendência poderiam. A maioria dos meninos (principalmente) são muito machistas” (SUJEITO Y.B), revelando que existe entre os

meninos atitudes que revelam o machismo e, também mostra que a homossexualidade é revelada no comportamento através de uma tendência, que alguns têm e outros não.

Contrariamente aos participantes acima, o sujeito da área educacional, participante Q.E, nos disse que “caso o mesmo seja um líder sim” (SUJEITO Q.E), revelando com esta fala que a homossexualidade pode ser influenciada se o indivíduo, enquanto líder, exerce algum tipo de força/poder sobre os outros colegas. Corroborando com essa opinião, o sujeito L.A, atuante na área jornalística, disse que “sim, influencia da mesma forma que um aluno heterossexual, por meio de uma maior aproximação, pela troca de idéias e experiências” (SUJEITO L.A); já o sujeito B.J, estudante de ciências biológicas, disse também que “sim, ainda são confidentes uns dos outros” (SUJEITO B.J); e, o sujeito V.P, estudante de serviço social, apresentou que “sim, devido a falta de conhecimento do assunto pela pessoa” (SUJEITO V.P), mostrando com todas esses relatos que a homossexualidade, no ponto de vista desses sujeitos, seja algo influenciável.

Diante desses relatos percebeu-se que o tema da homossexualidade é de pouca compreensão dos sujeitos, ao demonstrarem que a mesma seja um comportamento influenciável. Esse e outros temas, que envolvem a sexualidade, são de extrema relevância para formação e discussão, no sentido de se evitar conclusões equivocadas a respeito dessas temáticas.

Na sua opinião, um professor ou uma professora homossexual pode influenciar outros/as alunos/as na escolha ou descoberta da orientação sexual? Justifique sua resposta.

Essa questão objetivou verificar se os sujeitos acreditam que um professor ou uma professora homossexual pode influenciar na escolha ou descoberta da orientação sexual dos alunos. Portanto, essa questão não apenas pretendeu analisar a existência ou não de professores homossexuais na escola, mas sim a visão que os sujeitos possuíam sobre a influência dos mesmos sobre o corpo discente.

O sujeito Q.E, atuante na área educacional, acreditava que “sim, pois o professor na grande maioria das vezes é tido como exemplo” (SUJEITO Q.E). Neste mesmo raciocínio, o sujeito L.L, atuante na área social, apresentou que:

Sim, na medida em que pode se colocar como modelo e pode suscitar discussões relativas ao posicionamento individual de cada sujeito no que tange a sua própria sexualidade. Mais do que um aluno homossexual, um professor homossexual pode provocar movimentos de reflexão. (SUJEITO L.L, atuante na área social).

O relato acima demonstrou ambigüidade no sentido de que, para esse sujeito, o professor pode ser modelo (influenciável) e também suscitar discussões no espaço escolar.

Agora, para o sujeito L.M, atuante na área social, a opinião é que “não sei, a princípio penso que a influência ocorre conforme a postura do professor” (SUJEITO L.M), relegando ao professor, a responsabilidade de estar atento ao seu comportamento, e em que medida o mesmo pode ser influenciável.

Diante dos relatos vê-se que a homossexualidade é um tema de grande complexidade e difícil discussão dentro do espaço escolar, acarretando para os sujeitos certa dificuldade em tratar da temática e sua confluência no cotidiano da escola.

Esse questionário teve como objetivo levantar um diagnóstico sobre as compreensões dos sujeitos em relação aos assuntos que envolvem gênero e sexualidade; pois, para darmos continuidade ao Grupo de Discussão, essas informações são de extrema relevância e pertinência.

CAPÍTULO 5

O PROCESSO DE TRABALHO DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Este texto apresenta o processo de trabalho de um Grupo de Discussão sobre gênero, sexualidade e educação, ao mesmo tempo em que analisa os dados e as atividades desenvolvidas neste processo formativo.

Para se ter uma sequência didática desta apresentação, descrevemos o planejamento proposto, como foram desenvolvidas as atividades, as notas de campo referentes aos encontros e as atividades e/ou avaliações dos sujeitos, de cada um dos encontros.

Primeiro encontro: Organizando o Grupo de Discussão

No dia 24 de abril de 2010, às 14 horas, demos início ao Grupo de Discussão acerca de questões de gênero, sexualidade e educação. Através de uma acolhida informal, com música ambiente, estilo MPB, acolhemos a todos os sujeitos com um abraço e gestos de carinho (apertos de mãos e abraços). Acreditamos que tais gestos de acolhida pudessem contribuir para a construção de um ambiente acolhedor, onde os sujeitos pudessem sentir-se bem.

Após esta breve acolhida lemos uma mensagem, de autor desconhecido, intitulada “Identidade”²⁷, que serviu-nos como iniciadora das discussões, trazendo a questão da identidade para debate.

A escolha desta mensagem se deveu ao fato de o autor apresentar uma perspectiva dual das pessoas, na medida em que apresenta o *eu* ser uma coisa ou outra; sem dar atenção para a preocupação com a opinião alheia sobre este *eu*, também se coloca como um ser em constante transformação, na afirmativa de que “sou um montão de às vezes”. Tal visão nos pareceu importante para iniciar um

²⁷ Identidade: Às vezes nem eu mesmo sei quem sou. Às vezes sou “o queridinho” ou “a queridinha”. Às vezes sou “o malvado” ou “a malvada”. Às vezes sou rei ou rainha, herói voador ou mulher maravilha, caubói lutador ou jogadora campeã. Às vezes sou pulga, às vezes sou mosca, às vezes um leão ou leoa. Mas o que importa, o que pensam de mim? Eu sou quem sou, eu sou eu, sou assim. Eu sou um montão de “às vezes” (Autor Desconhecido).

grupo de discussão, pois reforça o entendimento de que somos sujeitos em constante transformação, aspecto crucial nas discussões sobre gênero e sexualidade, considerando suas nuances, conceituações e interpretações em diversos contextos.

Visando a uma ampliação dos pensamentos nesta perspectiva e sair das discussões fundamentadas no senso comum, durante um breve momento, em torno de quinze minutos, discutimos o conceito de Identidades, pois chegamos à compreensão de que não temos uma identidade fixa e imutável, pelo contrário, a mesma encontra-se em constante transformação ao longo de nossa vida; em conformidade com o que nos diz Hall (1992):

[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas: identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, gênero, etc – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado” em diferentes direções. (HALL, 1992, p. 4).

Após esta breve discussão sobre o conceito de Identidade e de como ele se configura em nossa realidade cotidiana, prosseguimos o encontro realizando duas dinâmicas²⁸, o que posteriormente, com a reflexão do grupo foram consideradas pelos sujeitos como sendo atividades que poderiam ser úteis para trabalhar o conceito de sexualidade, de forma dinâmica e interativa no ambiente escolar e/ou outros espaços educativos.

Além das dinâmicas, apresentamos os objetivos em aplicá-las e exploramos por meio do diálogo, os sentimentos vivenciados durante tais atividades. Os sentimentos expressados pelos sujeitos foram: alegria, prazer em estar no grupo, o cumprimento uns aos outros, o toque do colega e a sensação de estar sorrindo e recebendo sorrisos, sensação de euforia e contentamento em estar exercitando o lúdico-corporal através destas dinâmicas.

²⁸ Primeira dinâmica: os sujeitos posicionaram-se em forma de círculo, virados uns para os outros, e ao nosso sinal deveriam girar pela sala – em forma de zig-zag – cumprimentando-se, dizendo “Bom Dia”. Repetindo essa mesma tarefa, em um segundo momento, os mesmos deveriam cumprimentar uns aos outros apenas com um sorriso, olhando nos olhos dos participantes, ao final, os sujeitos expressaram os sentimentos vivenciados nesta dinâmica. Segunda dinâmica: consistiu em que os sujeitos se cumprimentassem conforme as partes do corpo, ou seja, foi colocada uma música e, num momento de pausa do som, dissemos a parte corporal em que todos os integrantes do grupo utilizaram para se cumprimentar - dedos, mãos, pés, costas, cabeça, orelha, ombros, nariz - entre outros, ao final os sujeitos expressaram os sentimentos vivenciados nesta dinâmica.

Ao selecionarmos estas dinâmicas para serem aplicadas, de certa forma pudemos apresentar a sexualidade como algo maior e totalizante, que envolve, por exemplo, percepções, sensações, sentimentos e vivências; diversas, entretanto, no contato com o Grupo de Discussão foi possível notar através de suas discussões que, a associação entre sexualidade e sexo é forte e presente, ou seja, fortemente centrada no sexo, na sua vigilância e no seu controle.

Após o desenvolvimento das dinâmicas anteriormente apresentadas fizemos um intervalo de 15 (quinze) minutos para o lanche, utilizando-nos desse momento para maior interação entre os sujeitos, incentivando-os para que conversassem entre si visando a uma maior interação.

Ao retomar as atividades propusemos nos dividir em pequenos subgrupos, de no máximo quatro pessoas, para responder à questão: por que discutir questões de gênero e sexualidade? Destinamos trinta minutos de discussão para os subgrupos, e posteriormente, as respostas produzidas foram apresentadas e discutidas em plenária no grupo maior.

Os subgrupos apresentaram suas conclusões por meio de cartazes que confeccionaram e justificaram os motivos apresentados nas respostas da pergunta norteadora: por que discutir questões de gênero e sexualidade?

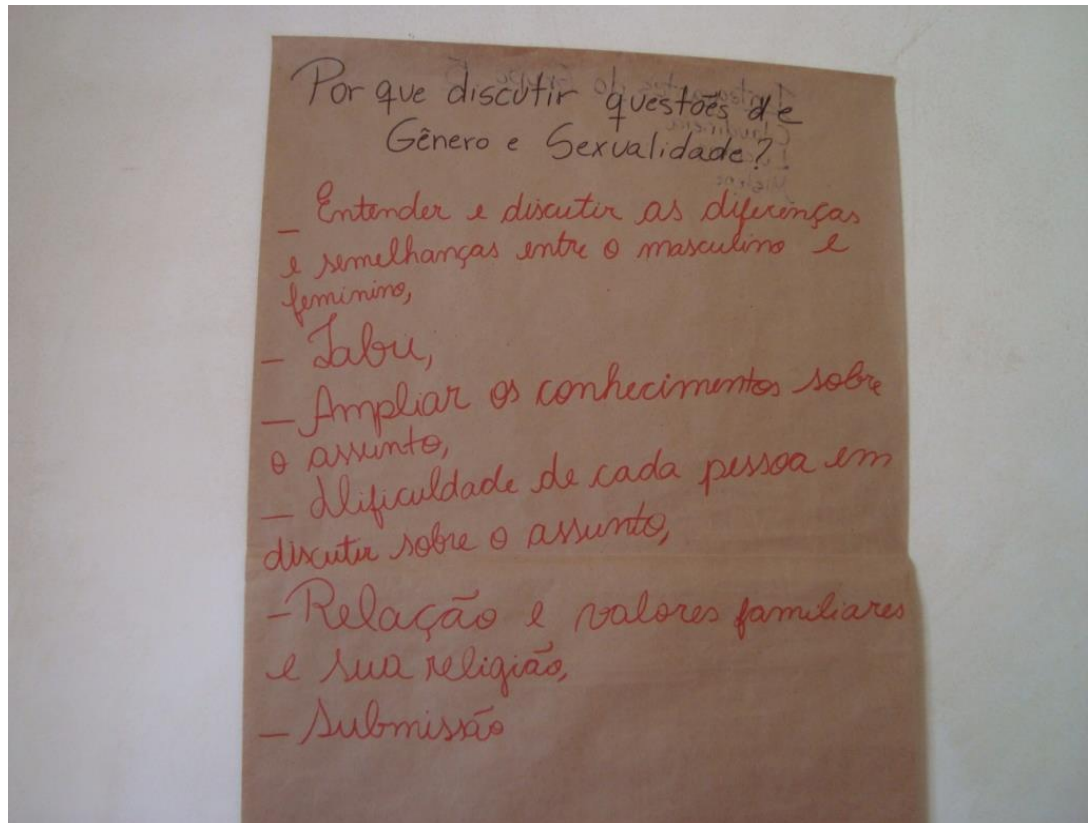


Figura 1: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 1 ²⁹

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador

Através destes apontamentos, o subgrupo justificou a necessidade de ampliar conhecimentos sobre a temática, pois tais assuntos são considerados como difíceis de serem discutidos; estabeleceram ainda certo paralelo entre família e religião, ao apontar a relação que existe entre os valores passados pela família e sua religião no campo da sexualidade.

²⁹ Reconstrução do cartaz do subgrupo 01: Entender e discutir as diferenças e semelhanças entre o masculino e feminino; tabu; ampliar os conhecimentos sobre o assunto; dificuldade de cada pessoa em discutir sobre o assunto; relação e valores familiares e sua religião; submissão.

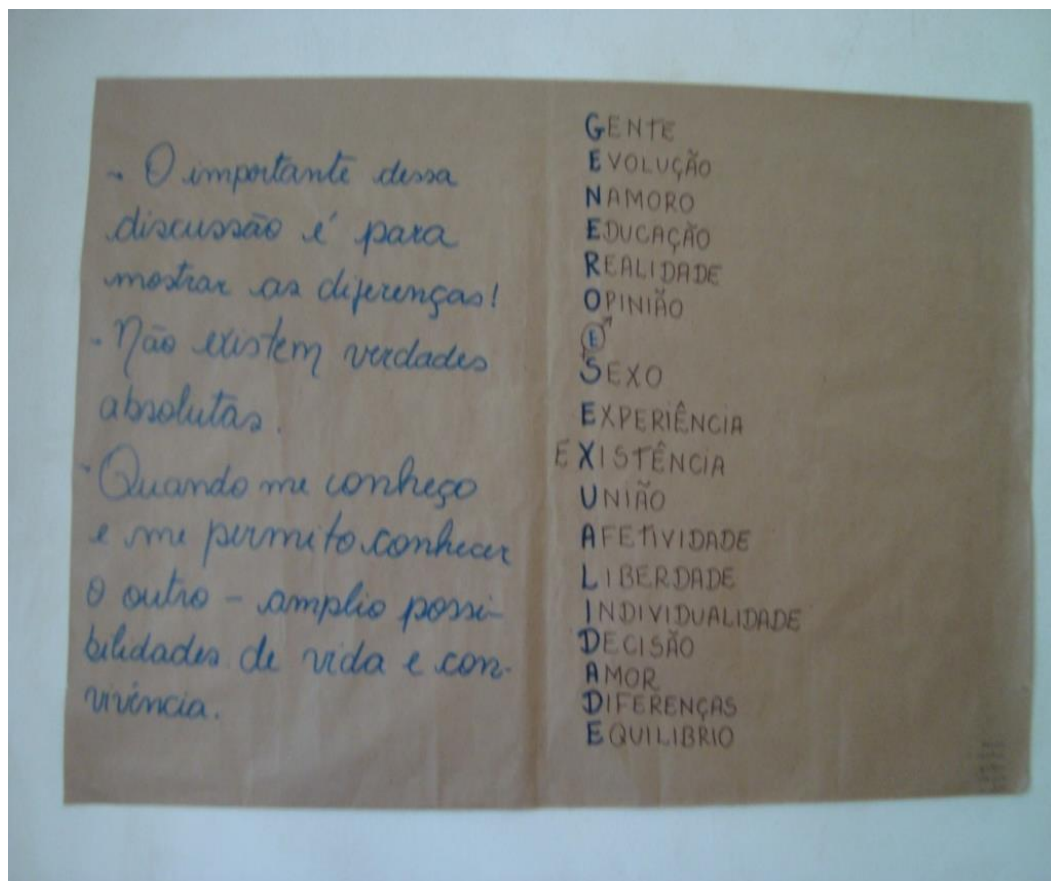


Figura 2: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 2³⁰

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador

Ao apresentar o cartaz, o subgrupo enfatizou ou demonstrou a idéia de que as verdades não são absolutas e que por isso merecem ser discutidas, inclusive, na perspectiva de se pensar a diferença como algo relevante na discussão sobre a verdade. O cartaz 2 demonstra também que o subgrupo apresenta a possibilidade de conhecer o outro, dentro de sua diferença, como ampliação de vida e convivência. Produziram ainda um acróstico trazendo palavras-chave, a partir da expressão gênero e sexualidade.

³⁰ Reconstrução do cartaz produzido pelo subgrupo 2: o importante dessa discussão é para mostrar as diferenças; não existem verdades absolutas; quando me conheço e me permito conhecer o outro amplo possibilidades de vida e convivência.

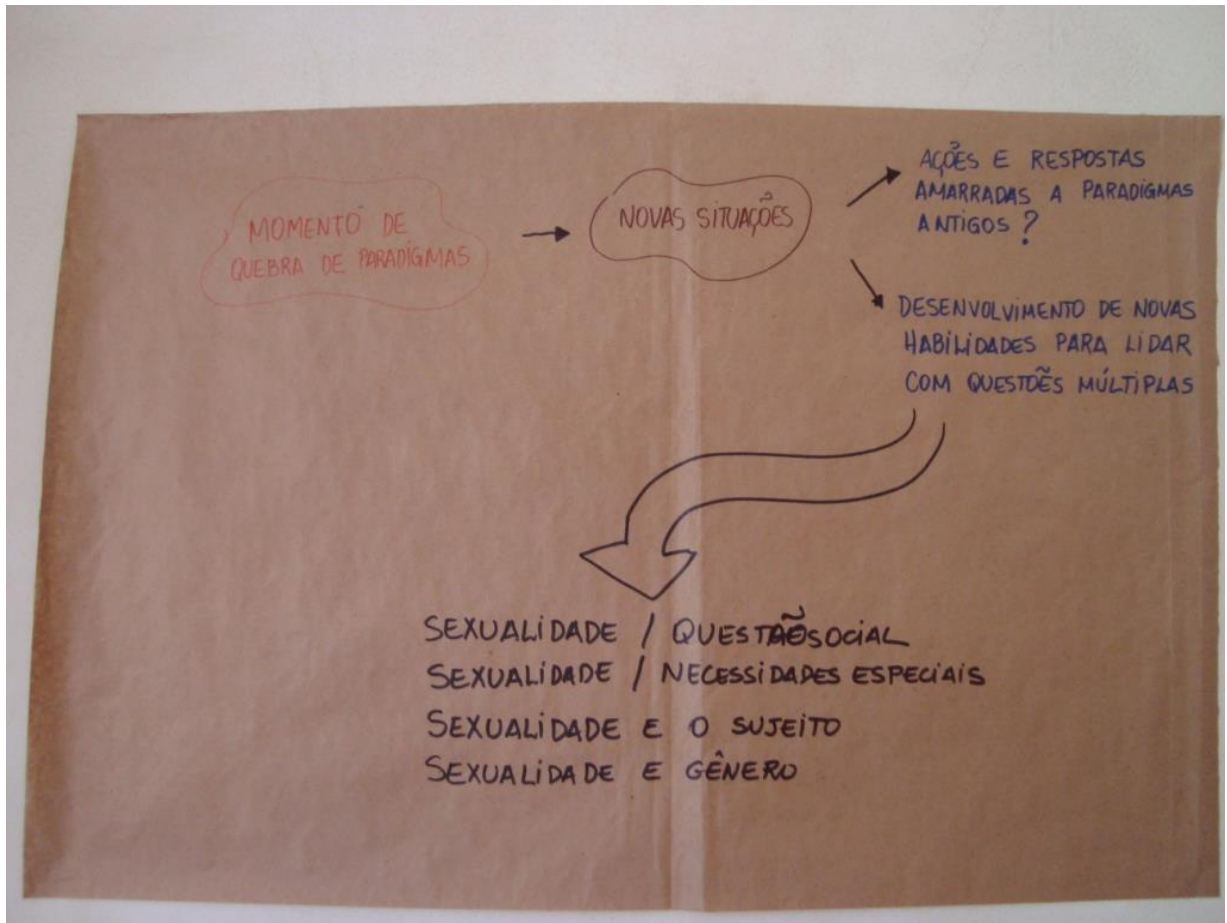


Figura 3: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 3³¹

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador

Fazendo uma análise da diagramação dos escritos do cartaz pode-se perceber que o subgrupo apresentou a expressão “momentos de quebra de paradigmas” para demonstrar a necessidade de se debater questões de gênero e sexualidade, mas não apresentaram que paradigmas devem ser quebrados. Mostram uma seta indicando a expressão “novas situações”, as quais de acordo com o subgrupo devem ser oportunizadas a partir de duas condições básicas: 1- de se estabelecer uma pergunta e 2 - de atentar-se para alguns tópicos integrantes do conhecimento que devem ser debatidos. A pergunta a que se referiram aborda a necessidade de se pensar nas “ações e respostas amarradas a partir de paradigmas

³¹ Reconstrução do cartaz produzido pelo subgrupo 3: momento de quebra de paradigmas; novas situações; ações e respostas amarradas a paradigmas antigos?; desenvolvimento de novas habilidades para lidar com questões múltiplas; sexualidade/questões social; sexualidade/necessidades especiais; sexualidade e o sujeito; sexualidade e gênero.

antigos?"; as temáticas indicadas para a discussão são: questão social, sexualidade e necessidades especiais, sexualidade e sujeito, e sexualidade e gênero.

