

A escrita de memoriais no curso de Pedagogia/Unisul e a discriminação escolar nos anos de 1980-2018

Bruna Soethe Dela Vêdova²

Tânia Mara Cruz³

Resumo: O artigo pretende analisar as discriminações vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia da Unisul-Tubarão, por meio da reflexão acerca dos memoriais escolares. A partir dessas narrativas, buscou-se identificar a relação entre as desigualdades existentes no espaço escolar, no que se refere às relações de gênero, sexualidade, o segmento LGBT e o processo de aprendizagem. Durante a pesquisa, foram analisados os memoriais produzidos pelas acadêmicas, em quatro semestres, que se referem ao período da educação básica de 1980 a 2018, que demonstraram que a escola pode sustentar as desigualdades, subsidiadas em padrões binários e hierárquicos de gênero e sexualidade. Neste trabalho destaca-se a importância da formação de professores para que a educação possa ser emancipatória e transformadora.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Memoriais em educação. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O artigo analisa, a partir do referencial materialista histórico e dialético, os memoriais produzidos sobre as discriminações em relação a gênero e sexualidade durante o percurso escolar na educação básica, produzidos durante a graduação de acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina⁴.

A formação inicial é um momento fundamental para recuperar a compreensão do que é ser estudante e o que é ser professor na educação básica. Ser professor é estar imerso em um contexto social e cultural constituído por diversos outros, trazidos pelos alunos e pelos demais agentes sociais que fazem parte do contexto escolar. Apesar de tantas desigualdades presentes na escola, poucos professores refletem sobre ela com os estudantes. Este discurso do silêncio produz ambiguidades que sustentam a transformação de diferenças de gênero e sexualidade em desigualdades no interior da escola, e acaba por proporcionar aos estudantes um espaço onde há suporte para a discriminação.

Em função da preocupação com a formação inicial, há uma certificação complementar intitulada “Cotidiano Escolar: Relações de Gênero e Profissão Docente”, que é obrigatória e está na grade de formação no curso de Pedagogia da Unisul. Esta certificação,

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: bruna.delavedova1@gmail.com

³ Sob a orientação da Prof^a Dr^a Tânia Mara Cruz, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail: tania.cruz@unisul.br

⁴ O texto aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre os memoriais sob coordenação da Prof^a Dr^a. Tânia Mara Cruz, que envolveu também outras temáticas.

que é composta por duas disciplinas de 60h cada uma, engloba tais aspectos e procura desmistificar o padrão de naturalidade existente na escola, que expressa preconceitos de gênero, sexualidade, raça e classe. Dentro dessa certificação ministrada pela professora Tânia Mara Cruz, há uma metodologia em especial que, como acadêmica do curso e pesquisadora, chamaram minha atenção. Na certificação são trabalhados memoriais escolares, textos narrativos em que os acadêmicos expressam suas memórias sobre situações de preconceito e discriminação vivenciadas durante a experiência escolar da Educação Básica em relação a gênero, raça e classe, entre outras que quiserem trazer. Nessas memórias, destacamos para este artigo as que são referentes à gênero e aprendizagem e às questões relacionadas a identidade de gênero e aos segmentos LGBT.

Conforme Câmara e Passeggi (2013, p. 29) “cada memorial contém uma história singular-plural e articula dialeticamente o privado e o público, o indivíduo e a sociedade”. As memórias trazidas pelos estudantes relatavam as inúmeras desigualdades vivenciadas no espaço escolar. A partir das narrativas, podemos perceber que as memórias dos estudantes se articulam com uma complexa estrutura de relações que constituem a escola como a conhecemos. Cada memória relata uma experiência diferente, em contextos socio-histórico-culturais diferentes. Entretanto, cada memorial articula-se com a cultura escolar, em um processo dialético, mostrando que o que ocorre no campo do sujeito, nas suas vivências, também ocorre no campo macro, na escola como um todo e fora dela também. Essa relação demonstra que a cultura escolar se afina com a supremacia branca, burguesa e masculina, e que a instituição escolar mais reproduz os preconceitos e as desigualdades, do que resiste a eles. Transformar as práticas pedagógicas vigentes, em uma escola de certo cunho tradicional, exige repensá-las. Na escrita do memorial, isso se torna possível: utilizar-se das memórias de estudante, se colocar no papel de professora e, a partir disso, refletir sobre a necessidade de modificar o espaço escolar e suas práticas pedagógicas discriminatórias.

