

**Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar:
a experiência do papo sério em Santa Catarina**

Gender, sexuality and diversity in the school curriculum:
the experience of papo sério in Santa Catarina

Género, sexualidad y diversidad en el currículo la escuela:
la experiencia del papo sério en Santa Catarina

Amurabi Pereira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O debate acerca da diversidade tem ganhado um crescente espaço nas políticas educacionais brasileiras, e em meio a esse tema mais amplo as questões de gênero e sexualidade têm merecido uma especial atenção. Visando contribuir para esse campo esse texto se propõe a realizar uma breve discussão em duas partes: Na primeira será realizada uma sucinta contextualização das políticas para a diversidade no Brasil no campo educacional; em seguida será apresentada uma incursão etnográfica referente a uma oficina realizada pelo projeto “Papo Sério” junto à sétima série do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Águas Mornas (SC). Almeja-se que os dados apresentados possam indicar as potencialidades de se introduzir a discussão sobre diversidade de gênero e de orientação sexual nas escolas.

Palavras-chave: Currículo e diversidade. Gênero e sexualidade. Antropologia da educação.

Abstract

The debate on diversity has gained increasing space in Brazilian educational policies, and in the midst of this broader theme issues of gender and sexuality have received special attention. Aiming to contribute to this field, this text proposes to conduct a brief discussion into two parts: The first will be held a brief contextualization of policies for diversity in Brazil in the educational field; then an ethnographic incursion referring to a workshop held by the project “Papo Sério” by the seventh grade of elementary school to a public school in the town of Águas Mornas (SC) will be presented. The aim is that the data presented may indicate the potential to introduce the discussion of diversity in gender and sexual orientation in schools.

Key Words: Curriculum and diversity. Gender and sexuality. Anthropology of education.

Resumen

El debate sobre la diversidad ha ganado cada vez más espacio en las políticas educativas de Brasil, y en medio de este tema más amplio de las cuestiones de género y la sexualidad han sido objeto de atención. Para contribuir a este campo, este texto propone hacer una breve discusión en dos partes: La primera se llevará a cabo una breve contextualización de las políticas para la diversidad en Brasil en el ámbito educativo; a continuación, se presentará una incursión etnográfica en referencia a un seminario realizado por el proyecto “Papo Sério” por el séptimo grado de la escuela primaria a una escuela pública en la ciudad de Águas Mornas (SC). Se espera que los datos que se presentan pueden indicar el potencial de introducir la discusión sobre la diversidad de género y la orientación sexual en las escuelas.

Palabras clave: Currículo y la diversidad. Género y sexualidad. Antropología de la educación.

Introdução

A escola como é bem sabido é um espaço marcado por múltiplas tensões, e que se encontra intimamente atrelada aos processos de

produção e reprodução das desigualdades sociais, todavia não é apenas isso que ocorre nesse lugar (PETITAT, 1994), pois ela é ao mesmo tempo um *locus* de produção sociocultural.

Nesta direção o currículo tem sido encarado como uma arena de disputas por excelência no universo escolar, tendo em vista que ele transparece determinadas concepções de homem e de sociedade.

Sendo assim, compreendo que o currículo apresenta uma dupla face marcada por suas potencialidades, por um lado pode aprofundar os processos de exclusão que se encontram presentes em nossa sociedade, na medida em que é silenciada a pluralidade existente na realidade social, mas por outro, o currículo pode ser um vetor de mudança e de problematização dos processos de exclusão existentes.

Tendo em vista esta característica ambivalente do currículo ele têm sido objeto de inúmeras políticas públicas no campo educacional, bem como de uma sistemática reflexão por parte da academia, e no bojo desses dois vetores a relação entre currículo escolar e diversidade têm ganhado cada vez mais visibilidade, o que têm emergido também como reflexo da demanda oriunda de diversos setores da sociedade.

Assumo aqui desde já duas posições: a) reconheço a existência de uma sociedade profundamente desigual em termos sociais e excludente em termos culturais, que tem essas características aprofundadas na escola tendencialmente; b) entretanto, compreendo que a escola, dado seu alcance ante a expansão do ensino nas últimas décadas no Brasil, e impacto sobre o processo formativo dos sujeitos, possui um papel decisivo nas disputas por perspectivas distintas de realidade que visem alterar este cenário.