Este subgrupo em seu cartaz escreveu de maneira destacada: “momento de quebra de paradigmas”, trazendo para a reflexão a importância de se pensar nessa atitude; mas, o subgrupo não esclareceu sobre quais paradigmas antigos se referiam e nem que novos paradigmas seriam estes.

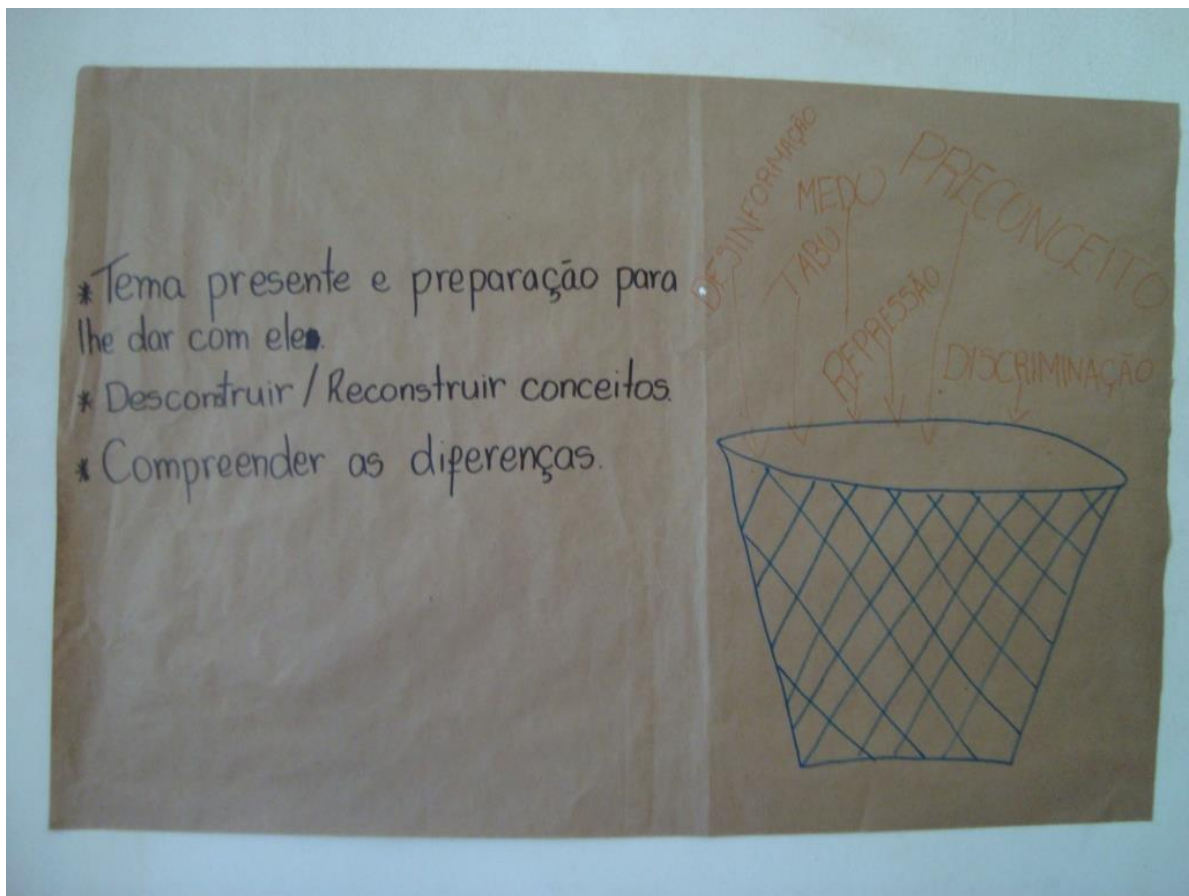


Figura 4: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 4³²

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador

Esse subgrupo apresenta as temáticas de gênero e sexualidade como sendo temas presentes na atualidade e registraram a necessidade de haver preparação para lidar com tais assuntos; apresentam ainda os pares de conceito “desconstruir/construir” como competências a serem adquiridas nesse trabalho de

³² Reconstrução do cartaz produzido pelo subgrupo 04: tema presente e preparação para lidar com ele; desconstruir / reconstruir conceitos; compreender as diferenças. Por cima do desenho de um cesto estão escritas as seguintes palavras: desinformação, medo, tabu, repressão, preconceito e discriminação.

compreensão das temáticas, juntamente com uma compreensão sobre as diferenças.

Em outra parte do cartaz o subgrupo desenhou um cesto (semelhante a um recipiente de lixo) e fez setas indicativas para dentro dele com as seguintes palavras: desinformação, medo, tabu, repressão, discriminação e preconceito. Estas palavras foram, também, apresentadas oralmente pelo subgrupo, apontando como atitudes negativas que impedem avanços no trabalho com as questões de gênero e sexualidade.

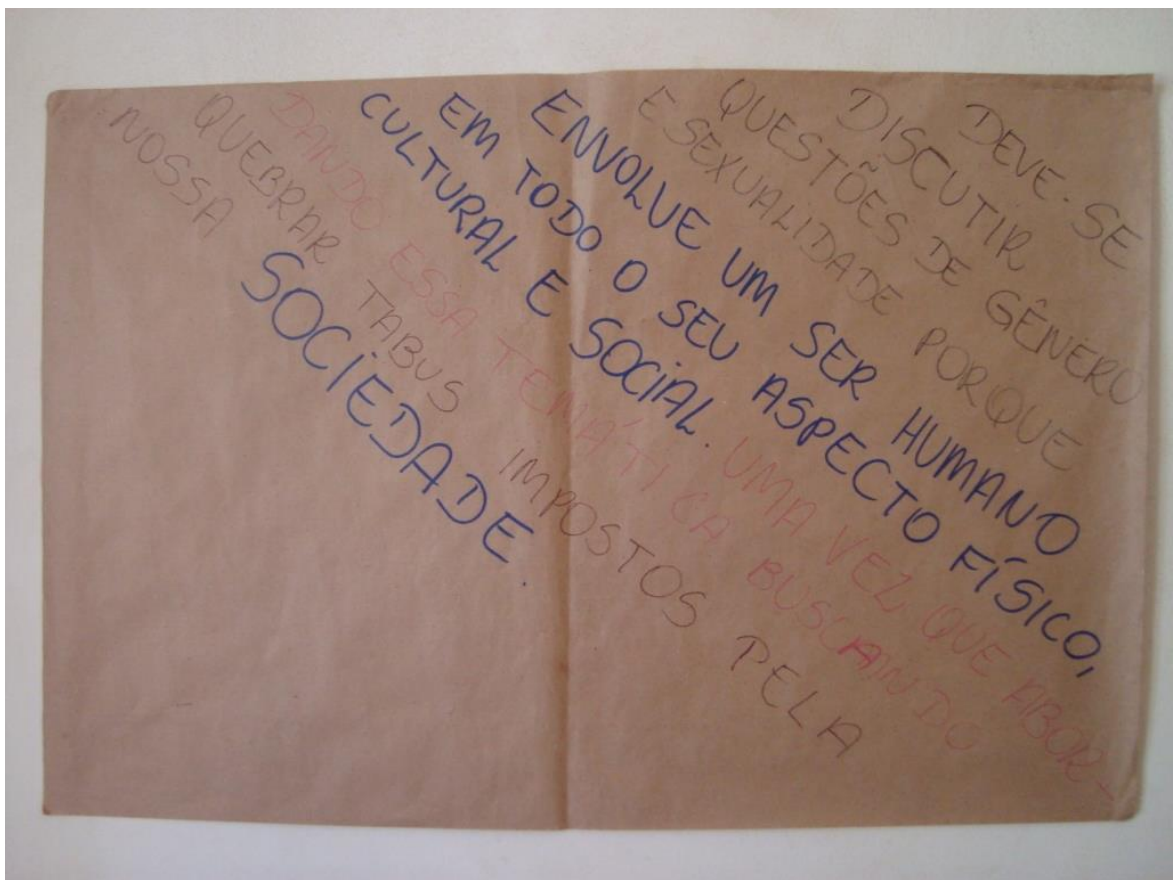


Figura 5: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 5³³

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador

O subgrupo 5 apresentou de forma bem sucinta uma análise a partir do cartaz apresentado, que as questões de gênero e sexualidade devem ser discutidas porque envolvem seres humanos e, ao mesmo tempo, apresentam o ser humano como

³³ Reconstrução do cartaz produzido pelo subgrupo 5: Deve-se discutir questões de gênero e sexualidade porque envolve um ser humano em todo o seu aspecto físico, cultural e social. Uma vez que abordando essa temática buscando quebrar tabus impostos pela nossa sociedade.

alguém composto por aspectos físico, cultural e social. Revelam ainda que existam tabus impostos pela sociedade – os quais precisam ser quebrados. Comentário semelhante ao que o subgrupo 3 disse anteriormente quando se referiram à quebra de paradigmas.

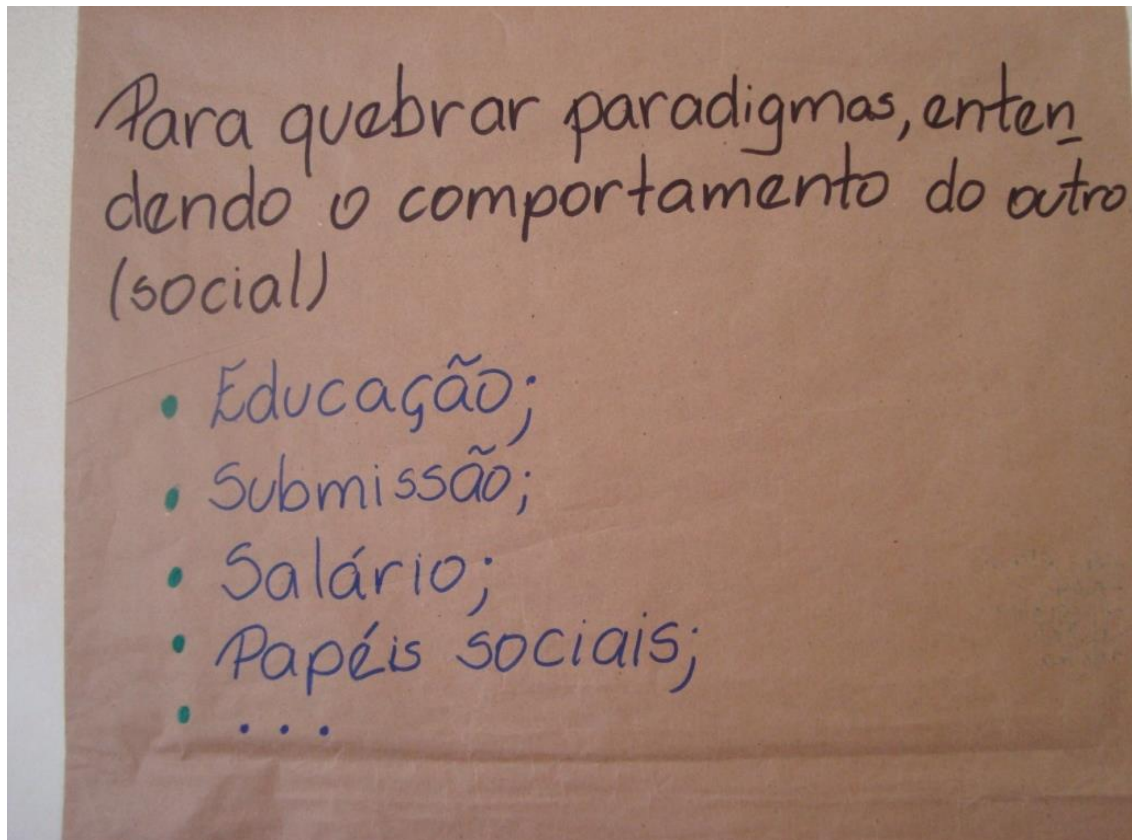


Figura 6: Cartaz produzido pelos sujeitos do subgrupo 6³⁴

Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador

Este subgrupo apresentou um cartaz mencionando também à questão da quebra de paradigmas e a possibilidade de entender o comportamento do outro; eles também não mencionam que paradigmas seriam estes e quais seriam o comportamento que o outro demonstra e que precisa ser compreendido. Todos esses pontos que ficavam em aberto foram pontos importantes considerados no Grupo de Discussão e que permanecem sendo desafios para a nossa compreensão e nossas vivências, inclusive, no cotidiano escolar.

³⁴ Reconstrução do cartaz produzido pelo subgrupo 6: para quebrar paradigmas, entendendo o comportamento do outro (social). Educação; submissão, salário, papéis sociais.

No cartaz o subgrupo 6 menciona as palavras: educação, submissão, salário e papéis sociais; sem estabelecer nenhuma relação entre elas. Entretanto, a partir de uma análise do contexto deste trabalho e do encontro do dia, inclusive ouvindo os comentários do subgrupo, pode-se inferir que estes sujeitos quiseram apresentar a educação como algo relevante para o debate das questões de gênero e sexualidade; que a submissão é tema que precisa ser discutido para se entender a relação entre os gêneros; que a questão salarial também demonstrará a desigualdade existente entre masculinos e femininos e, por fim, os papéis sociais existentes no aparato social demonstrarão o lugar em que se encontram e/ou em que se transformam os gêneros na sociedade.

A partir desta atividade desenvolvida pelos pequenos subgrupos, durante a preparação dos cartazes, muitos aspectos importantes do debate sobre gênero e sexualidade foram mencionados pelos sujeitos em suas conversas paralelas, sobre as quais fomos tomando nota e apresentamos, a seguir:

Mostrar as diferenças (somos diferentes, mudar o discurso da igualdade); não existem verdades absolutas (então, cuidado com as afirmações que a gente faz); se posicionar (silêncio ou ação?); tabu? Que tabus? Quebrar o que?; quebrar os próprios tabus; dificuldade em lidar com o assunto (de cada pessoa); porque envolve um ser humano; entender o comportamento do outro (antes precisa entender o próprio comportamento); eu me faço a partir do outro; o eu é o ponto de referência (então, preciso entender esse ponto de referência); reconhecer o preconceito porque somos preconceituosos; o que fazemos com nossos preconceitos; sexualidade não é responsabilidade de um, mas é de todos, não é só da Biologia ou do Especialista em Educação Sexual; desconstruir e reconstruir conceitos. (NOTA DE CAMPO Nº. 1, de 24/04/10).

Ao caminhar pelos subgrupos e ouvir as conversas que ali aconteciam julgamos importantes apresentar questionamentos tecidos durante a construção da atividade. Os apontamentos acima se referem a essas escutas, a partir do interesse em perceber como os sujeitos discutiam e tentavam encontrar estratégias de ação e reflexão para lidarem com as questões de gênero e sexualidade.

Dentre as várias colocações apresentadas anteriormente apontamos como relevantes a afirmação de que sexualidade não é responsabilidade de uma pessoa, da própria pessoa apenas, mas de todos, e a confirmação da dificuldade que as pessoas possuem em lidar com tal assunto.

Diante das questões propostas foram apontados dez motivos/razões para se debater as questões de gênero e sexualidade nos dias atuais, conforme registro da nota de campo abaixo:

Primeiro motivo: Desvelar as diferenças. (É preciso que repensemos nossos próprios discursos sobre as diferenças). **Segundo motivo:** Não existem verdades absolutas. (É preciso que nos preocupemos com nossas afirmações categóricas, pois não existem verdades absolutas). **Terceiro motivo:** Posicionar-se perante a questão de gênero e sexualidade. (Colocar-se em atitude de escuta e partilha, visando ao entendimento e a busca de ações emancipatórias). **Quarto motivo:** Assumir preconceitos. (É preciso reconhecer que somos preconceituosos sobre várias questões que envolvem o outro). **Quinto motivo:** Quebrar paradigmas. (É preciso quebrar paradigmas e repensar alguns tabus existentes nas discussões que envolvem gênero e sexualidade). **Sexto motivo:** Porque diz respeito ao ser humano. (As construções de gênero e sexualidade são sociais, são mutáveis, são constituidoras da identidade de cada um, por isso a necessidade de se discutir tais questões, que se apresentam como precipuamente humanas). **Sétimo motivo:** Entender o comportamento do outro (É preciso entender o comportamento do outro, mas antes disso precisamos entender o nosso próprio comportamento. Na relação eu e outro, onde minha identidade e diferença se fazem a partir do outro, é preciso então que tenhamos uma clareza e um conhecimento de si, pois assim teremos condições de entender o outro, que se coloca diante de nós com suas várias facetas e complexidade). **Oitavo motivo:** (Des) construir e (re) construir percepções. (É preciso desconstruir percepções equivocadas; não ficar no senso comum para o entendimento de algumas manifestações é fundamental neste trabalho de reconstruir percepções, pois essa tarefa deve ser mediada pela busca incessante de conhecimentos, reflexões e discussões acerca dessa temática e afins). **Nono motivo:** Conhecer a historicização dos conceitos de gênero e dos papéis sociais. (É preciso compreender esses conceitos como construções históricas, para se compreender questões que envolvem gênero e os papéis sociais do ser homem e do ser mulher). **Décimo motivo:** Ampliar possibilidades perceptivas. (É preciso ampliar possibilidades de olhar, sentir, falar e agir; o motivo principal para se discutir questões de gênero e de sexualidade é o de ter possibilidade de ressignificar práticas sociais e educativas. Não se tem a intenção de assumir uma bandeira ou uma militância e ser aquele sujeito que luta e defende com unhas e dentes essas questões, mas sim um profissional que compreende e busca outros olhares acerca dessas temáticas, que ajuda a repensar posturas e discursos favorecendo a emancipação social). (NOTA DE CAMPO Nº 01, de 24/04/10, **grifos nossos**).