A memória, aqui compreendida como instrumento de identidade, conforme Almeida (2010, p. 2) seria formada:

por acontecimentos vividos pessoalmente; vividos a partir da experiência do outro, através da projeção ou identificação com um passado, mesmo por pessoas que não o viveram; por ser constituída por personagens; e pelos lugares de memória, locais de realização dos atos de rememoração/comemoração.

Ressaltamos, todavia, que nos memoriais escritos pelas acadêmicas de Pedagogia, a memória individual caracteriza-se como fonte histórica, mas não como história propriamente dita. A história se constitui a partir de um saber considerado universal, por meio de estudo e comparação de diversas fontes e o diálogo problematizador que ocorre entre historiadores/as;

já a memória se fundamenta nas experiências vivenciadas pelo sujeito, individuais ou coletivas, na relação estabelecida entre presente e passado e o subsequente processo de seleção que se constitui durante o processo de lembrar. A memória é também perpassada pelas percepções de cada sujeito, pela forma como vê o mundo e os acontecimentos. Portanto, memória não pode ser definida como história, mas pode ser fonte para ela. A memória constitui-se como fonte histórica quando por meio dela se torna possível a análise histórica através da lembrança, expressando ainda relações com algum fenômeno histórico.

No caso da escrita dos memoriais, as memórias expressas por meio da narrativa revelam não só as experiências vivenciadas pelo autor do texto, mas também a relação estabelecida entre tais acontecimentos e a memória coletiva de um grupo. Mesmo que as acadêmicas tenham idades diferentes e pertençam a contextos sócio-históricos que diferem entre si entre os anos de 1980 a 2018, podemos perceber por meio das narrativas, que os textos estabelecem um vínculo histórico sobre as vivências escolares.

O objetivo geral desse artigo é analisar as discriminações sobre gênero e sexualidade presentes nos memoriais escolares das estudantes de Pedagogia da Unisul. Como objetivos específicos, buscamos identificar os tipos de discriminação comuns que afetam a aprendizagem, gênero e sexualidade a partir das experiências de gênero das estudantes e conhecer as interações e resistências produzidas nessas interações, durante as relações vivenciadas na comunidade escolar dentro e fora da sala de aula. Os memoriais tratam do período escolar entre os anos de 1980 e 2018, pois entre as estudantes havia cerca de 20% com idades acima de 35 anos.

Procedimentos metodológicos

Os memoriais produzidos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Unisul-Tubarão fizeram parte de uma metodologia de ensino integrante da certificação acadêmica obrigatória intitulada “Cotidiano Escolar: Relações de Gênero e Profissão Docente”. Os memoriais consistem em uma narrativa em que cada acadêmica expressasse suas memórias da educação básica, no que se refere as relações de gênero, sexualidade, raça e classe.

Ao todo foram analisados 75 memoriais, em diferentes semestres letivos que incluíram o memorial como metodologia de ensino durante a realização da certificação, sendo que os aqui analisados referem-se aos semestres 2013-2, 2017-1, 2018-1 e 2019-1. Os memoriais expressaram as visões das estudantes sobre as contradições presentes no espaço escolar. Assim, a partir deles, pudemos observar como as desigualdades podem ser sustentadas pelo silenciamento sobre as relações sociais estabelecidas pelos estudantes.

Dentre as memórias das acadêmicas, muitas foram sobre discriminações sofridas ou observadas, mas recortamos aqui para análise das que tratavam sobre a naturalização de binarismos de gênero e de sexualidade, em meio ao processo de aprendizagem formal e relacional. Portanto, foram definidas categorias que abarcam as relações de gênero e aprendizagem bem como a construção da sexualidade e o segmento LGBT.

As acadêmicas que fizeram parte da pesquisa são em grande maioria de classe trabalhadora, tendo como cenário de suas lembranças a educação básica vivenciada na escola pública. A faixa etária varia, de estudantes que recém ingressam na graduação, com 18 anos, a acadêmicas que já completaram 55 anos. Por isso, justifica-se a necessidade de estabelecer um contexto sócio-histórico da educação e das políticas públicas que a subsidiaram no período de 1980 a 2018. No que se refere ao contexto geográfico, dos 75 estudantes, apenas sete não estudaram em escolas do estado de Santa Catarina, sendo estas também localizadas na região sul, no estado do Rio Grande do Sul. Apenas uma situa-se na região nordeste. Dentre todos os estudantes, apenas dois eram homens. Em média, havia cerca de um estudante negro em cada uma das turmas que produziram os memoriais analisados.