No que tange especificamente às questões de gênero e sexualidade é importante frisar que a escola dede a Educação Infantil reforça, tendencialmente, concepções estanques (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013), reproduzindo padrões de comportamento que se encontram ligados à produção de desigualdade.

Partindo das posições assumidas busco nesse artigo realizar um exercício de problematização em torno das possibilidades de introduzir as questões envolvendo gênero e sexualidade no currículo escolar do Ensino Fundamental, para tanto realizarei dois movimentos nesse texto: a) realizarei uma breve contextualização das políticas para a diversidade no Brasil no campo educacional; b) apresentarei uma breve incursão etnográfica referente à uma oficina realizada pelo projeto “Papo Sério” junto à sétima série do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Águas Mornas (SC). A ideia é que os dados apresentados possam indicar as potencialidades de se introduzir a discussão sobre diversidade de gênero e de orientação sexual nas escolas.

O Brasil e as políticas para a diversidade

Pensar a Educação nos remete, inevitavelmente, a uma profunda reflexão em torno da realidade múltipla existente em sala de aula, que se substancia por meio da diversidade cultural existente na escola, ainda que esta não seja uma questão simples, tampouco óbvia, considerando que a escola é tida muitas vezes como culturalmente neutra (MACEDO, 2010). Nesse sentido a Antropologia tem ocupado um papel relevante nessa discussão, considerando que desde o começo do século XX que antropólogos como Franz Boas (1858-1942) denunciam o fato de que nossa sociedade e a escola nela existente não desenvolviam mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural (GUSMÃO, 1997).

Apesar das múltiplas apropriações que tem havido do conceito de diversidade, muitas vezes confundido com a ideia de tolerância (MISKOLCI, 2012), valemo-nos dele aqui por compreendê-lo da forma como tem sido debatido da Antropologia. Sendo assim, as palavras de Levi-Strauss presentes no ensaio “Raça e História”, publicado originalmente em 1952, ainda são pertinentes ao afirmar que “[...] a noção de diversidade das culturas humanas não deve ser concebida de uma maneira estática. Esta diversidade não é a mesma que é dada por

um corte de amostras inerte ou por um catálogo dissecado” (LEVI-STRAUSS, 1975, p. 17). Ainda com relação a esse conceito Geertz (2001, p. 81) nos indica o seguinte:

Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, sua análise e sua compreensão, têm menos o sentido de nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, a fim de defender a integridade grupal e manter a lealdade do grupo, do que o sentido de definir o campo que a razão precisa atravessar, para que suas modestas recompensas sejam alcançadas e se concretizem. O terreno é irregular, cheio de falhas súbitas e passagens perigosas, onde os acidentes podem acontecer e de fato acontecem, e atravessá-lo ou tentar atravessá-lo contribui pouco ou nada para transformá-lo numa planície nivelada, segura e homogênea, apenas tornando visíveis suas fendas e contornos.

Tais fendas e contornos presentes na questão da diversidade cultural tornam-se ainda mais visíveis quando esse conceito é apropriado pelo campo das políticas públicas educacionais, ocorrendo uma verdade disputa em torno dos múltiplos sentidos possíveis. Rodrigues (2011, p. 57) nos indica como vem sendo pautada a partir de uma “agenda globalmente estruturada” a questão da diversidade no plano educacional a partir de diversos organismos internacionais, o que afeta diretamente a realidade brasileira. Tal agenda:

[...] está relacionada com uma série de mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, como, por exemplo, o fim da Guerra Fria, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o processo de descolonização de vários países, a contestação de práticas legalmente racistas, tanto nos Estados Unidos quanto na África do Sul, o processo de globalização, o surgimento de novos movimentos sociais e o acirramento dos conflitos étnicos e religiosos.