Os dez motivos/razões mencionados tornaram-se norteadores para os demais encontros do Grupo, pois de certa maneira delinearão uma busca a ser realizada nos encontros posteriores.

Ao final desse encontro indicamos a leitura do texto “Introdução: a sexualidade é importante”, das autoras Cornwall e Jolly³⁵, para que pudéssemos dar continuidade às discussões no próximo encontro.

A indicação deste texto se deu porque as autoras produziram um material intitulado “Questões de Sexualidade: ensaios transculturais”, em parceria com a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), apoiadas pela Fundação Ford. Esta publicação contém artigos que trabalham as temáticas de sexualidade, direitos sexuais e direitos humanos; portanto, acreditamos ser pertinente trazer a visão dessas autoras sobre a importância de se discutir sexualidade a partir do ponto de vista dos direitos humanos.

Segundo encontro: alguns conceitos

No segundo encontro, realizado no dia 1 de maio de 2010, tivemos a presença de 22 sujeitos; apresentamos alguns slides, produzidos por nós com algumas considerações acerca das questões de gênero e sexualidade que, naquele momento, julgávamos ser pertinente, pois seriam norteadores para as discussões deste segundo encontro. À medida que fomos mostrando os slides apresentamos comentários sobre os mesmos.

O primeiro slide apresentado continha o título “Gênero e Sexualidade”, pois esses foram os temas principais indicados para os encontros do grupo, trazendo-os para dentro do cotidiano da escola.

³⁵ CORNWALL, Andréa; JOLLY, Susie. Introdução: a sexualidade é importante. In: _____ (orgs.). **Questões de Sexualidade: ensaios transculturais**. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. p. 29-48.



Figura 7: Slide 1 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

O segundo slide teve como objetivo apresentar categorias de sexo, sexualidade e gênero como questões diferenciadas, mas que se complementam. Foi explicado que, convencionalmente, o sexo refere-se ao aspecto anatômico do ser humano, a sexualidade refere-se a algo maior, diz respeito às vivências em geral e não uma construção social do ser masculino e feminino. Os pontos de interrogações, mostrados no slide, visam a apresentar que existem dúvidas e incertezas acerca dessas temáticas.

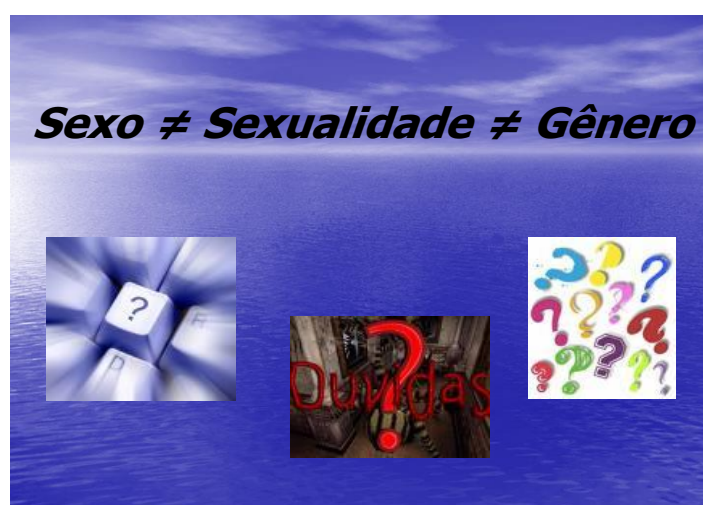


Figura 8: Slide 2 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

Os slides subsequentes apresentaram os conceitos de sexo, sexualidade e gênero e as imagens trazidas nos slides tentam enfatizar um ou outro aspecto do conceito apresentado.

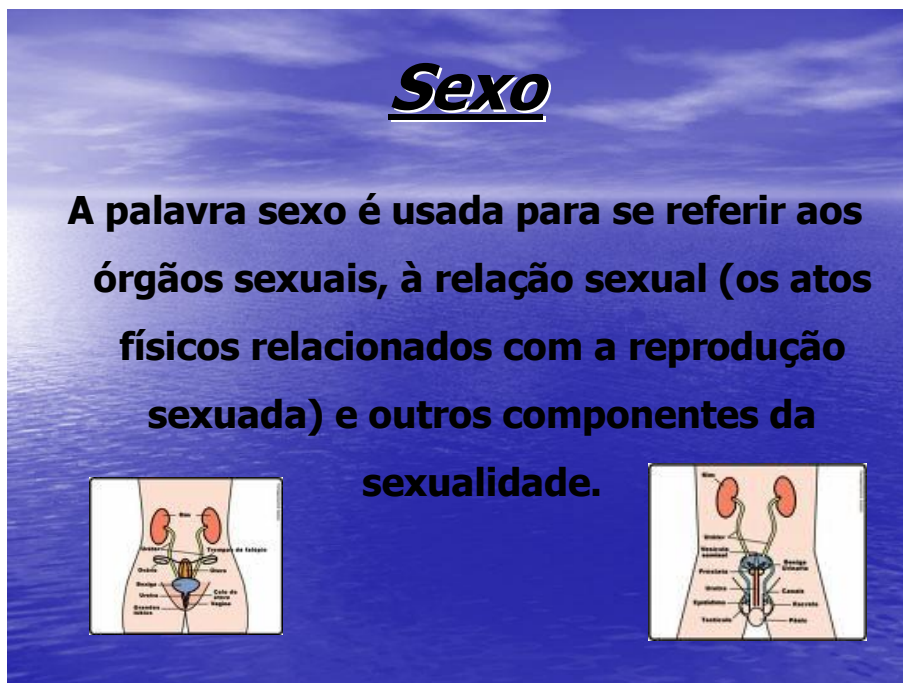


Figura 9: Slide 3 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

No slide anterior temos a consideração de que a palavra sexo é usada para se referir aos órgãos sexuais, à relação sexual. Neste viés, Areda (2006, p. 1), nos diz que:

O sexo não nasce feito. Por isso têm-se que se fazê-lo – fazemos sexo. O sexo como ato está no centro da nossa construção identitária. Quando fazemos sexo, o indivíduo se faz Homem e o outro se faz mulher. Ou melhor, o indivíduo se faz Homem fazendo do outro uma mulher, fazendo do outro outro. [...] o sistema de construção de gênero faz-se principalmente pela sexualidade e pela sexualização.

Porém, em contraposição ao slide 2, reforçou-se na apresentação foram as palavras de Areda (2006) ao apresentar o sexo como algo que não nasce feito, mas precisa ser feito e também como centro da construção identitária.

Em seguida, conforme mostrado no próximo slide, apresentamos o conceito de sexualidade como algo que envolve preferências, predisposições ou experiências, demonstrando com isso sua amplitude em relação ao conceito de

sexo. Essa amplitude também é demonstrada por Cornwall e Jolly (2008, p. 30) ao nos apontar que “a sexualidade está relacionada a políticas, programas e relações de poder, mas também trata de prazer e perigo, sensações, emoções, pele, carne e fluidos corporais [...]”.

As imagens selecionadas para este slide – um homem oferecendo uma flor à mulher; a criança olhando para seu sexo anatômico, um casal de idosos com demonstrações faciais de felicidade e duas mulheres se tocando - traduzem dimensões da sexualidade em diversos momentos e manifestações na vida humana.

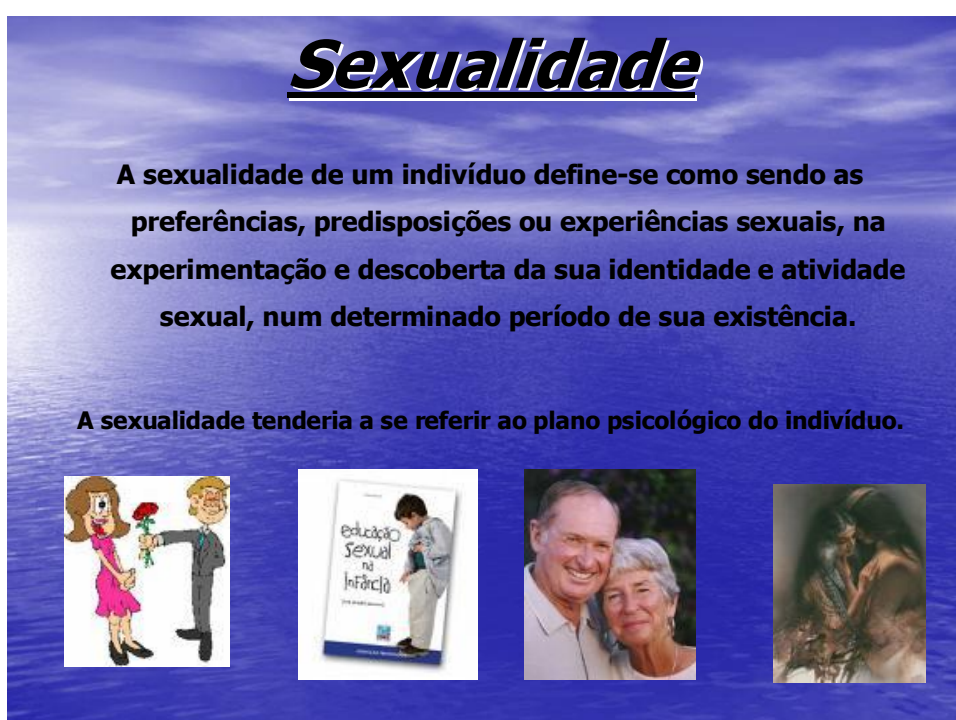


Figura 10: Slide 4 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

Nesse sentido, Cornwall; Jolly (2008, p. 39) ainda afirmam que “a sexualidade é inegavelmente um elemento da experiência humana. Assim sendo, o que impede que ela tenha seu próprio lugar, sua própria expressão no espectro dos direitos humanos?”. E complementam afirmando que é preciso “[...] considerar a sexualidade uma questão transversal, reconhecendo sua relação com as múltiplas dimensões da vida e do bem-estar”. (CORNWAL; JOLLY, 2008, p. 45).

Com relação ao conceito de gênero, apresentamos o slide 5, descrevendo que homens e mulheres são produtos da realidade social. Nesse sentido, Louro

(2003, p. 22), descreve que “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”.

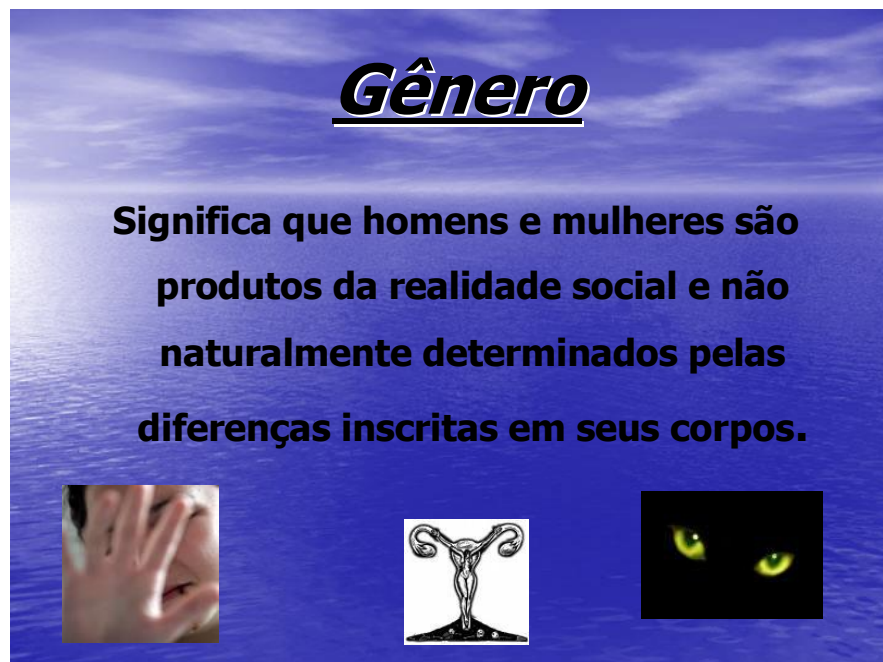


Figura 11: Slide 5 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

Na tentativa de mostrar as várias possibilidades de ser homem e apresentar algumas diferenças existentes na sociedade, apresentamos o slide abaixo, que contém imagens diversas – um homem branco seminu; três homens seminus com marcas pelo corpo representando uma analogia ao processo de produção capitalista; homem de rosa fazendo trabalhos domésticos; superman; homem vestido de smoking; homem simples; homem segurando um bebê no colo demonstrando um lado paternal; homem seminu passando roupa, fazendo este trabalho doméstico; barriga de um homem gordo, demonstrando a imagem de homens não padronizados em termos de peso; homem correndo com um ramo de flores nas mãos, para mostrar o aspecto romântico nas atitudes do homem; dois homens se olhando sendo um branco e um negro, demonstrando a diferença de cor da pele desses homens. Tais imagens foram selecionadas a partir de nosso objetivo de apresentar a diversidade de homens existentes na sociedade e como podemos nos atentar para essas possibilidades de ser masculino.



Figura 12: Slide 6 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

Seguindo na mesma tentativa de mostrar as várias possibilidades de ser mulher e apresentar algumas diferenças existentes na sociedade, apresentamos o slide abaixo, que contém imagens diversas: Uma mulher de cultura indiana com argolas no pescoço; mulher branca de beleza não padronizada; idosa fumando um cigarro; imagem caricatural de uma mulher obesa, fugindo aos padrões sociais de peso; mulher branca com uma flor perto de seu rosto demonstrando olhar singelo e carinhoso; mulher nua apresentando imagem corporal de libertação; mulher negra com olhar de pertencimento ao mundo; mulher negra de meia idade com lenço na cabeça; mulher negra com laços, colares e brincos, demonstrando as possibilidades de expressão da beleza feminina; imagem caricatural da mulher maravilha, imagem forte nos anos 60 que representou, inclusive, o movimento feminista; mulher da antiguidade representada em pintura. Tais imagens foram selecionadas com este objetivo, ou seja, apresentar a diversidade de mulheres existentes na sociedade e como podemos nos atentar para essas possibilidades de ser feminino.



Figura 13: Slide 7 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

E para finalizar essa série de slides na tentativa de apresentar as diferenças existentes na sociedade, apresentamos o slide abaixo, que contém imagens diversas da: transexual Rogéria, imagem popular de grande sucesso no Brasil; mulher obesa, demonstrando uma imagem que causa estranhamento contrário à imagem da mulher padronizada contemplada na sociedade; mulher de cultura hippie com os seios expostos; mulher magra; duas mulheres se tocando e o símbolo da Luta pela Prevenção da AIDS no Brasil, um laço de fita vermelho; uma travesti; uma mulher de cultura indiana utilizando véu vermelho; mulher negra demonstrando um penteado diferenciado; o costureiro Clodovil Hernandez, imagem popular de grande sucesso no Brasil e dois homens em momentos íntimos, para demonstrar as possibilidades existentes de vivência amorosa. Como nas imagens anteriores, essas também foram selecionadas com um objetivo, ou seja, apresentar a diversidade de sujeitos existentes na sociedade e como podemos nos atentar para possibilidades de ser masculino e feminino.



Figura 14: Slide 8 apresentado no 2º Encontro do Grupo de Discussão

Fonte: Produção e apresentação do Pesquisador

Antes de concluir as considerações, apresentamos outros slides contendo alguns pontos que poderiam ser objeto de reflexão e discussão no grupo. Estas considerações foram preparadas a partir do texto “Emergência do Gênero”, de Louro (2003). Quais sejam:

Slide 08 - Sexualidade e Gênero: a sexualidade precisa ser compreendida como produzida cultural e socialmente. Há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir aquilo a que chamamos sexualidade. (LOURO, 2003). O slide nº 08 visou apresentar os conceitos sexualidade e gênero como construção cultural, de modo a contribuir para a discussão empreendida anteriormente sobre masculinos, femininos e diferenças; o slide nº 09 apresentou a normatização social que tem como referente a heterossexualidade, legitimando essa perspectiva como referente na abordagem da sexualidade.

Sexualidade e Gênero: a sexualidade normal é a heterossexual, constituída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã. O referente é o sexo masculino. (LOURO, 2003).

Slide 10 - Sexualidade e Gênero: ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um lugar que se toma como centro. De qual lugar vemos essas diferenças? Em qual lugar nos encontramos para enxergá-las e analisá-las? Que lugar o professor ocupa para estabelecer essas reflexões? (LOURO, 2003).

O slide nº 10 apresentou considerações sobre a produção das diferenças em nossa sociedade e também apresentou algumas perguntas importantes no sentido de questionar, a cada um dos sujeitos, sobre lugares ocupados por eles nesse processo. O lugar do professor nesse processo de normalização foi questionado.

Este slide de número 10 teve como objetivo levantar questionamentos sobre as percepções sobre as diferenças empreendidas pelas pessoas do grupo, tendo como suporte para essa reflexão todas as informações apresentadas anteriormente sobre masculino, feminino e diferenças.

Após a apresentação dos slides desenvolvemos uma dinâmica sobre as relações de gênero na escola, visando contextualizar essa discussão para dentro do ambiente escolar a fim de entender como ela se configura nesse espaço apesar de sermos um grupo heterogêneo, a escolha para tratar do universo escolar se deveu à intencionalidade dos pesquisadores em perceber como essas questões perpassam nos discursos dos profissionais que atuam direta ou indiretamente com a educação e como as questões de gênero e sexualidade são percebidas e debatidas no universo escolar.

Na dinâmica solicitamos aos sujeitos do Grupo que, em pedaços de papel, anotassem as características sobre o que significa ser aluno e ser aluna nos dias atuais. Em seguida, foi proposto que cada componente - de forma voluntária e espontânea - apresentasse o que anotou, afixando as anotações em local visível, de maneira que pudéssemos discutir sobre os apontamentos realizados; nesse sentido, tivemos um total de 14 (quatorze) colaborações.



Figura 15: Produção dos sujeitos do Grupo de Discussão sobre o que é ser aluno nos dias atuais³⁶

Fonte: Acervo fotográfico do Pesquisador

Na imagem anterior, as características do ser aluno foram apresentadas pelo Grupo como sendo aquele que deveria ser: ousado; forte; dedicado; curioso; estar disponível a aprender e a ensinar; ser aluno é ser aplicado; questionador; é ser gentil; veloz; ter olhar crítico diante das situações; não pode fazer flor; olhar o “conteúdo” da “boa” professora; tem que ser influente e, apenas um sujeito do Grupo escreveu uma frase que se escuta muito no cotidiano da escola, conforme as seguintes palavras: “colé cara, tá me estranhando?!”. O contexto dessa frase, conforme apresentação do sujeito, acontece quando um aluno estranha a atitude de outro, quando percebe uma relação de aproximação e manifestação da afetividade.

³⁶ Reconstrução da produção dos participantes do Grupo de Discussão sobre ser aluno nos dias atuais – ser aluno: ousado; cole cara, tá me estranhando; forte; influente, tem que ser; dedicado; curioso; estar disponível a aprender e a ensinar; aluno – olhar o “conteúdo” da “boa” professora; ser aluno é ser aplicado; questionador; é ser gentil; não pode fazer flor; veloz; ter olhar crítico diante de situações.



Figura 16: Produção dos sujeitos do Grupo de Discussão sobre o que é ser aluna nos dias atuais³⁷

Fonte: Acervo fotográfico do Pesquisador

Quanto às características do ser aluna foram apresentadas pelo grupo nos dizeres apresentados como sendo aquela que deveria ser: aplicada; exemplo; ser companheira; responsável; presente; aprendiz; interessada; respeitada; adquirir novas experiências; é não entender e fingir que entendeu por motivos diversos; comprometida com a aprendizagem; ser inteligente (aplicada); dinâmica; participativa; dedicada; é ser atenciosa e estar apta a aprender e ensinar; é um “ser” em busca de luz; é buscar informações.

As características de ser aluno e ser aluna foram expostas separadamente para melhor visualização das particularidades inerentes a cada gênero, de acordo com os apontamentos do Grupo, e para possibilitar uma reflexão quando propusemos a estabelecer características comuns entre ambos os gêneros.

³⁷ Reconstrução da produção dos participantes do Grupo de Discussão sobre o que é ser aluna nos dias atuais – ser aluna: aplicada; exemplo; ser companheira; amiga; responsável; presente; aprendiz; interessada; respeitada; novas experiências; participativa; é não entender e fingir que entendeu, por motivos diversos; comprometida com a aprendizagem; ser inteligente (aplicada); dinâmica; buscar informações; dedicada; é ser aplicada; é ser atenciosa e estar apta a aprender e ensinar; é um “ser” em busca de luz!.

Ao final da apresentação discutimos características comuns aos alunos e alunas, e como as relações de gênero e dinâmicas sexistas estão presentes dentro do cotidiano da escola. Na medida em que o grupo aponta o ser aluno como ousado, forte, curioso, aplicado, dentre outras características, demarca o lugar desse sujeito aluno/masculino numa relação de alguém que domina; e, ao contrário, na medida em que o grupo aponta o ser aluna como companheira, atenciosa e um ser em busca de luz, demarcam o lugar desse sujeito, numa relação onde ela é dominada, demonstrando aqui, de fato, a relação sexista presente no cotidiano da escola.

Neste sentido, Louro (2003, p. 60-61) coloca que:

Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”. [...] por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. (LOURO 2003, p. 60-61)

Procurando refletir um pouco mais sobre essas relações de gênero e relações sexistas propusemos ao Grupo mais uma divisão em subgrupos, para realizar um debate sobre duas situações-problemas³⁸ que envolvem relações de gênero e dinâmicas sexistas. Foi solicitado ainda que os subgrupos fizessem uma síntese sobre os pontos debatidos.

Após 30 minutos de trabalho em grupo e tendo como base a discussão da situação-problema 1, o subgrupo 1 mencionou alguns pontos concernentes ao papel da escola diante da situação apresentada:

³⁸ **Situação-problema 01** - Uma criança, do sexo feminino, aluna da segunda série do Ensino Fundamental sentia constantemente fortes dores de cabeça e buscava o apoio da coordenação pedagógica, pedindo para ser medicada e ir embora para casa. A criança era ouvida e enviada para casa, a fim de ser medicada pela mãe. Após averiguação observou-se que essa criança se comportava na escola como sendo um menino, e isso era naturalmente aceito no ambiente escolar. Este comportamento, dito masculino, era imposto pela mãe no ambiente familiar, onde inclusive, essa criança era coagida a se vestir como um menino e realizar atividades braçais, consideradas masculinas. **Situação-problema 2** - Uma criança de 08 anos, do sexo masculino, foi retirada de sua mãe por causa de maus tratos e mora num abrigo para crianças e adolescentes. Esse menino gostava de brincar de bonecas e esse comportamento era altamente repreendido pela mãe, ocasionando-lhe agressões físicas violentas. A criança conta que a mãe esfregava um carrinho de brinquedo em seu rosto dizendo que aquele era o brinquedo que deveria gostar e brincar. A educadora da Instituição, que fez tal relato, conta que, certa vez, numa festa para crianças no abrigo, este menino colocou um laço de fita, cor rosa na cabeça para receber os convidados, gerando certo constrangimento perante as pessoas, pois numa concepção do ser masculino usar laço de fita na cabeça não era coisa para menino.

Não se discute gênero em sala de aula; as gerações que ministram as aulas, em sua maioria, não tiveram esta discussão; a escola não está preparada para este tipo de problemática; no atendimento a menina: 1º. Chamar os pais para ver se possui algum problema biológico; os profissionais da educação não discutem questões de gênero. (SUBGRUPO 01 - T.G; E.O; C.A; L.M; K.B).

Pode-se observar no relato acima o apontamento do subgrupo sobre a não discussão das questões de gênero no contexto escolar pelos profissionais da educação e, inclusive, afirmam que a escola não está preparada para lidar com problemáticas que envolvem questões de gênero e sexualidade.

Agora, com referência à situação-problema 2, o subgrupo 2 apresentou alguns pontos refletidos sobre o fato apresentado:

A mãe do caso proposto tem uma representação em relação ao brinquedo típico do padrão social da nossa cultura, e que se estabelecem brinquedos que são exclusivos do menino e da menina. Assim, o carrinho, o futebol, o azul seriam do sexo masculino e rosa, balé, boneca seriam do sexo feminino. Da mesma forma, o laço de fita seria da menina, por isso, o olhar discriminatório; perante crianças a representação está relacionada à ingenuidade perante os adultos, a representação do comportamento do menino está relacionada a maldade e ao conhecimento adquirido socialmente. Na relação com outras crianças o comportamento do menino poder ser discriminatória, apelidos ou normalidade, de acordo com referencial que tiveram desde pequenos. Na vida dessa criança o masculino está ligado ao ser macho, aquele que não brinca de boneca, não usa fita na cabeça e o feminino está ligado ao delicado. O abrigo poderia trabalhar questão de gênero com os profissionais. (SUBGRUPO 2 - A.M; D.O; D.C; J.R; S.M).

No relato acima é possível perceber que o subgrupo 2 fez uma análise da situação-problema sugerida, porém convém ressaltar que ao final da resposta, os mesmos apontam a necessidade de trabalhar questão de gênero com profissionais que atuam no contexto escolar ou em outras instituições que envolvem o processo educativo.

Alguns sujeitos não elaboraram síntese escrita conforme pedido, na verdade, apenas dois subgrupos elaboraram e suas sínteses foram apresentadas acima; mas no decorrer das apresentações e discussões fomos tomando nota sobre alguns pontos mencionados pelos subgrupos.

Sobre a situação-problema 1, as discussões apresentaram os seguintes pontos:

É notável o papel omissor da escola; é preciso trabalhar melhor a relação entre família e escola, pois há um medo do embate nessas questões que envolvem gênero e sexualidade; era necessário abordar a mãe dessa

criança e realizar um trabalho com essa família; o grupo questionou qual seria a melhor intervenção, pois muitos profissionais da escola se colocam na posição de dizer: -"Eu não posso, não devo, não quero, eu tenho medo"; há uma falta de preparo do professor na formação inicial e continuada para lidar com questões que envolvem gênero e sexualidade; o cotidiano da escola é imprevisível, pois não se sabe o que vem, por isso, vem à pergunta trazida pelo grupo: como lidar com a imprevisibilidade? Atentou-se para a questão de não culpabilizar o professor, pois essas questões envolvem formação e construção da identidade profissional, algo que lhes falta na graduação inicial; o professor precisa ser observador; é preciso atentar-se que o comum é diferente de singular, isso precisa ser diferenciado, atentando para essa característica no trabalho do professor. (NOTA DE CAMPO Nº. 2, de 1/5/10).

O excerto de campo número 2 condensa a discussão do grupo todo e apresentam o papel omissor da escola, nas vivências que envolvem sexualidade, ressaltam a necessidade de trabalhar melhor as temáticas de gênero e sexualidade com os professores e também com as famílias de alunos. A relação escola-família é complexa, pois muitas das ações escolares não são realizadas em parceria com a mesma e nem mesmo com a participação da comunidade. Apesar de a escola utilizar um discurso da gestão democrática, muito ainda há que se avançar nessa relação e nessa perspectiva participativa.

O Grupo também comentou que a formação inicial dos profissionais da educação agrava a situação, pois normalmente não têm contato com tais temáticas de forma regular nos cursos de formação; ponto confirmado pelos sujeitos do Grupo de Discussão em seus relatos acerca de sua formação inicial e como não tiveram acesso a esses conhecimentos no curso superior.

Sobre a situação-problema 2, as discussões apontaram os seguintes pontos:

É preciso compreender a representação de cada um sobre determinado fato; muitas vezes a percepção da minha aluna se dá a partir da representação que tenho como adulto; é preciso compreender que os papéis sociais são construídos; devemos nos atentar para o fato de que o papel do brinquedo na educação é um componente importante na formação da identidade, por isso gerou tanto incômodo para a mãe do garoto, pois houve um medo de que o mesmo não correspondesse ao gênero que está padronizado pela sociedade para que ele seja. (NOTA DE CAMPO Nº. 2, de 1/5/10).

Essa discussão do Grupo centrou-se na preocupação de que nossas percepções são processadas a partir da perspectiva do adulto e que é preciso compreender as percepções infantis acerca, por exemplo, do brinquedo. A compreensão e o significado que as crianças atribuem aos brinquedos e outros

objetos tornam-se componentes relevantes no debate escolar e familiar sobre a construção das identidades infantis.

Ao final do debate no Grupo indicamos novamente a leitura dos textos “Introdução: a sexualidade é importante”, das autoras Cornwall e Jolly; “A Emergência do Gênero”, Louro³⁹ e “Gênero – uma questão a ser tratada nas relações de trabalho, na vida social e no cotidiano familiar”⁴⁰, da Associação Nacional de Sindicatos Social-Democratas; todos esses textos foram indicados para serem lidos e darem continuidade às discussões em torno das questões de gênero e sexualidade.

A sugestão de tais textos para serem lidos visava a continuar a discutir sexualidade e gênero, ao mesmo tempo, oportunizar ao Grupo de Discussão um pouco de conhecimento histórico sobre a construção social do conceito de gênero e suas relações com o trabalho e o cotidiano familiar.

É preciso compreender a construção social de um conceito para que as compreensões e manifestações dos sujeitos possam ser mais bem contextualizadas e embasadas teoricamente.

Terceiro encontro: “mutilações simbólicas”

Neste terceiro encontro, realizado no dia 15 de maio de 2010, estavam presentes 30 pessoas, demos início ao encontro com uma leitura do texto “Deficiências”⁴¹, de Mário Quintana, fazendo uma reflexão sobre tipos de

³⁹ LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 14-36.

⁴⁰ SDS – Associação Nacional de Sindicatos Social-Democratas. **Gênero**: uma questão a ser tratada nas relações de trabalho, na vida social e no cotidiano familiar. Brasília/DF. 26p.

⁴¹ Deficiências – Mário Quintana. Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino. Louco é quem não procura ser feliz com o que possui. Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores. Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês. Mudo é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia. Paralítico é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda. Diabético é quem não consegue ser doce. Anão é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois; Miseráveis são todos que não conseguem falar com Deus. (Grifos do autor). **Deficiência de Mario Quintana**. Disponível em: <http://andrefonseca.wordpress.com>. Acesso em: 10 de maio de 2010.

deficiências apresentadas e sua relação com o processo formativo que estamos percorrendo neste Grupo de Discussão.

Em seguida fizemos a leitura de alguns pontos do texto “Introdução: a sexualidade é importante”, de Cornwall (2008) e Jolly (2008), e ao longo dessa atividade, nos deparamos com uma expressão – mutilações simbólicas – e a mesma causou-nos incômodos e lembranças. Essa expressão acima mencionada vem descrita no texto quando as autoras nos dizem que a sexualidade interage com a educação, saúde, trabalho e outros setores do desenvolvimento onde nos “cita evidências de que a mutilação genital feminina, assim como as “mutilações simbólicas” do desejo das mulheres, incluindo a vergonha e a culpa, têm efeitos diretos sobre sua saúde física e mental e sobre o bem-estar.” (CORNWALL; JOLLY, p. 39, 2008).

Apesar de no contexto desse texto ter-se referido às mulheres, tal expressão – mutilações simbólicas - suscitou-nos repensar momentos da infância e adolescência em que nos sentimos mutilados simbolicamente e, ainda mais, nos desafiamos a fazer um exercício de pensar sobre as mutilações, acerca da sexualidade que são oportunizadas dentro do contexto escolar.

Para realização dessa atividade foi entregue uma ficha individual para cada sujeito contendo uma pergunta norteadora: “quais são as mutilações simbólicas que já vivenciamos e que nos impedem ou dificultam a discussão sobre sexualidade?”; tendo como base essa pergunta, cada sujeito teve um tempo de 15 (quinze) minutos para construir a resposta e posterior socialização na discussão com o Grupo.

Essas mutilações simbólicas foram apresentadas das mais variadas formas. Para o sujeito C.O, essas mutilações residem na infância quando a mesma nos apresenta que,

Em minha infância, gostava de brincar com meninos, inclusive com meu irmão de carrinho de rolimã. E, sempre minha mãe dizia que eu ficaria parecendo um moleque. As vezes, por descuido quando ficava de pernas abertas, minha mãe passava “uma olhada” que era pior que se ficasse brava. Hoje, sempre tenho essa cobrança, comigo mesma. Hoje tenho muita dificuldade com piscina, tenho muita vergonha e devo isso as mutilações, que nunca podia ficar com biquínis ou roupas curtas, etc. (C. O. Professora).

Percebe-se no relato acima como as questões de gênero na relação com o brinquedo – de menino e de menina – estão presentes nas práticas infantis desse sujeito e a questão do disciplinamento dos corpos também se faz presente em sua

vida. Essas lembranças ficaram marcadas durante toda a sua vida, afetando diretamente sua maneira de lidar com o corpo na fase adulta.

Sobre o disciplinamento dos corpos, para além do espaço familiar – apontado pela professora no relato acima, Louro (2007, p.17) comenta que:

Através de algumas lembranças dolorosas, curiosas e profundamente particulares, ele descreve um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura. (LOURO, 2007, p. 17).

Essa pedagogia apontada pela autora também atua de forma eficiente e duradoura dentro do espaço familiar e social como um todo, a partir do momento em que se têm modelos padrões pré-definidos de comportamentos, atitudes, brincadeiras entre outros comportamentos e atitudes, para meninos e meninas.

Já para o sujeito C.M, essa atividade sobre mutilações simbólicas a fez recordar questões relacionadas ao sexo, quando nos diz que,

Quando criança meus pais se separaram e como de costume minha mãe me assustava sempre com coisas relacionadas a sexo, então namorei 10 anos e foi para o ato sexual quando me casei. Na noite que casei cheguei no quarto do hotel me tranquei e fiquei apavorada com medo de não fazer direito, correto. Eu sempre tive medo de que meu casamento não desse certo. Mas, enfim, hoje está tudo bem resolvido [...]. (C. M. Professora).

Neste relato vê-se que o sexo nas conversas entre mãe e filha era tratado como algo ruim e assustador. Para esse sujeito o medo de perder o casamento por causa de uma relação sexual mal sucedida era amedrontadora, como a mesma revela que o sexo deveria ser feito direito, de uma maneira supostamente correta.

Percebe-se que as pautas versando sobre sexualidade, tanto no contexto familiar como no escolar são levantadas a partir de um problema, do risco e medo de doenças e/ou gravidez na adolescência, reduzindo a compreensão da sexualidade como uma questão relacionada apenas ao ato sexual.

O sujeito D.C nos apresenta um fato recente ocorrido em novela global, onde aconteceria um beijo entre dois homens, algo que trouxe incômodo e reflexão para a população que assiste aos canais de TV Aberta. Para ele, esse episódio tornou-se motivo de seu silenciamento sobre as questões que envolvem sua sexualidade na medida em que diz,

final de uma novela global, estava para acontecer o beijo entre dois homens quando me deparo com a frase de um familiar (mãe): “É o final do mundo mesmo!”. Durante meses resolvi fugir do assunto: sexualidade. (D.C. Professor).

Conforme o relato desse sujeito, a família ou ausência dela naquele momento, era fator determinante de uma aceitação e/ou autoaceitação da homossexualidade, e que a partir do comentário de sua mãe sobre a cena na televisão, de ordem preconceituosa, o mesmo sentiu-se intimidado fechando-se para a discussão das questões que envolvem sua sexualidade.

F.G, uma professora da rede pública de ensino nos apresenta algumas passagens de vida que marcaram seu percurso infantil e juvenil, inclusive, elencando esses pontos como mutilações simbólicas:

Menina não brinca c/ menino, se brinca vai apanhar! Quem brinca com menino é machona; mulher só usa saia, calça comprida é coisa de homem. Os sobrinhos esconderam debaixo da cama para ver a tia trocando de roupa e quando descobertos... “olha tem uns cachorros aqui debaixo da cama! E com vassouradas os meninos saíram correndo, muito assustados; quem vai à praia ou piscina é vagabunda, mulher à toa, pois fica pelada; mulher não fica de perna aberta; muita repressão, quanto à virgindade. A mulher se transasse antes do casamento era prostituta e eu procurei me casar virgem, só que eu fiquei traumatizada e quando me casei tive muita vergonha e foi preciso fazer terapia. (F.G. Professora).

O sujeito demonstra em suas falas o quanto a mulher era discriminada e colocada como sujeito inferior ao homem, vista como vagabunda, prostituta, e destituída de muitas manifestações comportamentais que somente podiam ser demonstrados pelos homens. F.G ainda relata que ficou traumatizada com o casamento pela vergonha na noite de núpcias, por ter ouvido durante sua infância objeções equivocadas ou míticas sobre sexo e virgindade, algo que a fez buscar um tratamento na fase adulta, para superar problemas advindos dessa mutilação simbólica sofrida.

Apresentando uma relação oposta, o sujeito J.M nos diz que:

[...] Aos 16 anos tive minha primeira relação sexual, da qual minha mãe participou a todo tempo, desde a decisão até a concretização do ato, sendo esta participação verbal. Em contrapartida meu pai como “homem” da casa não tratava nada absolutamente nada referente a sexo comigo, somente com meus irmãos. Isso me deixa um tanto “segura” porque eu tinha a certeza de que só minha mãe sabia. Até que um belo dia ele (o pai) me chamou e questionou sério, sem ao menos olhar nos meus olhos, se eu estava utilizando preservativo sempre, pra que eu tomasse sempre cuidado. Isto foi um choque tanto pra mim quanto pra ele (o pai). Depois do susto (do medo de ser repreendida pelo pai) vi como foi importante aquele pontapé,

aquela ponte que surgiu entre nós. (acréscimos e grifos nossos). (J.M. Estudante).