Notadamente os sentidos assumidos pela diversidade nos diversos documentos analisados pela autora são dinâmicos e mudam com o

tempo, o que também ocorre na realidade brasileira. Por aqui um marco relevante para se pensar o conjunto de políticas públicas voltadas para a questão da diversidade são os anos de 1990, quando a questão passa a ganhar visibilidade, especialmente a partir da publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – nos quais são indicados os temas transversais que deveriam ser trabalhados na Educação Básica, dentre eles o da “Pluralidade Cultural”. Acerca deste tema transversal, tal como apresentado no documento, Valente (2003, p. 35) tece uma série de críticas, envolvendo especialmente os conceitos de etnia e raça trazidos. Segundo a autora:

[...] o conceito de cultura formulado é bastante completo, e creio que se tivesse sido articulado com a dificuldade admitida na abordagem do tema, já comentada, poder-se-ia entender por que as elaborações teóricas são rapidamente substituídas. Afinal, elaborações teóricas são culturais.

No que diz respeito aos conceitos de raça e de etnia, não me parece que o segundo possa substituir o primeiro sem nenhuma implicação. Ambos os conceitos utilizados nos estudos sobre a diversidade cultural são também bastante ambíguos.

Ela indica ainda que o conceito de etnia como é trazido pelo documento dificilmente resistiria a uma avaliação empírica, e mais que isso, incorre no risco de propor uma análise estanque que promova a construção de estereótipos e preconceitos. Macedo (2009, p. 104-105) também ao analisar os PCN indica como a questão da diferença tem sido posta à margem da discussão. De acordo com a autora:

As duas estratégias de articulação hegemônica em torno do significativo *qualidade da educação* utilizadas nos PCN para deslocar as demandas da diferença para a margem não são as únicas postas em curso por cadeias universalistas. Para além da defesa de conteúdos comuns, de base científica ou expressão do saber socialmente acumulado, e de políticas públicas que privilegiam princípios entendidos como igualitários, outras formas de anular os discursos da diferença aparecem em diferentes documentos curriculares e merecem ser estudadas. Lembro-me, aqui, por exemplo, da estratégia de definir a

diferença como diferença individual que analisei em relação à “Multieducação” (MACEDO, 2005) e que poderia também ter sido objeto de discussão neste texto no que tange aos PCN. Não pretendi, no entanto, ser exaustiva em relação a essas estratégias até porque as entendo como articulações móveis que se dão num terreno movediço que sempre está a nos apresentar outras possibilidades de análise. Minha denúncia das estratégias utilizadas pelas cadeias universalistas no sentido de continuar garantindo sua hegemonia nada tem a ver com a defesa do particularismo. Em outra direção, entendo que o caminho para um currículo centrado na diferença é desconstruir a dicotomia entre particular e universal, percebendo este último como lugar vazio preenchido temporariamente por articulações hegemônicas. Julgo que o primeiro passo neste sentido é explicitar as estratégias utilizadas por discursos universalistas para se apresentarem como o Universal. Estratégias que se modificam constantemente, até porque são construídas nos contextos de articulação, mas que em geral se baseiam em alguma característica positiva associada àquilo que se deseja universalizar. Neste sentido, entendo que esse exercício que venho fazendo de analisar como as cadeias universalistas vêm buscando garantir sua hegemonia nos currículos é uma forma de ação política, na medida em que nos permite indagar sobre como constituímos estruturas de poder por intermédio do posicionamento de sujeitos no interior contestado dessas estruturas. Uma ação que julgo mais efetiva do que a possível com modelos de análise que optam por uma concepção verticalizada de poder.

Dado o reconhecimento dos limites impostos pela proposta dos PCN várias outras críticas vem sendo tecidas na mesma direção, Moehlecke (2009) aponta para o caráter fragmentário e direcionado a públicos específicos assumido pelas públicas públicas para a diversidade no Brasil nos anos de 1990, sendo um marco para a tentativa de articulação das diversas questões envolvendo essa temática a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, que:

[...] procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério,

que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios. (MOEHLECKE, 2009, p. 468)

Ainda que pese os limites institucionais impostos, inegavelmente a partir do advento dessa secretaria a questão da diversidade alcança um novo *status* nas políticas públicas brasileiras, o que pode ser atestado pelo crescente investimento nestas (RODRIGUES, 2011). Contudo, não podemos nos furtar de assumir que:

As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo das educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e estética branca como modelo. A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença. Portanto, a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento das diferenças, pois tem por objetivo

retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93)

Agregada a estas questões pesa ainda o fato de que não podemos desvincular os limites dessas políticas públicas das condições objetivas sob as quais se executam as práticas pedagógicas, o que inclui tanto as condições de trabalho propriamente ditas, como também a questão da formação continuada. Com relação ao segundo ponto devemos reconhecer que tem havido um investimento considerável por parte da Secadi, destacando-se os cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) na área de “Gênero e Diversidade na Escola” e “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, que têm sido ofertados em parceria com as universidades públicas.