Neste relato acima, diferentemente do anterior, o sujeito releva que havia diálogo entre mãe e filha, mas o mesmo era feito somente entre mulheres, ou seja, a figura do “homem” – o pai - conforme ela mesma coloca entre aspas não podia descobrir sobre tal situação. Ao mesmo tempo, nos revela que quando o pai a questionou sobre relacionamentos sexuais houve uma abertura para tratar desse assunto, demonstrando esse episódio como positivo em sua vida.

V.C nos apresenta que por causa de ter escutado algumas afirmações ao longo de sua vida, nunca conseguiu ser submissa ao homem, justamente por não aceitar as mutilações simbólicas impostas às mulheres, conforme nos descreve,

Quando fui me casar, uma tia me deu alguns conselhos: a) espere sempre seu marido de braços apertados, cheirosinha e com o seu tempo todo para ele, porque assim o seu casamento dará certo; b) faça tudo pra ele ser feliz. (V.C. Estudante).

Esse comentário revela como que, para a tia, o homem é aquele que merece ser servido e estar sempre feliz, e que essas funções de servir caberiam à mulher, seu lugar seria de submissão e de serviço ao homem.

Durante a exposição desses relatos, que foram feitos de forma oral e apresentados na Nota de Campo nº 3 abaixo, tivemos condições de fazer algumas anotações, posteriormente, no debate do Grupo, alguns aspectos dos relatos foram comentados, principalmente, comentou-se sobre a importância de haver diálogo sobre as questões que envolvem sexualidade, homossexualidade e a hierarquia dos gêneros e como tais lugares estão fortemente marcados dentro do ambiente familiar, conforme segue,

Para as mulheres, na adolescência e juventude, havia um grande medo de perder a virgindade; os diálogos entre familiares possivelmente não aconteciam por medo da verdade, pois, para o grupo, a verdade é esclarecedora; esse fato mostra como a mentira ou o silenciamento persistem no campo da sexualidade; para o grupo, a verdade liberta, porque verdade é razão. A sexualidade é vigiada, ocorrendo também um disciplinamento dos corpos. (NOTA DE CAMPO Nº. 3, de 15/05/2010).

Podemos perceber pelo excerto de nota de campo apresentado anteriormente que a visão do grupo de questões que envolvem sexualidade e diálogo estão permeados pelo silenciamento, pela omissão da verdade e que tais tratamentos podem produzir mutilações simbólicas. Essa percepção revela o quanto assuntos acerca de sexo e sexualidade são de alguma forma omitidos dentro do contexto familiar, acarretando silenciamentos e mutilações.

Após essa atividade, que durou aproximadamente 30 minutos, fizemos um intervalo para lanche e ao retomar os trabalhos do dia realizamos duas dinâmicas de expressão corporal⁴², para oportunizarmos vivências corporais e expressão da sexualidade, em seu sentido mais amplo: sensações, percepções, prazeres, afetos, etc. O encontro do dia 15/05/2010 foi encerrado solicitando aos sujeitos que fizessem uma leitura dos textos “A Emergência do Gênero” e “Gênero: Uma Questão a Ser Tratada nas Relações de Trabalho, na Vida Social e no Cotidiano Familiar”, conforme apontados no encontro anterior para aprofundarmos mais sobre o conceito e as relações de gênero no encontro seguinte.

O pedido de leitura dos mesmos textos solicitados anteriormente se deveu ao fato de que, mesmo tendo sido pedido anteriormente, no final do segundo encontro, as discussões desse encontro centraram-se mais na sexualidade do que nas questões de gênero. Essa flexibilidade de trabalho no Grupo de Discussão revela como o caminhar é realizado de acordo com o crescimento do Grupo e das discussões que ali aconteceram.

⁴² Primeira dinâmica: Ao som de uma música instrumental, os sujeitos deveriam ficar de olhos fechados, e lentamente visualizar seu próprio corpo, dos pés à cabeça, reconhecendo todas as partes corporais. Segunda dinâmica: Essa dinâmica intitula-se “a obra e o artista”, onde o Grupo de sujeitos foi dividido em duplas e cada dupla deveria escolher inicialmente quem seria a obra e quem seria o artista. A pessoa designada como obra deveria ficar de olhos fechados e corpo relaxado (estando de pé) para que, ao som de uma música instrumental, o artista pudesse construir com o corpo da obra (do colega) uma imagem que expressasse questões ligadas à sexualidade; assim que o artista terminasse a obra, quem estava imóvel (em forma de imagem) deveria continuar em tal posição e os demais sujeitos (neste momento sendo artistas) deveriam circular pelo ambiente observando às imagens de outros artistas (corpos dos outros colegas); terminado esse momento, invertiam-se os papéis e quem foi obra, neste segundo momento, deveria ser artista, repetindo-se o procedimento da dinâmica.

Quarto encontro: discussões de gênero

Demos início ao quarto encontro, realizado no dia 22 de maio de 2010, com a presença de 32 participantes, deixando livre para que os sujeitos do Grupo de Discussão pudessem apresentar alguns tópicos dos textos indicados para leitura no encontro anterior, para que esses itens fossem debatidos e refletidos pelo grupo.

Do debate inicial concluiu-se que as apresentações tais como: o conceito de gênero está diretamente relacionado à história do movimento feminista; a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente submetidas foi à tônica das discussões realizadas no Grupo. Depois deste primeiro momento de discussão, o Grupo se deparou com a conceituação de gênero, que para Scott (1995, p. 72) possui “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”; também complementado por Louro (2003, p. 22) ao nos dizer que “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

Em seguida exibimos o filme “Meninos Não Choram”⁴³, com o objetivo de verificar como se processam os conceitos de identidade de gênero e identidade sexual, estes trazidos pela autora Louro (2003), quando nos diz que,

[...] identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionados; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. (LOURO, 2003, p. 27).

Esses conceitos sobre a identidade de gênero e identidade sexual foram novidades para o Grupo, pois mesmo tendo ouvido esparsamente questões de gênero, ainda não tinham tido contato com tais conceitos; tal conhecimento

⁴³ O filme “Meninos Não Choram”, gênero drama, foi produzido nos Estados Unidos e lançado no ano de 1999, pela Fox Searchlight Pictures, com direção de Kimberly Peirce. Teena Brandon (Hilary Swank) se tornou Brandon Teena e passou a reivindicar uma nova identidade masculina, em uma cidade rural e Falls City, Nebraska. Brandon inicialmente consegue criar uma imagem masculinizada de si mesma, se apaixonando pela garota com quem sai, Lana (Chloe Sevigny), e se tornando amigo de John (Peter Sarsgaard) e Tom (Brendan Sexton III). Entretanto, quando a identidade sexual De Brandon vem a público, a revelação ativa um espiral crescente de violência na cidade.

contribuiu para a ampliação de seus conhecimentos e entendimentos acerca das questões de gênero, da sexualidade e suas vivências.

Diante disso, a escolha desse filme acima mencionada se deve ao fato de melhor contextualizar conceitos apontados por Louro (2003). Ao final de sua exibição, realizamos um debate sobre cenas do filme. Os pontos enfatizados na discussão foram os seguintes:

O contexto histórico do filme é premissa para análise; “não sou sapatão”, uma fala apresentada no filme demonstra a afirmação da identidade do sujeito; o filme mostra uma personagem de “origem” familiar abandonada, sozinha, sem referência, desamparada (segregada), sem projeto de vida; O filme mostra uma família desestruturada, que imagem essa família passa? Família bagunçada, com a presença de bebidas alcoólicas e violência doméstica; a personagem apresenta histórico de delinquência juvenil (marcadores sociais) de exclusão e de segregação; a personagem se diz hermafrodita; a personagem é vista como doente; A cena de se olhar no espelho é a simbolização da identificação. Ele é uma coisa de nascença (mulher) e se identifica como homem; a postura profissional da agente de saúde, acolhedora, sem preconceito, com profissionalismo; o filme mostra essa “crise da identidade sexual” algo que a personagem expressa ao longo do filme; Quando você mata o outro, o que você quer matar em você mesmo? O que se está matando? O filme é uma história verdadeira (1972-1993 – Teena Brandon); o filme se passa nos anos 80-90. (NOTA DE CAMPO Nº. 04, de 22/05/2010).

A exibição desse filme e os pontos destacados pelos sujeitos a partir dele foram marcantes para o Grupo, pois alguns dos sujeitos demonstraram certa aflição com certas imagens apresentadas do filme: uma cena de estupro da personagem Teena Brandon, a relação sexual entre duas mulheres, o comportamento familiar da família apresentada no filme. Tais imagens causaram estranhamento e reflexão levando o Grupo a confirmar o quanto temáticas como gênero e sexualidade são importantes para serem discutidas e refletidas em âmbito familiar, escolar e social de modo geral.

O encerramento do encontro deu-se através de um agradecimento pela presença dos sujeitos e na indicação da leitura de outro texto de Louro (2003) “Gênero, Sexualidade e Poder”⁴⁴, para o próximo encontro.

A indicação deste texto se deveu ao fato de o mesmo discutir contribuições de Michel Foucault acerca das relações de poder, o que pareceu-nos pertinente para trabalhar o conceito de poder e suas nuances.

⁴⁴ LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003. 37-56.

Quinto encontro: gênero, sexualidade e poder por Foucault

Iniciamos esse encontro, realizado no dia 05 de junho de 2010, com a presença de 30 participantes, discutindo o texto “Gênero, Sexualidade e Poder”, trazendo a interpretação de Louro sobre as contribuições de Foucault para ser discutida. Segundo Louro (2003), Foucault que desorganiza as concepções convencionais sobre o poder (que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder) e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que se constitui na sociedade.

Na discussão do texto cada sujeito teve a oportunidade de citar trechos do texto que lhe pareceram importantes e apresentar sua compreensão, entendimentos ou dúvidas a serem debatidas. Após essa discussão inicial, apresentamos alguns slides com citações do referido texto. A seguir, transcreveremos os pontos do texto que selecionamos para o debate com o Grupo e os objetivos que fundamentavam tal seleção.

No primeiro momento da exposição dos slides apresentamos o título “Gênero, Sexualidade e Poder”, e propusemos uma reflexão sobre tais termos e as possíveis relações existentes entre eles e como se dão tais relações no cotidiano da escola.

O segundo slide apresentou o seguinte excerto do texto: “a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas (e talvez ainda seja) a de um homem dominante *versus* uma mulher dominada – como se essa fosse uma forma única, fixa e permanente.” (LOURO, 2003, p. 37). As discussões que se seguiram a apresentação do slide 2 revelaram e sublinharam as posições sociais do homem e da mulher, que foram norteadoras para os estudos e as pesquisas sobre as questões de gênero. Justamente por isso, justificou-se trazer idéias de Michel Foucault para essa discussão e apresentá-lo como um dos estudiosos que problematiza essa concepção mencionada (homem dominante *versus* mulher dominada).

Foucault (1987) nos apresenta o poder como uma estratégia, não como algo coercitivo e negativo, mas também produtivo e positivo, pois “desorganiza as concepções convencionais e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas, e variadas direções, como se fosse uma rede, que “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade [...] o poder é concebido como “uma estratégia”

(efeitos de manobra, disposições, táticas, técnicas e funcionamentos).” (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Para Louro (2003), estudiosa de Foucault, os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder, quando diz que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações poder. (LOURO, 2003, p. 41).

Essa perspectiva foucaultiana sobre a produção dos gêneros amplia o olhar sobre as relações de poder que são estabelecidas entre os mesmos, mas

as lentes de Foucault ainda poderiam provocar outros olhares sobre as relações de poder entre os gêneros: a normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o “governo” e o “autor-governo” dos sujeitos” [...] sem dúvida, o governo das crianças e das mulheres, exercido pelos homens (pais, magistrados, religiosos, médicos), bem como o “governo de si” (objetivo final dos múltiplos processos educativos exercidos sobre meninos e meninas, homens e mulheres) exercidos pelo campo da Educação.” (LOURO, 2003, p. 42).

Todas as ideias trazidas por Foucault e Louro (2003) foram relevantes para a discussão no Grupo e para o entendimento das relações de poder articuladas com gênero e sexualidade. Também apresentamos naquele momento a perspectiva deste estudioso Foucault, (1988, p. 96) sobre o mundo do discurso, quando diz que:

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p. 96)

Terminado esse momento de apresentação das ideias de Foucault, os pontos seguintes visaram a refletir os conceitos de diferenças e desigualdades, lançando no

Grupo a pergunta: afinal, quem é diferente? Depois desse questionamento houve um breve momento de reflexão individual acerca da questão, que em seguida foi debatida no Grupo, através dos apontamentos dos sujeitos que se deram de forma espontânea - cabe ressaltar que tais contribuições orais não foram registradas – o Grupo pode concluir e afirmar que somos diferentes e devemos ser respeitados dentro de nossa diferença.

Ao apresentar esta afirmativa - de que somos diferentes – apresentamos então no slide 3 que “a igualdade é um conceito político que supõe a diferença” (LOURO, 2003, P. 46). “Não há sentido em se reivindicar a igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos [...] reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes.” (LOURO, 2003, P. 46).

Na tentativa de relacionar a diferença a partir das relações de poder trouxemos no slide 4 a afirmativa de que “a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência.” (LOURO, 2003, p. 47).

Portanto, ao se falar de diferença e relações de poder temos que:

A concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos. Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação. (LOURO, 2003, p. 47).

E, para ampliar o entendimento sobre a construção da masculinidade, Connell (2005, p. 190), afirma que a construção da masculinidade é tanto um projeto coletivo quanto individual, que está em constante transformação, ao dizer que:

[...] a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir masculinidades em geral. [...] essa masculinidade se produz “justamente” e “em relação” com outras masculinidades. Essa narrativa convencional “vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolates, da ponta da esteira”. [...] a construção da masculinidade como um projeto – tanto coletivo quanto individual – no sentido de que esse é um processo que está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas. Sendo assim, o que é “normal” e o que é “diferente?” (CONNELL 2005, p. 190).

Caminhando nessa reflexão sobre a construção dos gêneros e da identidade, Louro (2003), amplia ainda mais seus significados, ao afirmar que,

as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar que algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras. (LOURO, 2003, p. 53).

Sobre a atribuição da diferença, levando-a para o campo de gênero e da sexualidade, apresentamos ao Grupo, no slide 5, um raciocínio mostrando um ponto de vista social sobre essa construção, onde diz que “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos.” (LOURO, 2003, p. 54).

E na perspectiva de que os sujeitos possuem possibilidade de múltiplas identidades, trouxemos para o Grupo outras considerações, apresentadas por Louro (2003, p. 51), onde afirma que:

Os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem uma às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. (LOURO, 2003, p. 51).

Se aceitarmos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não unitárias, teremos dificuldades de apontar uma identidade explicativa universal.

Após a apresentação e debate dos slides - que foram feitos oralmente, de forma expositiva dialogada - fizemos um intervalo para o lanche coletivo, que durou 15 (quinze) minutos, momento que se constituiu como um espaço importante de socialização do Grupo; principalmente, sobre as questões que foram apresentadas neste encontro.

Ao retornar sugerimos a leitura dos textos “A construção escolar das diferenças”⁴⁵ e “O gênero da docência”⁴⁶, ambos da autora Guacira Lopes Louro,

⁴⁵ LOURO, Guacira Lopes. A Construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 57-87.

⁴⁶ LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 88-109.

que seriam subsídios para o próximo encontro e assim finalizamos o encontro do dia.

As escolhas desses textos justificaram-se pertinentes, pois ao tratarmos neste quinto encontro sobre diferenças, tornou-se importante apresentar a perspectiva de Louro (2003) sobre a construção social dessas diferenças, centralizando-as no contexto escolar – enfoque apontado pela autora -, contribuindo ainda para uma compreensão do contexto histórico do gênero da docência, que por sua vez também é marcado pelo lugar da mulher no seio social.

Sexto encontro: construção escolar das diferenças

A realização desse sexto encontro se deu no dia 19 de junho de 2010, tivemos a presença de 30 participantes, e o mesmo iniciou-se com a leitura de um texto intitulado “Renovação da Águia”⁴⁷, tendo como objetivo apresentar a transformação que a águia passa em sua vida, fazendo uma analogia com as transformações que nós, seres humanos, passamos em nossa vida, tanto a nível pessoal quanto profissional.

Em seguida, apresentamos alguns excertos dos textos anteriormente sugeridos para leitura, constituindo uma exposição dialogada acerca dos excertos selecionados dos textos; tais excertos foram apresentados ao Grupo por meio de exposição oral, demonstrando as páginas do texto para que o Grupo pudesse acompanhar as colocações.

Inicialmente sugerimos retomar o debate empreendido em um encontro anterior sobre como é ser aluno e como é ser aluna estabelecendo, através destas questões, um debate sobre como percebermos no cotidiano da escola os

⁴⁷ A águia possui uma longevidade que pode durar 70 anos, mas conta uma lenda que, ao completar quarenta anos de idade as garras das águias ficam flexíveis e não mais conseguem segurar as presas. O bico alongado e pontiagudo se curva, apontando contra o peito. As asas estão envelhecidas e pesadas em função da grossura das penas, e voar já é tão difícil! Então, a águia só tem duas alternativas: morrer... ou... enfrentar um dolorido processo de renovação que irá durar 150 dias. As águias frágeis, desprovidas de coragem, sucumbem ao envelhecimento. As mais corajosas, valentes e audaciosas tomam uma decisão radical: se refugiam no alto de uma montanha e iniciam um processo de automutilação. A águia começa a bater com seu bico na rocha até que consiga arrancá-lo. Após esse doloroso sacrifício, a águia espera pacientemente que seu bico nasça novamente, pois com ele irá arrancar todas as suas velhas penas. Passados os 05 meses, ela sai para o seu tão esperado voo da renovação, pronta para viver a segunda parte de sua existência. **Otimismo em rede com motivação na internet.** Disponível em: <<http://www.otimismoemrede.com/aguia.html>>. Acesso em 16 de jun. de 2010.

comportamentos, falas e ações do ser aluno e ser aluna, fazendo uma menção à construção dos gêneros.

Esses questionamentos se tornaram relevantes e nos fizeram buscar aspectos teóricos referentes aos debates desenvolvidos, para melhor dialogar neste texto e embasar o processo desenvolvido no Grupo de Discussão. Nesse sentido, de acordo com Louro (2003) temos que:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicas de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2003, p. 57).

De acordo com o debate desenvolvido oralmente no Grupo, a escola produz diferenças, distinções, desigualdades, e nessa perspectiva trouxemos algumas considerações teóricas - para melhor dialogar com este texto - sobre a escolarização das mentes e dos corpos fortemente exercida pela escola. Louro (2003, p.11), nos diz que “a escola delimita espaços (lugar, signos, símbolos, esculturas, modelos)” e continua afirmando que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”. (LOURO, 2003, p. 58).

Na perspectiva educacional “o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, 2003, p. 59); e, essa discussão tornou-se relevante para o encontro do dia, pois no interior das escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas e são também produzidos por esse sujeito de se movimentar e de se relacionar dentro da escola.

Louro (2003) comenta que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar caderno e canetas, pés e mãos acabam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino e a menina que passará pelos bancos escolares. (LOURO, 2003, p. 61).

De alguma maneira, a fabricação das diferenças gera ações sexistas na prática educativa. As práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente para nós talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural.

Nessa perspectiva, Louro (2003), nos coloca que:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2003, p. 64).

Esse aspecto da linguagem precisa ser considerado dentro de nossas ações educativas porque, seguramente, esse é o campo mais eficaz e persistente de segregação e veiculação de preconceitos “tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’ – um eficiente veículo de comunicação.” (LOURO, 2003, p. 65).

Torna-se necessário atentarmos para nossas atitudes, como professores no que concerne ao ocultamento, silenciamento e/ou negação dessas diferenças, as quais muitas vezes são exercidas no cotidiano da escola. Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado, pois “o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’.” (LOURO, 2003, p. 68).

A ignorância e o desconhecimento, muitas vezes, são mantenedores dos valores e de comportamentos propugnados como bons e confiáveis. Temos, por exemplo, que a negação dos homossexuais no espaço da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos insultos que ocorrem também nos recreios e nos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 2003, p. 80).

Diante dessa discussão é preciso admitir que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero e de classe; reconhecer que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; admitir que a escola esteja intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão. Esses reconhecimentos nos ajudarão a adotar uma atitude mais vigilante no sentido de procurar desestabilizar divisões, hierarquias e problematizar a conformidade com aquilo que julgamos natural.

Após a apresentação dos pontos mais importantes do texto por meio de uma exposição dialogada, fizemos uma pausa para o lanche coletivo, o que se tornou um momento de confraternização, espaço-tempo de socialização onde continuavam a acontecer reflexões de questões suscitadas durante o encontro.

Após o lanche foi proposto que o Grupo de Discussão se dividisse em dois subgrupos para debater o segundo texto indicado “O Gênero da Docência” Louro (2003); para essa atividade adotamos uma metodologia de elaboração de perguntas e respostas para explorar o conteúdo desse texto.

No momento da apresentação e debate do texto “O Gênero da Docência”, um dos subgrupos apresentou a seguinte pergunta e resposta:

Pergunta: “A vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa”. Esse trecho retirado do texto, nos leva ao seguinte questionamento: Quem mais sofre com tal “vigilância” o docente, o discente ou ambos os lados? **Resposta:** De acordo com o grupo, ambos os lados são vigiados, quando o assunto é o estudado, sexualidade. Professores homossexuais tem cargos negados, professoras não podem ser femininas demais, com medo (dos pais, diretores, etc) que estes influenciem na sexualidade de seus filhos (as), alunos (as) etc. Os alunos (as) tem suas características como definidoras de sua sexualidade, fazem rodas onde comentam de seus colegas e de seus professores (as), etc. Assim professor e alunos se “vigiam” durante o processo de educar. (D.C, V.P, P.D, D.L; A.L). (NOTA DE CAMPO N° 5, de 19/06/2010).

Interessante notar no apontamento acima o enfoque à vigilância que é exercida por todas as pessoas da escola, uns sobre os outros, acerca da sexualidade, apontando essa questão não apenas nos alunos, mas também nos professores.

Outro subgrupo apresentou a seguinte pergunta e resposta,

Pergunta: Quais são as representações de professoras e professores?

Resposta: Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Os filmes americanos das últimas décadas nos mostram como Hollywood constrói um professor (na grande maioria dos filmes, um homem) que é capaz de quase tudo para “salvar” um aluno ou aluna. Nas telas dos cinemas, eles e elas são heróis individuais, que usualmente dão pouca importância para promoções, salários ou carreiras. Criativos, inventam modos muito próprios de lidar com o currículo escolar, transformam as rotinas das escolas, despertam entusiasmo, estimulam e provocam o crescimento pessoal de cada estudante. Deste modo, se o magistério foi, lenta e fortemente, se feminizando, observaremos que a representação da atividade também foi se transformando. Quem “falou” sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações. Criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções. (I.O, C.A, J.R, M.B, M.M; T.T). (NOTA DE CAMPO N° 05, de 19/06/2010, grifos dos autores).

No apontamento pode-se observar que discutem a história da docência, na medida em que se perguntam sobre as representações de professores e professoras e, na resposta, vão apresentando aspectos históricos na constituição de gênero na docência, podendo citar como exemplo dessa argumentação: a informação de que as professoras foram vistas como solteironas, gentis moralistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude e trabalhadoras da educação. Essas características apontadas sobre a construção do gênero da docência, bem como seu contexto histórico, são de extrema relevância para compreender como ainda se estabelecem as relações de gênero na identidade profissional de professores nos dias atuais.

Dando continuidade ao encontro e visando ao encerramento deste dia, entregamos aos sujeitos do Grupo um questionário de avaliação do dia, contendo as seguintes perguntas: 1 - Qual a relação da mensagem “Renovação da Águia” com esse grupo de discussão? 2 - Qual foi o aprendizado que obteve hoje e o que o encontro de hoje ampliou em meus conhecimentos? 4 - O que ainda me inquieta sobre as questões de gênero e sexualidade?

O objetivo da primeira pergunta, de questionar sobre a mensagem da “Renovação da Águia” foi uma tentativa de perceber como os sujeitos do Grupo estão conseguindo fazer uma analogia, da mensagem de transformação da águia,

com o processo de formação vivido pelo Grupo. Nesse sentido, a professora, sujeito do grupo, C.M nos diz que,

Como a “águia” necessita sofrer para se renovar, precisamos mudar conceitos para renovar nossas idéias e atitudes no nosso cotidiano. Através desta renovação crescermos profissionalmente e também o nosso “eu”. (C.M. Professora).

Tal professora menciona a palavra sofrimento como de transformação da águia, mas no caso dos seres humanos fala da mudança de conceitos, renovação de idéias e atitudes cotidianas, para se oportunizar transformações na própria vida, atenta ainda para a importância da mudança conceitual na renovação das ideias e de sua própria identidade.

Já o sujeito E.T nos apresenta que,

A mensagem “Águia” mostra que é necessário se livrar do que nos atrapalha (nos mata) para que a vida continue em relação ao curso, deixa claro que é importante livrar-nos dos preconceitos e enxergar as possibilidades e subjetividades de cada um de forma diferente. (E.T. Professora).

De acordo com o apontamento acima e trazendo essa opinião para análise, enxergar possibilidades e subjetividades de uma forma diferente requer do sujeito, em primeira instância, livrar-se de preconceitos, fazendo com que as relações se tornem fluidas e transformadoras.

Para a professora J.M o repensar de discursos e a reconstrução do sujeito encontram-se como algo relevante no texto, quando nos diz que:

o texto a mensagem faz com que repensemos nosso discurso no sentido de ver, sentir e ouvir novas e múltiplas formas de construção e/ou reconstrução do sujeito. (J.M. Professora).

Caminhando nessa idéia de repensar discursos em confluência com a sexualidade, inspirada pela primeira pergunta apresentada, a resposta da professora T.T nos mostra que:

[...] reeducar, é repensar o nosso discurso e a nossa prática ligados aos nossos “preconceitos” acerca da sexualidade, processo que é muitas vezes doloroso, assim como a transformação da águia, uma vez que sexualidade é um tema ainda mal resolvido na nossa sociedade e em cada um de nós, além de envolver questões morais, como é o meu caso. (T.T. Professora).

Pode-se ver a percepção dessa professora sobre a transformação como algo muitas vezes doloroso e seu apontamento sobre a sexualidade como tema mal resolvido socialmente, envolvendo ainda questões morais.

O objetivo da segunda pergunta – qual foi o aprendizado que obtive hoje e o que o encontro de hoje ampliou em meus conhecimentos - foi ter um retorno sobre as aprendizagens realizadas no sexto encontro e verificar se os sujeitos consideram ter ampliação de conhecimentos.

A professora C.C aponta o seguinte:

me fez pensar muito como somos “moldados” a achar que o normal é ser natural. E, enquanto educadores temos tendências à conformidade e não a problematização, ao questionamento. (C.C. Professora).

Vê-se, nesse sentido, que esta professora apresenta em seu depoimento a palavra pensar, atitude que consideramos importante para estabelecer reflexões sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre seu lugar no mundo, principalmente, o profissional.

No apontamento do professor D.C está muito presente à preocupação com aquilo que se diz, com o discurso, na medida em que apresenta que:

o principal, sem dúvida, foi enxergar o quanto nosso discurso, nossas atitudes às vezes são mecânicas, herdadas e assim aplicadas e repassadas, então, aprendi o quanto devo me atentar ao poder das minhas palavras, o quanto devo pensá-las e repensá-las [...]. (D.C. Professor).

Ainda na linha do discurso, esse professor mostra como o encontro com as discussões e o Grupo tem contribuído para que ele mesmo repense e reflita sobre as palavras que profere junto aos seus alunos e as suas práticas.

Prosseguindo nesse mesmo raciocínio, a professora P.O, aponta que aprendeu sobre:

a importância de observarmos os nossos discursos, pois é através da fala que afirmamos nossas verdades. (P.O. Professora).

Vê-se um reforço na preocupação com a fala, pois é o meio mais eficiente e talvez mais propenso a retransmitir verdades como se fossem absolutas, trazendo ainda mais complexidade às questões de gênero e sexualidade.

O objetivo da última pergunta – o que ainda inquieta sobre as questões de gênero e sexualidade - foi perceber quais são as inquietações e as questões que ainda causam incômodos ou estranhamentos acerca de gênero e sexualidade. Apesar de ser uma questão que exige de alguma forma apontamentos afirmativos, pois deveriam ser mencionadas temáticas e/ou assuntos a ser discutidos o sujeito C.C, responde por meio de uma pergunta:

Porque somos tão conformados? (C.C. Professora).

Fazendo uma reflexão e uma relação sobre esse questionamento, podemos entender que o conformismo está relacionado à falta de inquietação com relação às questões de gênero e sexualidade; ou que são as inquietações acerca dessas temáticas que nos farão sair do conformismo e buscar conhecimentos e estratégias para lidar com tais questões.

Interessante observar também na resposta do professor D.C sua preocupação quando nos diz que:

não consegui na prática desenvolver as teorias que aprendo, por medo de repressões, de ir em desavença com uma maioria ou ainda por não encontrar metodologias (e métodos). (D.C. Professor).

Esse depoimento nos leva a pensar que muitas vezes ficar apenas no plano teórico não contribuirá para uma efetiva mudança na prática dentro de nossas ações profissionais, sejam escolares ou não; mas, o medo de repressões e desavenças continua causando certo silenciamento e/ou omissão acerca das questões de gênero e sexualidade.

Já a professora T.T aponta inquietações relacionadas à sexualidade na medida em que diz,

Muitas coisas me inquietam, no âmbito profissional me inquieta a relação da sexualidade com a infância, com a criança. E no âmbito pessoal ainda me inquieta pensamentos e atitudes que ainda não consegui mudar, como estranhar quando vejo pessoas do mesmo sexo se beijarem ou quando eu

não consigo achar normal ficar, fazer relações sexuais antes de um relacionamento mais sério. Tive uma educação muito moralista.(T.T. Professora).

O sujeito acima assume sua dificuldade em perceber outras possibilidades de relações para além da heterossexualidade, quando menciona o seu sentimento de estranhamento perante o beijo de pessoas do mesmo sexo e encerra sua resposta mencionando o aspecto moralista na qual foi educada.

Após a resposta das perguntas procedemos aos agradecimentos finais e, assim, encerramos o sexto encontro.

Sétimo encontro: a escola como espaço de produção das subjetividades

Para iniciarmos o encontro deste dia, realizado no dia 3 de julho de 2010, tivemos a presença de 29 participantes e desenvolvemos uma atividade chamada “Entrevista”⁴⁸; dinâmica essa pensada no momento de iniciar o encontro, logo ao entrar em contato com o Grupo.

Enquanto os sujeitos chegavam para participar do encontro desse dia foi possível visualizar o quanto os mesmos, já no sétimo encontro, se encontravam entrosados e dialogando entre si, inclusive, apresentando questionamentos uns para os outros. Percebendo esse cenário pensamos na realização dessa atividade, que como mencionado, não foi planejada anteriormente.

O objetivo em aplicá-la consistiu em possibilitar aos sujeitos interagirem entre si, por meio de perguntas e respostas individuais, sobre questões que envolvem gênero e sexualidade. Apenas dois sujeitos se prontificaram para participar do processo da entrevista e, as perguntas foram feitas por sujeitos que se sentiram confortáveis em elaborar perguntas, portanto, tratou-se de uma atividade espontânea.

Durante a execução da atividade foi possível perceber os assuntos e/ou temas que se apresentaram nas perguntas e respostas; estes foram anotados e depois constaram da Nota de Campo - nº 6, conforme descrito abaixo:

⁴⁸ Estando os sujeitos-participantes dispostos em um círculo, alguém do grupo, voluntariamente, deveria sentar em uma cadeira localizada no meio do presente círculo para ser entrevistado pelos demais participantes. As perguntas estariam relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Perguntas realizadas na atividade Entrevista: sobre o curso; sobre a participação na dinâmica; sobre ousadias; sobre homoafetividade; sobre situação de estranheza com relação às diferenças; sobre o desejo de relação com outra pessoa do mesmo sexo; sobre infância (recordações) e fatos que envolvem questões sexistas; e, por fim, sobre comportamento. (NOTA DE CAMPO Nº. 6, de 03/07/2010).

Após a realização da atividade Entrevista apresentamos os textos que seriam lidos e discutidos neste encontro, sendo o primeiro intitulado “A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade”⁴⁹, de Maria Regina dos Santos Prata; e, o segundo, intitulado “Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação”⁵⁰, de Guacira Lopes Louro.

As discussões sobre os textos aconteceram por meio de uma metodologia participativa, onde cada sujeito pode expressar os pontos selecionados por ele nos textos e tecer comentário sobre os mesmos. Os pontos foram diversos, mas pode-se destacar que aqueles que foram mais significativos versaram sobre questões da subjetividade, sobre as relações de poder que são tecidas no cotidiano escolar e sobre a Teoria Queer e sua proposta para a educação atual.

Também nesse encontro foi entregue um questionário para avaliação do encontro, contendo as seguintes perguntas: 1 - Para você, a escola é um espaço de produção da subjetividade? Como? 2 - As questões de gênero e sexualidade são importantes na construção da subjetividade? Por quê? 3 - Qual foi o aprendizado que obtive hoje? O que ampliou em meus conhecimentos? 4 - O que ainda me inquieta nas questões que envolvem gênero e sexualidade? Os questionários foram respondidos e entregues após um tempo aproximado de 15 (quinze) minutos.

O objetivo da primeira pergunta - para você, a escola é um espaço de produção da subjetividade e como - foi o de verificar a percepção dos sujeitos acerca da escola, conforme estudo que desenvolvemos do texto de Prata (2005).

Na resposta da primeira pergunta – Para você, a escola é um espaço de produção da subjetividade? Como? – o sujeito C.C afirma que,

⁴⁹ PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2005. Nº. 28. p. 108-115.

⁵⁰ LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação.** Revista Estudos Feministas. Ano 9. 2º. Semestre de 2001. p. 541-553.

A escola é sim um espaço de produção da subjetividade. Quando saímos de nossa casa e chegamos na escola não aprendemos só conteúdos, mas também valores, costumes, culturas são trabalhadas, às vezes até mesmo impostas. E tudo que fica comigo e muda meu pensar, meu agir, faz parte do meu processo de subjetivação. (C.C. Professora).

A importância da escola como espaço de construção requer professores que repensem seus valores, costumes e culturas aprendidas ao longo da vida e, principalmente, no próprio espaço escolar a que foi submetido ao longo de seu processo de escolarização, pois reconhecer esse espaço construtivo é premissa importante no processo de formação continuada dentro um projeto educativo.

Para o sujeito D.C,

[...] a escola é para muitos o local onde há uma grande rede de relações com os outros, assim, diferentes processos estão ali acontecendo todo o tempo, significações novas, idéias jamais vistas, compondo, no conjunto (ou ajudando a compor) novas identidades. (D.C. Professor).

Esse sujeito coloca a escola como um espaço propício para as redes de relações com os outros e na construção de novas identidades, trazendo a importância de prestar atenção ao como se estabelece as relações neste espaço educativo.

Já para o sujeito P.O:

a subjetividade é construída em contato com o outro e a escola possibilita muitos contatos e convívio com diferentes pessoas. (P.O. Professora).

E, ainda, nessa perspectiva, o sujeito T.T nos apresenta que:

com certeza, por vários motivos, primeiro porque ela é uma instituição sociocultural, onde reproduz, produz e transforma concepções. Além de, sobretudo, ser a primeira instituição social freqüentada pela criança, que ajudará no processo de subjetivação. (T.T. Professora).

O objetivo da segunda pergunta – As questões de gênero e sexualidade são importantes na construção da subjetividade? Por quê? - foi o de questionar se as questões de gênero e sexualidade são importantes na construção da subjetividade e o porquê de serem importantes, isso na tentativa de compreender a percepção dos sujeitos sobre o papel dessas temáticas na construção da subjetividade.

Para o sujeito C.C:

a sexualidade faz parte do sujeito. A todo momento vivemos com essas questões. Construindo e desconstruindo”. (C.C. Professora).

Complementando essa percepção, o sujeito D.C nos diz que:

sim, porque são componentes de nossa identidade, e o processo de subjetivação nada mais é que construções (e reconstruções) de identidade”. (D.C. Professor).

E fazendo um fechamento dessa questão, o sujeito T.T aponta que:

não são só importantes como constituem a subjetividade. (T.T. Professora).

Pode-se perceber na visão desses três sujeitos o reconhecimento de que a sexualidade é importante no processo de subjetivação e na construção da identidade.

O objetivo da terceira pergunta – qual foi o aprendizado que obtive hoje e o que ampliou em meus conhecimentos e o que ainda me inquieta - foi o de verificar qual o aprendizado foi obtido pelos sujeitos do Grupo neste encontro específico e o que ampliou em seus conhecimentos. Nesta perspectiva, o sujeito D.C apresenta que:

Mais uma vez obtive alguns conhecimentos históricos, alguns outros teóricos e consegui reconstruir algumas idéias, as quais percebi que foram construídas sem grandes embasamentos, assim ao me deparar com novas colocações e discussões como as de hoje obtive “material” suficiente para novos levantamentos, outras visões. (D.C. Professor).

O repensar de discursos a partir de embasamentos teóricos considerados importantes nas questões de gênero e sexualidade são apontados pelo professor acima como contribuições importantes para seu aprendizado.

Para o sujeito J.M que responde à pergunta fazendo uma profunda reflexão sobre estar participando deste Grupo de Discussão, nos diz que:

Hoje o dia foi oficial do 'se olhe no espelho e diga quem é esse?' hoje pude reconstruir um pouco mais do meu conhecimento pude enxergar além do que via anteriormente. (J.M. Professora).

Nesta mesma linha de aprendizagem de novos conhecimentos, o sujeito M.M expressa que:

sobre a subjetividade era uma questão que não tinha escutado antes, pude apreender sobre o tema e sair do curso engrandecida de conhecimentos. (M.M. Professora).

É importante perceber a sinceridade dos sujeitos por terem participado deste encontro e do Grupo de Discussão, o que se expressa em muitas de suas falas e pontuações sobre as contribuições das discussões e atividades desenvolvidas.