A Secadi também tem financiado publicações que se originam a partir desses cursos, bem como projetos que visem estreitar as relações entre escola e universidade na busca pela promoção da igualdade de gênero e étnico-racial. Passemos então à análise de parte de um trabalho realizado por um dos projetos financiados pela Secadi, que vem sendo desenvolvido no Estado de Santa Catarina.

É possível discutir gênero e sexualidade na escola? Umas reflexões a partir do projeto “Papo Sério”

Para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas que serão aqui apresentadas é importante contextualizar, ainda que brevemente, a gênese do projeto “Papo Sério” na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se encontra ligado ao desenvolvimento dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cuja primeira edição ocorreu em 2009 sob a coordenação do Instituto de Estudos de Gênero desta Universidade. Acerca das experiências acumuladas com os cursos nas edições já ocorridas Graupe e Grossi (2014, p. 29-30) apontam que:

A implementação da proposta teórico-metodológica do curso GDE em escolas de Santa Catarina possibilitou a construção de uma educação inclusiva. Pensamos que foi dado um primeiro passo para que escola possa oferecer aos seus alunos e alunas uma educação que questiona os papéis sociais e culturais atribuídos para cada sexo, estimulando-os a superar essas representações e desenvolverem suas potencialidades individuais, livres de estereótipos e preconceitos. O curso Gênero e Diversidade na Escola é uma dessas políticas públicas que buscam promover uma cultura do respeito e do diálogo, garantia de direitos humanos, equidade étnico-racial e de gênero, valorização da diversidade.

Para além dos cursos ofertados, articulam-se também atividades diversas a esta ação, como o concurso de cartazes sobre Homofobia Lesbofobia e Transfobia, que fazem parte do projeto de extensão Papo Sério, desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC, e elaboração do jogo “Fuxico” para ser utilizado junto a jovens do Ensino Médio, que visa ofertar aos jogadores um maior conhecimento sobre as questões da diversidade de gênero e orientação sexual (GROSSI; GARCIA; GRAUPE, 2014).

Nesta parte do texto me voltarei especificamente para a experiência do Papo Sério, que é um projeto de pesquisa e de extensão que vem ocorrendo desde 2007, que visa sobretudo problematizar as representações de gênero e sexualidade com alunos e alunas de escolas públicas da grande Florianópolis, o que se operacionaliza principalmente por meio de oficinas temáticas. A atividade que será descrita ocorreu no dia 16 de outubro de 2014 em uma escola estadual na cidade de Águas Mornas, cidade localizada a menos de 40 quilômetros de Florianópolis e que possui uma população em torno de 5 mil habitantes. Nesta escola atuam uma professora da área de letras e um professor da filosofia que realizaram o curso de GDE, e que vinham desenvolvendo um trabalho nela neste sentido, tanto que conseguiram o primeiro lugar no último concurso de cartazes. Havia, portanto, algum conhecimento prévio por parte da escola acerca das atividades envolvendo as questões de

gênero e sexualidade, uma vez que por meio da ação desses professores em diálogo com outros colegas essa temática vinha sendo inserida no currículo gradativamente.

Antes da realização das oficinas naquele dia o grupo responsável vinha se reunindo nas quartas-feiras para discussão sobre o que fazer e como proceder, bem como em outras atividades que ainda serão desenvolvidas, no dia anterior havia ocorrido uma reunião apenas com aqueles que coordenariam as oficinas, uma vez que em cada sala teria uma equipe distinta na todos participariam da atividade, porém haveria dois coordenadores, um relator e um observador externo, essa última figura era algo excepcional daquela semana aproveitando a presença de alguns professores de antropologia de outras instituições que estavam na UFSC para um evento promovido pelo IEG, e eu mesmo ocuparia esse lugar tendo em vista que ainda estou me inserindo no grupo.

Naquele dia, havíamos combinado de nos reunir às 13h 15min na UFSC, demorou um pouco mais e saímos apenas às 13h 45min, o que estava dentro de nossa provisão de tempo, uma vez que as oficinas da tarde começariam às 15h 30min e iriam até às 17 h. Na van, estavam presentes enquanto integrante das equipes que atuariam nas sala eu, a professora Miriam Grossi, coordenadora do projeto, uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, um professor da Universidade Federal de Goiás, uma pós-doutoranda da UFSC, uma mestranda em Antropologia da UFG, uma mestranda em antropologia da UFSC, e mais seis alunos da graduação, em sua maioria mulheres (cinco delas), apenas uma delas era do curso de cinema, os demais eram graduandos em Ciências Sociais.

Levávamos alguns materiais que seriam necessários para a realização das oficinas como cartolinas coloridas, lápis, computadores etc., além de material de divulgação das atividades do próprio NIGS e camisetas das atividades já realizadas, que visariam dar uma marca aos integrantes do projeto na escola. No caminho paramos na cidade de Palhoça, ainda região metropolitana de Florianópolis, pois mais um

membro do grupo seria integrado, ele era professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e atualmente é doutorando na UFSC.

Chegamos às 14h 45min em Águas Mornas, paramos em um café próximo à escola no qual repassamos as atividades que seriam desenvolvidas pela tarde e noite, bem como a divisão das equipes, como havia novos membros na equipe foi realizada uma breve apresentação dos que ali estavam a professora da UFRN narrou um pouco de sua experiência em Natal (RN), e a professora Miriam Grossi situou melhor a escola, em termos de contexto social do entorno, bem como da trajetória nas discussões sobre Gênero e Sexualidade, indicando ainda que as oficinas surgiram como uma demanda por parte da escola. Repassamos vários detalhes, desde a forma como deveríamos nos apresentar aos alunos e aos demais membros da comunidade escolar, até os procedimentos do jogo que realizaríamos pela tarde, nos dividiríamos em três grupos de quatro pessoas, dessas duas coordenam a atividade, uma seria responsável por relatar a atividade e haveria ainda um examinador externo. As oficinas ocorreriam na sexta, sétima e oitava série do Ensino Fundamental, pela noite seriam quatro turmas do Ensino Médio, para tanto contaríamos com o reforço de mais quatro membros da equipe que viriam para esse segundo turno.

Às 15h 15min, chegamos à escola. Era pequena, pintada de verde, bem conservada, a pintura era nova. Ao entrarmos no pátio o espaço se organizava da seguinte forma, a escola possuía dois blocos, no primeiro, que estava em funcionamento naquele horário havia quatro salas de aula, uma pequena secretaria, e os banheiros, em suas paredes, que formavam um corredor, havia cartazes que se originaram possivelmente de atividades escolares, em sua maioria eram cartazes referentes a nomes da literatura nacional.

Entre os dois blocos havia um local mais livre que seria o espaço de lazer dos alunos, do lado esquerdo uma pequena parte descoberta, porém livre, na qual os alunos poderiam brincar, conversar etc., mais ao canto ficava a cantina, no meio havia oito mesas, sendo cinco delas

maiores, e uma mesa de “pingue-pongue”, essa área era coberta, e do lado direito havia um espaço mais amplo livre descoberto, e ao final a sala dos professores, que apesar de pequena contava com mesa com oito lugares, livros, um banheiro próprio etc.

Chegamos no horário do intervalo da primeira fase do ensino fundamental, as crianças menores brincavam no pátio sendo auxiliadas por uma pessoa mais velha, possivelmente uma professora, e aquelas um pouco maiores ficavam mais tempo sentadas. Como eramos algo destoante da paisagem normal do cotidiano dessas pessoas, acabávamos por chamar bastante a atenção, eramos atentamente observados pelas crianças. Uma parte de nós estava em frente à sala dos professores, conversando com os professores que realizaram o curso de GDE e com o coordenador, fomos muito bem recebidos e ainda apresentados a outros professores da escola. Alguns alunos mais curiosos se aproximavam de nós e depois corriam, o intervalo da primeira fase do Ensino Fundamental acaba como é anunciado por meio de um toque, as crianças correm para as salas, e agora as crianças maiores, um pouco menos brincalhonas tomam conta do pátio.