Já o sujeito P.O aponta que,

Aprendi como posso me abrir mais, com relação a este assunto que me incomodava muito, não tinha coragem nem de tocar no assunto, você me ajudou a despertar para mim mesma e na aula de hoje só foi a continuação do que já vinha aprendendo. (P.O. Professora).

Interessante observar na opinião do sujeito como a mesma denuncia seu antigo incômodo na discussão de assuntos ligados ao gênero e sexualidade e agora, em decorrência do Grupo de Discussão vem se abrindo e despertando-se para esse aprendizado.

O objetivo da quarta e última pergunta – o que ainda me inquieta nas questões que envolvem gênero e sexualidade – foi perceber as inquietações que ainda persistem no grupo acerca das discussões oportunizadas neste Grupo de Discussão. Nesse sentido, a professora C.C aponta:

o preconceito. (C.C. Professora).

Já o sujeito M.M aponta que:

A questão da educação nas escolas, como estão defasadas, como os alunos estão desinteressados na sala de aula. (M.M. Professora).

O preconceito e a desmotivação são importantes fatores que convivem no cotidiano da escola, devendo, portanto, ser repensados e buscar soluções para tais atuações.

A professora T.T apresenta que:

muitas coisas me inquietam ainda. Mas as duas coisas que gostaria de falar são os meus pensamentos e as minhas ações no tratamento comigo mesmo e gostaria de saber mais sobre sexualidade e criança. (T.T. Professora).

Agora, para a professora F.G, a discussão sobre gênero e sexualidade foi

superficial e gostaria que em outro encontro fosse abordado, além do tema masturbação, o qual gostaria de orientação como abordá-lo na escola. (F.G. Professora).

Essa professora demonstra outros assuntos pertinentes à sexualidade e que merecem atenção e debate no Grupo de Discussão, mas que não puderam ser debatidos nessa oportunidade e indicam também como é necessário prolongar e promover debates e estudos sobre sexualidade e gênero.

Após a discussão do questionário procedemos aos agradecimentos finais e o encontro deste dia teve foi encerrado.

Oitavo encontro: finalizando um Grupo de Discussão

A proposta deste oitavo e último encontro, realizado no dia 17 de julho de 2010, onde tivemos a presença de 30 participantes, foi o de justamente continuar e encerrar as discussões dos textos propostos no encontro anterior; porém, nos concentramos com mais especificidade no texto “Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação”⁵¹, de Louro (2001), por não o termos debatido no encontro anterior.

Cabe neste texto apresentar algumas considerações teóricas sobre a Teoria *queer* - que especificamente se trata da construção de uma política de identidade - pois podem contribuir para melhor compreensão da análise apresentada neste texto em consonância com a teoria contemplada neste último encontro.

⁵¹ LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer** – uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas. Ano 9. 2º. Semestre de 2001. p. 541-553.

As chamadas minorias sexuais são hoje muito mais visíveis do que antes, sofrendo por parte dos conservadores embates acirrados, que antes se não se configuravam. Neste sentido, a teoria *queer* propõe uma nova dinâmica dos movimentos e das teorias acerca da sexualidade e gênero, ao nos apresentar que:

Teóricos *queer* sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. Inspirados no pós-estruturalismo francês, dirigem sua crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. (LOURO, 2001, p. 541).

A palavra *queer* pode ser traduzida por estranho, ridículo, excêntrico ou extraordinário, e este termo “com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação” (LOURO, 2001, p.546); representando um colocar-se contra a normalização que institui a heteronormatividade compulsória nas relações sociais e apoiam-se fortemente na perspectiva da desconstrução.

Neste viés, Louro (2001, p. 548) nos coloca que:

Desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma. [...] Ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais. (LOURO 2001, p. 548).

Os teóricos *queer* fazem “uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas” (LOURO, 2001, p. 548); faz-se necessário instaurar uma mudança epistemológica para romper a lógica binária e seus efeitos na hierarquização, dominação, classificação e exclusão social.

Dentro do contexto educacional, pensar *queer* significa questionar, problematizar e contestar todas as formas de conhecimento e de identidade, no sentido de gerar instabilidade e demonstrar a precariedade de todas as identidades. O currículo passaria “a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.” (LOURO, 2001, p.550); ou seja, assim, poderíamos ter uma

pedagogia que sugere a desnaturalização e a incerteza como estratégias eficientes e criativas na discussão sobre a existência.

Tendo como base a perspectiva *queer* apresentada, as discussões aconteceram através de uma dinâmica participativa, onde cada sujeito pode expressar os pontos selecionados por ele nos textos e tecer comentário sobre o mesmo; cabe ressaltar que estes pontos não foram registrados por escrito pelos coordenadores do Grupo. Terminado esse momento realizamos um lanche, como um momento de confraternização.

A escolha do texto “Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educação” (LOURO, 2001) se deveu ao fato de os pesquisadores acreditar que não basta apenas questionar, debater e discutir questões didático-pedagógicas acerca da sexualidade e gênero, mas é preciso também refletir sobre possíveis soluções para questões que envolvem tais temáticas, justificando-se, portanto, a escolha deste, que apresenta a pedagogia e um currículo *queer* como possibilidade de elucidação do tema e de transformações.

Ao continuar as atividades do dia propusemos ao grupo que os coordenadores apresentassem também uma exposição sobre o tema “Homofobia e Educação” - a partir de um texto⁵² de autoria de um dos coordenadores desenvolvido durante o percurso de pesquisa no Mestrado em Educação, decorrentes de leituras, estudos e participação em eventos acadêmicos - estabelecendo a partir desse material um diálogo sobre o assunto e seus impactos no cotidiano da escola.

Abaixo, apresentaremos as citações textuais constantes nessa apresentação para trazer as considerações debatidas pelo grupo de discussão.

A primeira citação textual “pode parecer um exagero utilizar a expressão segregação social, mas é exatamente o que acontece com aqueles/as sujeitos que são vítimas da homofobia no cotidiano da escola” (SEVERO, 2009, p. 1), teve como objetivo apresentar o texto “Gênero e Sexualidade no Cotidiano da Escola: a segregação social causada pelo bullying homofóbico”, ressaltando inclusive que estas citações constam de um texto com o mesmo título, escrito por um dos coordenadores do Grupo de Discussão, sendo resultado de um trabalho de

⁵² SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. Gênero e sexualidade no cotidiano da escola: a segregação social causada pelo bullying homofóbico. Texto apresentado no XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais: Abril/2010. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

envolvimento e discussão com grupos de profissionais interessados na discussão sobre gênero e sexualidade.

Após a primeira elucidação do objetivo do texto, apresentamos o significado do termo homofobia, como sendo o medo, a aversão ou o ódio irracional aos homossexuais (àqueles que têm atração afetiva e sexual por pessoas do mesmo sexo), demonstrando que essa é a causa principal da discriminação e violência contra gays, lésbicas, travestis e transexuais.

Terminada a apresentação do significado do termo homofobia, apresentamos o exemplo de um adolescente – Iago - vítima de homofobia no cotidiano da escola. Trata-se de uma reportagem apresentada pelo Programa “Profissão Repórter”, da Rede de Globo de Televisão, do dia 19 de maio de 2009. O vídeo, de aproximadamente 7 minutos, foi apresentado ao grupo contando o relato da família desse adolescente, que acabou por suicidar-se por causa, segundo os membros da família, da violência homofóbica sofrida.

Após a exibição do vídeo, trouxemos para essa apresentação o conceito de bullying, trazido por Guareschi (2008), para que os sujeitos pudessem compreender o porquê de adotarmos a expressão bullying homofóbico para tratar dessa temática.

De acordo com Guareschi (2008, p. 17), bullying:

[...] deriva da palavra inglesa *bully*, que, enquanto substantivo, significa valentão, tirano e, como verbo, brutalizar, tyrannizar, amedrontar. Como prática, o termo significa formas de agressões intencionais e repetidas adotadas sem motivação evidente e direcionadas aos outros. Compreende, pois, toda e qualquer forma de atitude agressiva executada dentro de uma relação desigual de poder, sendo o desequilíbrio de poder presente nessa relação uma característica essencial, que torna possível a intimidação da vítima [...] o bullying pode ser manifestar de quatro formas diferentes: verbal, física, psicológica e como cyberbullying. (GUARESCHI, 2008, p. 17),

Dando continuidade à apresentação, apresentamos o Programa do Governo Federal “Brasil Sem Homofobia”, lançado em 2004, como uma possibilidade de debate acerca da temática e de proposta de ações concretas para o combate da violência homofóbica. Nessa perspectiva de formar cidadãos conscientes e para valorizar propostas de ações apresentamos o pioneirismo de Minas Gerais dentro da temática, ao promover o curso de formação de professores intitulado “Educação Sem Homofobia”, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Visando a apresentar o debate acerca das questões que envolvem homofobia, as citações seguintes apresentaram dados de pesquisas divulgadas,

acerca das temáticas realizadas por Castro; Abramovay, (2004); Prado e Machado (2008); Perseu Abramo, (2008).

Para Castro; Abramovay e Silva, 2004:

[...] para alunas bater em homossexuais é classificado como a terceira violência mais grave, enquanto para os alunos ocupa a sexta violência, em uma lista em que seis opções foram dadas; os homens têm mais preconceito que as mulheres sobre o convívio com os homossexuais na escola, sendo que 25% dos alunos não gostariam de ter um colega de classe que fosse homossexual.

Em pesquisa realizada sobre Gravidez na Adolescência, Helborn (2006) nos apresenta que:

[...] homens são menos tolerantes do que as mulheres a comportamento homossexual; a tolerância a comportamento homossexual é diretamente proporcional à escolaridade; homens são mais tolerantes com lésbicas que as mulheres, enquanto as mulheres são mais tolerantes do que homens com gays (homossexuais masculinos). (HELBORN, 2006)

E, para complementar essa apresentação de dados, a Fundação Perseu Abramo (2008), realizou entrevista com 2014 jovens e adultos de 16 anos ou mais, onde nos mostra algumas informações:

[...] 53% da população entrevistada sentem repulsa/ódio ou antipatia contra a população LGBT; 45% admitem que não gostam de encontrar com pessoas que pertencem à população LGBT; 17% dos professores não gostariam de ter alunos/as gays ou lésbicas; 75% dos professores acreditam na necessidade de qualificação quanto à diversidade sexual e homofobia; por fim, de acordo com as análises realizadas, 92% da população entrevista revelou ter preconceito contra população LGBT.

A escola é um espaço onde a homofobia ocorre de forma explícita e implícita, portanto deve estar preparada para enfrentar situações de aviltamento da condição humana. (SEVERO, 2009).

As dinâmicas sexistas e seus estereótipos dificultam a permanência de alunos e alunas na escola, afetam as expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar, incidem no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais da educação. (SEVERO, 2009).

A escola fala da sexualidade na dimensão adulta, centrada nos aspectos reprodutivos. Há um discurso baseado nos laços familiares e na reprodução da

espécie; nos livros didáticos e nas atividades escolares vê-se uma representação única de família, baseada na legislação e na igreja. (LOURO, 2003).

Há um clima de medo na escola, pois a sexualidade que ali entra parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de professores e professoras, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. (LOURO, 2003).

Nesta perspectiva de que a escola reflete o sexismo que permeia a sociedade e gera demandas preconceituosas a partir disso, as autoras Vianna e Ridenti (1998, p. 101) contribuem com a seguinte idéia:

A escola reflete o sexismo que permeia toda a sociedade. O problema do preconceito de gênero, que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula ou no espaço escolar, têm base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares. (VIANNA E RIDENTI, 1998, p. 101)

Para o encerramento da apresentação, neste primeiro momento do oitavo encontro, apresentamos algumas considerações sobre a importância do ambiente escolar frente à homofobia, pois a escola pode reproduzir ações negativas e preconceituosas se as práticas educativas não foram planejadas e constantemente repensadas.

A escola precisa ressignificar metodologias, descobrir relações até então não percebidas e rever processos ditos inquestionáveis; a escola, ainda, precisa trabalhar a formação docente levantando discussões acerca de questões de gênero, sexualidade e homofobia; estas se fazem presentes no cotidiano escolar e, muitas vezes, são negadas e/ou silenciadas por práticas acríticas e pouco embasadas teoricamente.

Dando continuidade ao encontro e visando ao encerramento do Grupo de Discussão, entregamos aos sujeitos um questionário de avaliação do dia e de todo processo do Grupo de Discussão desenvolvido nesses oito encontros, contendo as seguintes perguntas: 1 - Para você, quais as consequências da homofobia no cotidiano da escola? 2 - Quais as contribuições que o Grupo de Discussão sobre gênero, sexualidade e educação trouxe para sua vida pessoal? 3 - Quais as contribuições que o Grupo de Discussão gênero, sexualidade e educação trouxe para sua vida profissional?

O objetivo da primeira pergunta – Para quais, quais as consequências da homofobia no cotidiano da escola - foi o de perceber o que os sujeitos diriam sobre as possíveis consequências da homofobia no cotidiano da escola e para a participante C.M,

A discriminação do sujeito, no ambiente escolar faz com que a criança/adolescente na maioria das vezes não conseguindo absorver esta “diferença” acabe saindo da escola ou até mesmo se suicidando e muitas vezes sendo infeliz por ter medo de se assumir. (C.M. Professora).

Sobre essas consequências, o sujeito acima apontou o agravante do suicídio e da infelicidade dos homossexuais por terem medo de assumir essa condição sexual dentro da escola e também na sociedade como um todo.

O sujeito D.C aponta-nos que as consequências são:

diversas, inúmeras, desde ‘pequenas’ como interrupção de aulas, conversas desnecessárias as mais graves como exclusão, prejudicar rendimento escolar, desânimo, desistência e em alguns casos até a morte. (D.C. Professor).

Nesta mesma abordagem, o sujeito E.T nos aponta que:

o aluno homossexual sofre muitos preconceitos, o que causa vários problemas psicológicos e sociais, uma vez que o mesmo pode abandonar os estudos ou se isolar dos colegas por não ser aceito no grupo. (E.T. Professora).

Nos apontamentos dos sujeitos apresentados pode-se perceber como professores apontam a desordem causada no ambiente escolar quando se trata dessa temática da homossexualidade, principalmente quando se tem um homossexual no cotidiano da escola; e, o sujeito E.T reforça os problemas psicológicos e sociais advindos das situações de preconceito sofridas por homossexuais.

Ainda sobre a questão da homofobia no cotidiano da escola, o sujeito T.T nos diz que,

Considerando a escola uma instituição social e construtora de identidades a homofobia causa diversas consequências como: evasão escolar devido aos

preconceitos sofridos; naturalização da homossexualidade; segregação e marginalização interna daqueles que sofrem a homofobia. (T.T. Professora).

O relato acima aponta graves consequências da homofobia, tais como evasão escolar e naturalização da homossexualidade, reforçando aqui neste comentário a idéia da normativa heterossexual nas relações sociais afetivas estabelecidas entre as pessoas, o que coloca e desacordo quaisquer outros padrões.

O objetivo da segunda pergunta – quais as contribuições que o Grupo de Discussão sobre gênero, sexualidade e educação trouxe para sua vida pessoal - foi o de averiguar quais as contribuições do Grupo de Discussão para a vida pessoal dos sujeitos. O sujeito C.M nos diz que:

as discussões contribuíram para entender alguns processos de comportamento que antes não entendia. Por exemplo: discutir com as pessoas sobre as discriminações mais sem conhecer os movimentos as teorias, hoje me sinto mais preparada. e às vezes em uma discussão sempre consigo colocar um pouco do que aprendi. (C.M. Professora).

Este comentário indica uma contribuição social do Grupo de Discussão na vida dessa participante, na medida em que a mesma consegue se posicionar com fundamentos teóricos sobre as questões que aprendeu acerca de gênero e sexualidade.

O sujeito J.M aponta-nos que,

As contribuições foram imensas, para minha vida e melhor convivência com as pessoas, estes encontros foram fantásticos. Pude repensar meu modo de viver, pensar, ver e aceitar os outros com maior naturalidade e quando é permitido tento mudar ou ao menos intrigar os que estão a minha volta em relação aos seus posicionamentos. (J.M. Professora).

É importante destacar a contribuição pessoal que este Grupo de Discussão oportunizou ao sujeito J.M, na medida em que o mesmo apresenta essa afirmativa e complementa dizendo que pode repensar sua postura quanto à aceitação do outro.

Na resposta da professora L.L há um apontamento sobre a não vivência da sexualidade e as contribuições do Grupo de Discussão:

não vivo a minha sexualidade de maneira simples e discutir questões relacionadas a este tema não é fácil. Trouxe mais questionamentos do que

certezas e, sinceramente, considero isso o mais importante. (L.L. Atuante na Área Social).

Ainda neste viés do repensar a vivência da própria sexualidade, as professoras L.M e P.P, respectivamente, apontam que:

para mim, o curso possibilitou repensar a própria sexualidade. Em relação a gênero ampliei o olhar no dia a dia acerca das vivências e normatização do masculino e feminino e a importância contínua da reflexão. (L.M. Professora).

me permitiu me aceitar mais, fazer algumas coisas que ainda não tinha feito e dito. Aprender mais sobre cada tópico citado. Ter uma nova opinião e aceitação de cada pessoa e forma de vida. (P.P. Professora).

O objetivo da terceira pergunta – quais as contribuições que o Grupo de Discussão gênero, sexualidade e educação trouxe para sua vida profissional - foi o de averiguar quais as contribuições do Grupo de Discussão para a vida profissional dos sujeitos. Neste sentido, a professora C.M aponta que:

hoje sou professora particular, às vezes me sentia acoada com relação algumas perguntas de alguns alunos (meninos) com relação a sexo (matéria de ciências). Sempre acontecem as “brincadeiras” e com o que eu aprendi consigo hoje sair das situações constrangedoras. (C.M. Professora).

A opinião deste sujeito revela como pode ampliar sua prática tendo mais leveza e tranquilidade quando se depara com perguntas referentes à sexualidade. Entretanto, ela se refere as “brincadeiras” como sendo constrangedoras. Podemos questionar por que ocorrem constrangimentos ao tratar de questões relativas à sexualidade.

Quanto à prática profissional do sujeito, D.C apresenta que o Grupo de Discussão:

Conseguiu me mostrar, criar, a necessidade de abordar temas em sala de aula, ou mesmo, no meu trabalho atual onde vejo a questão da sexualidade sendo abordada como tema principal de rodas de piadas e diversão, de forma mais intelectual, esclarecedora e em uma tentativa de mostrar a verdadeira importância de tal assunto. (D.C. Professor).

O relato mostra o reconhecimento da necessidade de se discutir sexualidade em sala de aula e na escola como um todo e não como “piada”, fazendo com que o sujeito acima repense sua prática e possivelmente possa ter uma ampliação de sua atuação profissional.

A professora F.G, apresenta que, a partir do Grupo de Discussão, teve

Interesse em buscar novas dinâmicas, estratégias para trabalhar com adolescentes, pois acho que este tema não tem fim, não é acabado. Contribuiu muito para melhor compreensão do sujeito, aluno, e até mesmo do adulto em seu sofrimento, ao sentir-se excluído. Ampliação de conceitos para melhor vivência profissional. (F.G. Professora).

Os relatos dos sujeitos anteriormente apresentados demonstram o Grupo de Discussão como possibilidade de outras atividades acadêmicas acerca dos temas. A professora J.M nos diz que:

entrei com o intuito de repensar meus conceitos, porém tanto repensei que decidi por trabalhar este tema em meu trabalho de conclusão de curso (Ciências Biológicas) e penso que poderei contribuir muito como docente com uma bagagem tão extraordinária. (J.M. Professora).

Interessante ressaltar essa tomada de decisão da participante J.M acima mencionada, pois o Grupo de Discussão foi tão significativo que a faz repensar o objeto de pesquisa e aprofundar no estudo das temáticas trabalhadas nos encontros desse Grupo.

Ainda dentro dessas possibilidades de ações educativas, a professora L.M aponta que o Grupo de Discussão oportunizou:

escutar com mais atenção aos posicionamentos diversos das profissões, estar atenta ao significado de gênero e sexualidade para as famílias que realizo acompanhamento e como esse posicionamento reflete nas questões que vivencia. (L.M. Professora).

A professora T.T nos diz que:

para a minha vida profissional a principal contribuição foi à desconstrução e a construção do ser menino e ser menina, o que me fez repensar e refletir sobre a minha prática como educadora. (T.T. Professora).

Vale ressaltar que esta participante atua na educação infantil e causa-lhe grande preocupação as manifestações de sexualidade e gênero na infância, demonstrando com essa atuação profissional o seu interesse principal em ter buscado a participação no Grupo de Discussão.

Após os sujeitos terem respondido às perguntas apresentadas, procedemos aos agradecimentos e finalização.

Avaliação do Grupo de Discussão: uma síntese provisória, mas necessária

Ainda no último encontro pedimos aos sujeitos do Grupo de Discussão que fizessem uma avaliação acerca dos 08 encontros que aconteceram, e então de forma dialogada o Grupo apresentou alguns pontos importantes e discutimos a respeito. Esses pontos foram elencados, conforme Nota de Campo a seguir,

Boas escolhas temáticas; excelente logística e didática muito boa; apresentação de textos com experiências práticas; a professora J.M. apontou que mudou o tema do TCC em função das discussões; o grupo teve um diferencial de receptividade e acolhida; a didática em formato de círculo, utilização de imagens e discussões em grupo enriquecem os trabalhos; a utilização de filmes favorece a aprendizagem; didática com exemplos práticos do cotidiano escolar; abertura do professor para ouvir; espaço de aprendizagem e abertura para falar sobre as questões de sexualidade. (NOTA DE CAMPO Nº. 07, de 17/07/2010).

Durante os encontros do Grupo de Discussão fomos concretizando, através das participações dos sujeitos uma reflexão que vínhamos realizando, a de que, o que precisa mudar na escola não é apenas a metodologia de ensino acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade, mas sim os sujeitos envolvidos, os discursos e os valores presentes no processo educacional.

Acreditamos que as expectativas foram alcançadas, pois, mesmo em poucos encontros, tendo pouco tempo, percebemos crescimento intelectual e vivencial dos sujeitos envolvidos.

Terminamos o Grupo de Discussão, acreditando na possibilidade de que esses sujeitos serão disseminadores de uma educação afetivo-sexual, com uma abordagem e um aprofundamento mais reflexivo, possibilitando uma educação não sexista, e uma melhor compreensão de tais assuntos e suas confluências no cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho originou-se de duas situações envolvendo questões de gênero e sexualidade no cotidiano da escola. De um lado, ao incomodar-nos com a omissão de uma escola; e de outro, ao verificar o estranhamento por parte de educadores sociais acerca do comportamento de seu educando, como algo que foge dos padrões comportamentais normativos para meninos e meninas; tais vivências foram desenhando um trabalho de pesquisa que teve seu início, não oficial, no ano de 2006.

As temáticas que versam sobre as questões de gênero e sexualidade são importantes para serem discutidas na formação de professores, pois de alguma maneira os profissionais da educação lidam com situações que envolvem tais questões e por isso precisam de conhecimentos para ampliar suas compreensões, possibilitando-lhes, inclusive, intervenções mais significativas junto aos seus alunos.

Este trabalho se estruturou em quatro capítulos, desconsiderando como capítulos a parte da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo foi apresentado o processo histórico de um curso sobre gênero, sexualidade e educação, realizado no ano de 2009, explicitando e fundamentando em como se deu a escolha para se chegar a um grupo de discussão, que foi realizado em 2010.

No segundo capítulo foi apresentada a concepção metodológica desta pesquisa, dentro de uma proposta qualitativa, baseada na perspectiva construtivo-interpretativa de González Rey (2005) e também apresentando o Grupo de Discussão como um jeito de fazer pesquisa que privilegia a interação entre as pessoas e a construção intersubjetiva.

No terceiro capítulo foram apresentados os conceitos de gênero e sexualidade trazendo para este texto uma fundamentação teórica condizente com o processo de trabalho desenvolvido no Grupo de Discussão, bem como nesta pesquisa.

No quarto capítulo foi apresentada a identificação dos sujeitos da pesquisa visando demonstrar o perfil dos profissionais envolvidos neste Grupo de Discussão, estes não apenas atuam na sala de aula, mas suas áreas de atuação de alguma maneira influenciam direta ou indiretamente no cotidiano da escola.

Já no quinto capítulo foram abordadas as análises dos dados da pesquisa, descrevendo pormenorizadamente todo o processo de trabalho do Grupo de Discussão desenvolvido: o planejamento, o desenvolvimento, a percepção dos sujeitos e, principalmente sua validade.

A iniciativa de estudar e preparar reflexões pode confrontar-nos e, ao mesmo tempo, estabelecer bases mais sólidas para realizar uma investigação acerca de gênero e sexualidade, pois ao debater e contextualizar conceitos teóricos e vivências acerca dessas temáticas e como as mesmas influenciam no cotidiano escolar, o aprendizado torna-se mais significativo e podemos compreender pensamentos diferentes, levantar novos questionamentos e, principalmente, buscar novos referenciais para aprofundamentos de questões que ainda não são bem compreendidas.

Um aspecto relevante apresentado em alguns momentos deste texto refere-se à dificuldade dos professores e demais profissionais da educação em lidar com as próprias questões acerca de gênero e sexualidade e que tais dificuldades contribuem para o silenciamento desses assuntos no seu exercício profissional, principalmente, no que se refere especificamente à sexualidade.

Partindo da hipótese que sustentou a presente pesquisa e os estudos realizados - o que precisa mudar não são apenas os métodos e técnicas educacionais, mas também sujeitos que trabalham com pessoas e as temáticas de gênero e sexualidade - buscamos responder a um questionamento principal: o que os sujeitos do Grupo de Discussão expressam sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar?

A perspectiva do Grupo de Discussão fez-se presente justamente por este se inserir num jeito de fazer pesquisa que privilegia as interações entre pessoas e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado. Podemos dizer que o Grupo de Discussão é um instrumento de explorações de opiniões coletivas e não apenas individuais (MALGOLD, 1960).

O trabalho com Grupo de Discussão exige não somente o domínio metodológico do tema, mas também um conhecimento sobre o meio pesquisado, a situação social dos entrevistados, atividade profissional, entre outros aspectos. Esse jeito de fazer pesquisa estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e das inteligibilidades coletivas do grupo. Seu objetivo

principal é a análise dos fenômenos relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.

Portanto, o grupo de discussão se apresenta como uma possibilidade altamente favorável aos estudos sociológicos, principalmente àqueles que procuram compreender os dilemas e as diferentes perspectivas sociais e dos sujeitos envolvidos, principalmente no estudo de situações revestidas de alguma complexidade como as que são vivenciadas em ambientes escolares.

A abordagem qualitativa dentro da perspectiva construtivo-interpretativa de Rey (2005) fez-se relevante justamente porque permitiu romper com o ponto de vista estreito do positivismo, reconhecendo que a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados, na necessidade de romper com a representação de que o conhecimento representa um caminho que conduz ao descobrimento de algo pronto para ser conhecido, de uma realidade que se apresenta de uma única forma, havendo, portanto, um caminho correto para chegar a ela, quando na realidade existem múltiplas alternativas de inteligibilidade e significação na construção de realidades. Essa perspectiva qualitativa de pesquisa se apóia nos princípios da Epistemologia Qualitativa, que “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. (REY, 2005, p. 5).

A reflexão sobre as temáticas de gênero e sexualidade podem incomodar e também desacomodar lugares fixos e conhecidos, pois entendemos a sexualidade como um processo complexo; nesse sentido, a escola, com suas práticas pedagógicas, podem contribuir para a construção de identidades de gênero, sobretudo da sexualidade do ser humano.

Os debates sobre identidade de gênero, percebida como a efetivação cultural do papel masculino e feminino atribuído à diferença sexual, são demonstrações de que a relação entre identidade e sexualidade existe, na medida em que ambas se constituem e podem mudar continuamente.

Discutir e problematizar as relações de gênero e sexualidade é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de estereótipos e de preconceitos que têm gerado desigualdades entre meninas e meninos, mulheres e homens, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e heterossexuais, inclusive no âmbito das escolas.

A escola é uma instituição formada por seres humanos, pais e mães, professores, alunos e funcionários, mas muitas vezes não é vista como um lugar onde a sexualidade possa se expressada ou discutida. Em seu aparente silêncio, na verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade, “o espaço da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento do sono, tudo que fala silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (BORTOLINI, 2008, p. 2).

Há um clima de medo na escola, pois a sexualidade que ali entra parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de professores e professoras, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. (LOURO, 2003).

A escola precisa ressignificar metodologias, descobrir relações até então não percebidas e rever processos ditos inquestionáveis; a escola, ainda, precisa trabalhar a formação docente levantando discussões acerca de questões de gênero, sexualidade; estas se fazem presentes no cotidiano escolar e, muitas vezes, são negadas e/ou silenciadas por práticas acríticas e pouco embasadas teoricamente.

Durante os encontros do Grupo de Discussão fomos fundamentando, através das participações dos sujeitos, uma reflexão que vínhamos realizando, a de que, o que precisa mudar na escola não é apenas a metodologia de ensino acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade, mas sim os sujeitos envolvidos, os discursos e os valores presentes no processo educacional e que sujeitos podem se modificar por meio do diálogo, da discussão e do debate. Também constatamos que os Grupos de Discussão precisam ser promovidos com certa periodicidade por ser a realidade sempre dinâmica.

Acreditamos que as expectativas foram alcançadas, pois, mesmo em poucos encontros, constatamos um grande envolvimento dos sujeitos com as discussões propostas, uma grande abertura desses para o debate e um enriquecimento das temáticas propostas.

Finalizamos esse Grupo de Discussão acreditando na possibilidade de que esses sujeitos possam disseminar o debate sobre uma educação afetivo-sexual, com uma abordagem e um aprofundamento mais reflexivo, possibilitando uma educação não sexista e uma melhor compreensão e vivência de tais assuntos e suas confluências no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- AREDA, Felipe. **Ser gay e a possibilidade de não ser homem**. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. 2006. 01-08 p.
- BHANA, Deevia. Estudo da sexualidade de crianças de sete e oito anos em KwaZulu-Natal, África do Sul. In: _____ (orgs.). **Questões de sexualidade: ensaios transculturais**. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. p. 29-48.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. 2008. 62 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha. In: _____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003, 34 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 164 p.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 164 p.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of sex**. New York / London: Routledge, 1993.
- CALLEJO, J. **El grupo de discusión**. Introdução a uma práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.
- CALLEJO, J. Grupo de discusión: la apertura incoherente. **Estudios de sociolinguística**. Madri, Espana, 18 p., 2002.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 412 p.
- CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre, jul. / dez, 1995. p. 185-206.
- CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie. Introdução: a sexualidade é importante. In: _____ (orgs.). **Questões de sexualidade: ensaios transculturais**. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. p. 29-48.
- CORRIGAN, Philip. Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body. In: GIROUX, Henri. **Postmodernism, feminism and cultural politics**. Nova York: State University of New York Press, 1991, p.196-216.
- FABRA, Maria Luísa; DOMÈNECH, Miguel. **Hablar y Escuchar**. Barcelona: Paidós, 2001.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. **Gênero e exclusão social:** Trabalhos para discussão, agosto, 2001. p. 1-10.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GUARESCHI, Pedrinho A (org.). **Bullying mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 99 p.

HALL, S. A. A questão da identidade cultural. In: HALL, S. A; HELD, D.; MCGREW, T. (orgs.). **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity/Open University, 1992.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

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

_____. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.

_____. **Teoria queer:** uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas. Ano 9. 2º. Semestre de 2001. p. 541-553.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O Corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação. In: _____. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2005. p. 47-59.

MAIA, A. **Sobre a analítica do poder de Foucault:** tempo social. São Paulo, Out., 2005. 89 p.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea:** um estudo dos sexos num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1969.

PERSEU ABRAMO. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**: intolerância e respeito às diferenças sexuais. 2008. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-sexuais-e-reprodutivos/combate-a-homofobia-discriminacao-por-orientacao-sexual/Pesquisa LGBT fev09 FUNDPERSEUABRAMO 1.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008. 143 p.

RASHID, Sabina Faiz. Saúde sexual e reprodutiva numa favela de Dacca. In: _____ (orgs.). **Questões de sexualidade**: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. 29-48 p.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, 289 p.

SABAT, Ruth. **Currículo e pedagogia cultural**: gênero, raça e etnia na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPED, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2005. 1-6 p.

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos Santos. **O estudo do universo escolar através da voz dos jovens**: o grupo de discussão. Revista Portuguesa de Educação, 2009. 89-103 p.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e sexualidade no cotidiano da escola**: a segregação social causada pelo bullying homofóbico. Texto apresentado no XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais: Abril/2010. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, jul. / dez, 1995. 71-99 p.

_____. **Igualdade versus diferença**: os usos da teoria pós-estruturalista. Debate Feminista. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), 1999. 203-222 p.

SOARES, Vera Lúcia Lemos. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, Tadeu; SILVEIRA, Maria Lúcia da (orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p.113-126.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010. 285 p.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade:** formação de educadoras/es. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 95 p.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998. 93-106 p.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, maio/agosto, 2006. 241-260 p.

BIBLIOGRAFIA

AREDA, Felipe. **A busca pelo falo, a subjetivação masculina ou a heterossexualização como moral homossexual**. Brasília: UNB. 2007.

AREDA, Felipe. **Ser gay e a possibilidade de não ser homem**. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985, 195 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995. 229 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 164 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações e artigos científicos vencedores, 2008. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 244 p.

BRASIL Sem Homofobia: **Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**/elaboração/organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos; Comissão Provisória e Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: SEDH, 2004. 31 p.

BUTLER, Judith. **Gender trouble, feminism and the subversion of identity**. London: Routledge, 1990.

CARVALHO, Maria Eulina de Pessoa (org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária, 2000. 85 p.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de. (orgs). **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva – projeto “Iguais porque Diferentes”**. João Pessoa, 2009, 47 p.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero: pra que serve esse conceito na prática pedagógica?. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 512-525 p.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Editora Cortez, 1994. 120 p.

CECARELLI, Paulo Roberto. A invenção da homossexualidade. **Revista Bagoas**. Alagoas: UFRN. n.2, 2008. 71-93 p.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. Gênero, raça/etnia: desafios à formação docente. In: NOVAIS, Gercina Santana;

CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara/SP: Junqueira & Marins. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. 249-267 p.

FERRARI, Anderson. Eu sou gay. Legal NE? – Tensionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 547-564 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GRANER, Bárbara; STEFANIE, Andrea; LIONÇO, Tatiana. Deslizando entre corpos: um estudo etnográfico sobre travestis e drag queens. **Revista Sexualidades, corporalidades e transgêneros**, Rio Grande do Norte, p. 1-6, 2006. Trabalho apresentado no VII Seminário Fazendo Gênero, Rio Grande do Norte, 2006.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

IBÁÑEZ, J. **Más Allá de la sociologia**. Teoría y práctica del grupo de discusión. Madrid: Siglo XXI, 1979.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. 256 p.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres/Editora UNB, 2009. 196 p.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. IN: LOPES, Marta. Et AL. (org). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 7-18 p.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Revista Pró-Posições, 2008. 17-23 p.

_____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: _____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Porto, 2000. 37-57 p.

_____. Corpos que escapam. **Revista Estudos Feministas**. n.4. Ago./Dez.2003. 12 p.

LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **Bioética: reprodução e gênero na sociedade contemporânea**. Brasília: Letras Livres, 2005. 256 p.

MACRAE, Edward. **Afirmção da identidade homossexual: seus perigos e sua importância**. IMESC. 81-88 p.

MANGOLD, W. Discusiones de grupo. In: _____. **Tratado de sociologia empírica**. Madrid: Tecnos, 1973. 243-261 p.

MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (compiladoras). **Cuerpos y sexualidades em la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008. 308 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128 p.

MOTA, Sílvia. **Da bioética ao biodireito: a tutela da vida no âmbito do direito civil**. 1999. 308 f. Dissertação (Mestrado em Direito Civil) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, Andréa dos Santos. **“Cura” da homossexualidade: uma questão patológica ou de aceitação social?**. UFES. 01-06 p.

NOGUEIRA, Daniela Macias. **Gênero e sexualidade na educação**. (nre). Ivaiporã/PR. 01-09 p.

ORTEGA, Magdalena. **El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa**. Barcelona: Laertes, 2005.

PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. Uberlândia: EDUFU, 2005. 196 p.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008. 143 p.

RINALDI, Doris; BITTENCOURT, Virgínia Bustamante Bittencourt. **O transexualismo e a questão da identidade**. 2003. 11 p. Texto produzido com base em pesquisa realizada por Virginia Bustamante Bittencourt, cujos resultados foram apresentados em sua dissertação de Mestrado, intitulada “o sexo dos anjos: uma leitura psicanalítica do transexualismo masculino”, defendida em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Psicanálise do IP – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. Gênero,raça/etnia: desafios à formação docente. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara/SP: Junqueira & Marins. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. 249-267 p.

SANTOS, Maria Cecília. **Reseña de el grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación de Callejo Javier y hablar y escuchar, relatos de profesores y**

estudantes de Fabra Maria Luísa. Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 16, número 01. Universidade de Minho. Braga: Portugal. 255-160 p.

SANTOS, Cecília. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, n. 228., 2008, Lisboa/Portugal.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. 151 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In: GODINHO, Tadeu; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 35-42 p.

SDS – Associação Nacional de Sindicatos Social-Democratas. **Gênero**: uma questão a ser tratada nas relações de trabalho, na vida social e no cotidiano familiar. Brasília/DF: [s.n]. 26 p.

SOCIAL DEMOCRATA SINDICAL. **Gênero**: uma questão a ser tratada nas relações de trabalho, na vida social e no cotidiano familiar. Brasília/DF: [s.n]. 26 p.

SOUZA, Márcio Ferreira de. (org). **Desigualdades de gênero no Brasil**: novas idéias e práticas antigas. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. 308 p.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010. 281 p.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 367 p.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; NASCIMENTO, Silvana Souza do; ARAÚJO, Priscila. Relações de gênero nas trajetórias acadêmicas de mulheres no ensino superior: curso de física. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 526-546 p. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 108 p.

TREVISAN, Rita. **A sexualidade humana**: uma visão histórico-social. UESP. 01-12 p.