Antes de irmos para as salas o coordenador reúne todas as crianças no pátio na parte onde há mesas e nos apresenta, a professora Miriam Grossi toma a palavra enquanto coordenadora do projeto e faz uma breve fala sobre quem somos, as crianças ficam bastante atentas. Chama atenção o fato de haver poucas crianças negras, talvez quatro dentro de um grupo com cerca de setenta alunos.

Em seguida, eu me dirigi, juntamente com os demais membros de minha equipe, uma pós-doutoranda e uma mestranda que coordenaram a atividade e uma aluna da graduação em Ciências Sociais que foi a responsável por relatar a atividade. Três professoras permanecem em sala conosco, a turma era formada por sete alunas e doze alunos. Pedimos para reorganizar a sala em círculo, de modo a facilitar a brincadeira. A equipe é apresentada, e cada um deveria dizer além do nome e idade algo que gosta de fazer, no caso dos alunos cada um seria responsável

por apresentar o colega ao lado, dizendo seu nome, idade e algo que ele/ela gosta de fazer. A maioria dos alunos da turma tem 13 anos de idade, apenas três crianças possuíam 12 e outras três 14. Apesar desse ser o primeiro contato da turma com a equipe do Papo Sérió as crianças estavam bem descontraídas, alguns ficavam um pouco tímidos no processo de apresentação, mas todos conseguiram realizar a atividade sem maiores contratempos.

O jogo que nós fizemos consistia inicialmente em algo similar a brincar de “batata quente”, uma palavra seria sorteada e a partir daí uma bolinha iria circular entre eles, a outra coordenadora da atividade ficaria de costas para eles e de frente para o quadro e gritaria “parou” em um momento aleatório, aquele que estivesse com a bola em mãos teria que dizer algo que se relacionasse com essa palavra, o que seria repetido algumas vezes, e por fim, o último da rodada deveria formar uma frase com as palavras ditas, isso seria repetido até formarmos três frases, e estas seriam a base da segunda parte do jogo, a atividade no total deveria durar uma hora e meia, das 15h 30min às 17h.

A primeira palavra sorteada foi bissexual, o primeiro menino no qual a bola parou disse não saber nada sobre a palavra, as demais palavras que surgiram no decorrer do jogo foram “gay”, “ambos os sexos” e “preconceito” a frase formada indicava que gays e bissexuais sofriam preconceito. Os risos constantes cada vez que bola parava indicava algum constrangimento, mas também certo desconhecimento sobre a palavra, ouvia-se sempre um dos alunos tendo sua dúvida sobre o significado de “bissexual” sanada por outro colega.

A segunda palavra foi heterossexual, aparecendo as palavras “medo”, “coragem”, “pessoa normal”, “racismo muito grande”, “uma pessoa que não sofre preconceito”, essas três últimas especialmente me chamaram a atenção, primeiro a ideia de “pessoa normal” aparece como um forte indicativo de como as hierarquias que dizem respeito às relações de gênero e orientação sexual se apresentam entre esses alunos, parece-me que estas frases indicam de forma bastante preciosa algumas

visões de mundo desses alunos, que tendem a ser naturalizadas, o que é reforçado ante ao silenciamento histórico da escola. Surgiram a partir daí duas possibilidades de frases, a primeira indicava que os heterossexuais não sofriam preconceito e a segunda que eles são preconceituosos com os homossexuais, tendo ficado esta última.

A terceira palavra foi “lésbica”, no primeiro momento em que essa palavra surgiu, além dos risos que acompanhou as demais alguns alunos quiseram gritar nomes de meninas, aparentemente da própria turma, porém uma das coordenadoras interrompeu pedindo para que fizessem como nos demais casos, e centrassem em palavras correlacionadas e não em nomes de pessoas, sendo assim surgiram: “mulher”, “sofre preconceito”, “mulher que gosta do sexos feminino”, a partir da qual surge a frase de que “mulheres têm preconceito contra as lésbicas”, uma das coordenadoras tentou explicar que lésbicas também são mulheres, de minha parte preferi que a frase permanecesse inalterada, pois mais uma vez sua construção era relevadora sobre a compreensão que essas crianças possuem do mundo, opondo a ideia de “mulher” e “lésbicas” como em polos opostos. Chamou minha atenção que uma menina na turma, que estava usando um casaco e gorro azul, ao contrário dos demais alunos que jogavam rapidamente a bola para os colegas, buscando assim evitar o constrangimento de falar sobre o assunto em discussão na sala, ela passava a bola para os colegas lentamente, segurando-a por vezes, e só liberando quando os demais gritavam para passar adiante, aparentemente ela tinha muita vontade de falar sobre o assunto, infelizmente a bola não parou em suas mãos em nenhum momento, mas isso não a impediu de opinar sobre as frases, pois essas normalmente nasciam coletivamente.

A importância de introduzir esse tipo de discussão como integrante dos conhecimentos que compõem o currículo escolar releva-se na medida em que consideramos que:

A escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição

que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos reconhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (MISKOLCI, 2010, p. 81).

A impressão que tive com aquela menina de casaco azul é que dentro do ambiente altamente repressor que é a escola ela estava sendo uma oportunidade ímpar para se posicionar, para tocar em questões que pareciam lhe inquietar tanto. Seus olhos estavam afitos, acompanhavam a bola passar de mão em mão, ela parecia representar a possibilidade real de ter voz.

A segunda parte da atividade consistia na divisão em grupos, e cada grupo teria três cartolinhas nas quais estavam escritas as frases produzidas, cada grupo deveria escrever de um lado argumentos defendendo as ideias presentes nas frases, e do outro argumentos contrários. Um grupo foi formado por três meninos e três meninas, outro por cinco meninos e uma menina e um terceiro por três meninas e quatro meninos. Ao final um grupo deveria expor os argumentos favoráveis, outro os contrários, e um terceiro julgar quem foi mais convincente. Nossa ideia inicial seria explorar as três frases, porém o tempo já estava bastante avançado, além do mais as frases produzidas forma bastante similares, então resolvemos focar naquela que parecia apresentar uma ideia mais geral, a de que os heterossexuais tinham preconceito com os homossexuais.

Os grupos deveriam escolher dois representantes para expor seus argumentos, aquele responsável pelos contrários à frase enviou duas meninas, incluindo aquela de casaco azul, os demais um menino e uma menina.

Houve alguma confusão nos argumentos dos grupos contrários e favoráveis à frase, pois ambos convergiram inicialmente na necessidade de superação do preconceito com relação aos homossexuais. Porém,

acredito que isso por um lado, aponta certamente para aspectos positivos de disseminação de um discurso de alteridade e que reconhece a superação das diversas formas de preconceito como algo necessário, todavia, parece-me também que isso ainda está em um nível bastante epidérmico, tendo em vista que facilmente veem à tona diversas formas de preconceito, como no caso quando foi sorteada a palavra “lésbica” e os alunos quiseram fazer referência a nome de algumas colegas.

Novamente a menina de casaco azul me chamou a atenção, no processo de argumentação se expôs mais que os demais, e afirmou que tinha vários amigos e amigas gays e lésbicas, e que essas pessoas mereciam respeito. Assim que se utilizou desse argumento logo indagaram quem eram, e ela prontamente respondeu que não eram amigos da escola, que eles não os conheciam. Mais risos ao fundo.

O horário do fim da oficina se aproximava, tínhamos que encerrar, mas o tempo seria insuficiente para problematizar as questões. O sinal do final da aula pontualmente às 17:00h toca, os alunos rapidamente pegam suas bolsas e se levantam, fazendo-se necessária a intervenção de uma das professoras para que fosse possível realizarmos mais uma fala, esta seria a última, a de que quem quisesse poderia gravar seu depoimento sobre a experiência da oficina, havia uma equipe pronta para tanto lá fora, porém nenhum aluno o fez, apenas seguiram para suas casas.

Em que pese o pouco tempo que a oficina dispunha, apenas uma hora e meia, acredito que a introdução dessa discussão no currículo escolar ocupa uma posição de suma importância, na medida em que visibiliza questões que encontram-se tão profundamente arraigadas em nossa sociedade.

Chamo atenção para o fato de que dentre as palavras sorteadas estava “heterossexual”, que foi relacionada com a ideia de normalidade, entretanto, devemos considerar que:

[...] antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a

materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é “ensinada”. (LOURO, 2008, p. 22)

É importante que no processo de introdução das discussões sobre gênero e sexualidade haja um questionamento sobre todas as identidades, indicando que todas são construídas socialmente. Esse passo é decisivo para que a escola possa ser pensada como um espaço promotor da igualdade de gênero e do combate às múltiplas formas de preconceito. A ideia de “um racismo muito grande” também é bastante rica, pois indica como o racismo em nossa sociedade é algo tão onipresente que se torna praticamente sinônimo de preconceito para os alunos, o que denota a relevância de se discutir também às problemáticas referentes à diversidade étnico-raciais, debate ainda incipiente nas escolas, mas que vem ganhando lugar, tendo como marco a lei nº 10639/03.

Considerações finais

A experiência da oficina vivenciada em Águas Mornas foi bastante rica, e quando no coletivo pudemos comparar as três oficinas que ocorreram de forma simultânea pudemos perceber como cada sala teve uma dinâmica bem singular, o que aponta para a complexidade que é a sala de aula e mais ainda quando envolve a discussão sobre gênero e sexualidade. O planejamento seguiu um caminho próprio em cada sala, uma delas conseguiu elaborar apenas uma frase, outra conseguiu fazer a dinâmica da exposição dos argumentos favoráveis e contrários com as três frases, e no caso da que acompanhei conseguiu-se elaborar as três frases, porém expondo os argumentos favoráveis e contrários com relação a uma delas.

As oficinas foram realizadas de forma paralela na sexta, sétima e oitava série, durante as aulas de professores de diferentes disciplinas, o que demonstra a potencialidade desse conteúdo em perpassar os diversos níveis escolares e em ir para além dos limites disciplinares, isto é algo muito importante de se afirmar, uma vez que o silenciamento do currículo escolar acerca da diversidade aprofunda ainda mais as desigualdades e os processos de exclusão existentes em nossa sociedade.

Sendo a escola por excelência um espaço de produção de sentidos, de sociabilidades múltiplas entre os alunos, penso que ela pode e deve ocupar um lugar central na busca pela promoção de uma sociedade mais justa e democrática. O fato das oficinas terem surgido como uma demanda por parte dos professores que realizaram do curso de GDE indica também que as transformações no currículo escolar perpassam a formação docente, inicial e continuada, de modo que os professores devem ser pensados como principais agentes nesse processo.

A experiência descrita aponta para as potencialidades de se trabalhar estas questões em sala de aula, porém não tive a intenção de apontar uma fórmula sobre como realizar essa tarefa, pois como afirmei no texto, a mesma equipe dividida em diferentes salas de aula na mesma escola, após semanas de planejamento e reuniões teve resultados distintos, ou seja, não há fórmulas.

Penso que o avanço que vem ocorrendo no campo das políticas educacionais que têm se voltado para a discussão sobre a diversidade no currículo escolar, como pude demonstrar brevemente na primeira parte do texto, e que veem se efetivando de diversas formas, inclusive por meio de parcerias entre as Universidades Públicas e as escolas, como aqui em Santa Catarina, são indicadores importantes para que possamos vislumbrar uma sociedade menos desigual nas relações de gênero.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 85-97, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Joge Zahar, 2001.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. Superando obstáculos: a implementação do GDE em Santa Catarina. In: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli (Org.). **Gênero e diversidade na escola: desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidade étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014. p. 13-31.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli; GRAUPE, Mareli Eliane. A formação como foco do projeto GDE: formação da equipe pedagógica, de cursistas, de bolsistas In: GARCIA, Olga Regina Zigelli; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli (Org.). **Gênero e diversidade na escola: desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidade étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014. p. 33-54.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 56, p. 17-23, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Lisboa: Presença, 1975.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 11-43.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 23-43, 2009.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 131-151	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: uma aprendizagem pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 75-111. .

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Abraão Felipe Santos. O que é ser menino e o que é ser menina na educação infantil? um olhar etnográfico. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, ano IV, n. 9, p. 33-43, 2013.

PÉTTAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Orientadora: Sílvia Rodrigues Machado.

VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa (Org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p. 17-46.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Núcleo de Estudos em Educação e Juventudes Contemporâneas

E-mail: amurabi_cs@hotmail.com

Recebido em: 22 ago. 2014.

Aprovado em: 17 dez. 2014.