Em suma, as vivências escolares das acadêmicas demonstram um conservadorismo nas práticas pedagógicas e de gestão nas escolas do Estado, já que as temáticas de gênero e sexualidade não são problematizadas nem refletidas de forma abrangente nas instituições, havendo ressalva para boas práticas de alguns professores, orientadores e diretores.

Por fim, levando em consideração a necessidade da ética para com as pesquisas com pessoas, todas as acadêmicas que tiveram seus memoriais como parte da pesquisa assinaram termos de consentimento, autorizando o uso de suas narrativas para fins científicos. Ademais, foram estabelecidos nomes fictícios para que suas identidades fossem protegidas.

2. DIFERENÇAS E DESIGUALDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A escola é uma das primeiras instituições sociais que o sujeito frequenta, juntamente com a família e a comunidade que está inserida. A escola é locus importante de interação social e proporciona vivências sociais e culturais que constituem os sujeitos por meio das experiências e relações vividas no espaço escolar. Entretanto, essas vivências, perpassadas por aspectos como a prática pedagógica de professores e a gestão da escola, podem ser de caráter discriminatório ou buscarem a transformação social.

A instituição sócio-histórico-cultural escola é permeada e constituída pelas relações sociais que se dão em seu meio. Relações estas que perpassam o processo de ensino-

aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens que fazem parte da instituição, e que são marcadas pela pluralidade e multiplicidade no que tange às relações sociais. Esta multiplicidade implica na diferença entre os estudantes, diferenças em relação ao gênero, a classe, a etnia, a religião, aos aspectos físicos, a faixa etária, etc. Diferenças são, como afirma Barros (2018, p. 8) “inerentes ao mundo humano”. Apesar de todos nós, seres humanos, estarmos em um certo nível de igualdade humana, somos constituídos por diferenças, e cada sujeito possui suas próprias características e singularidades, mediadas pelo processo histórico e cultural de transformação pelo qual o ser passa durante sua trajetória de vida. Nenhuma ação humana pode evitar as diferenças. As ações humanas podem evitar a transformação das diferenças em desigualdades, haja vista que estas são reversíveis, são passíveis de mudança, de movimento, de transformação.

As desigualdades são geradas a partir das diferenças que determinado grupo cultural, no caso a escola em suas relações, elenca como uma diferença relevante, perante todas as outras, gerando uma seleção social das diferenças presentes no contexto escolar. A seleção de determinada diferença que virá a ser uma desigualdade é um produto histórico de determinada cultura e sociedade (BARROS, 2018, p. 17).

Outra questão que se faz presente na escola é a da igualdade entre os estudantes. O caminho para a igualdade é a resistência frente às desigualdades, que as ações sociais da escola sejam alinhadas com a luta pelo direito de afirmação das diferenças. Entretanto, a instituição escolar discute superficialmente as desigualdades presentes nas relações e interações entre seus estudantes. Discute-se sobre *bullying*, sobre a importância de se respeitar as diferenças; que todos somos diferentes e que ninguém deve ser discriminado por isso. Mas, a discussão não vai além, não se explica os porquês e não se dialoga sobre as diferenças de modo profundo ou empático. Em nossa sociedade, e em muitas outras, é comum que a igualdade seja um desejo, um dos valores pelos quais o povo deve lutar. A produção de diferenças que gera a desigualdade tem sua articulação nos padrões sexistas e racistas articulados com as classes sociais na sociedade capitalista que domina e explora trabalhadores.

As construções de diferentes modos de ser mulher ou homem se dão em meio a conceitos normativos da diferenciação entre os sexos biológicos, em que se consolidam a supremacia masculina e a submissão feminina. O gênero é, ao mesmo tempo que uma construção social, uma categoria biológica (LOURO, 1994). É através da interpretação humana sobre essas características que se constroem práticas que feminilizam ou masculinizam o sujeito, dependendo da sociedade a qual está inserido. Busca-se no sexo

biológico fundamentos para a diferenciação entre homens e mulheres, e a partir das distinções físicas, consolidam-se distinções sociais. O corpo passa a ser marcador social, desconsiderando as construções sociais, históricas e culturais de cada sujeito e gerando a hierarquia que estabelece as masculinidades como superiores às feminilidades.

A construção de gênero expressa relações de poder em que o masculino é considerado superior ao feminino, que são constituídas em meio a determinações e condições sociais e culturais, nem sempre impostas de forma violenta, mas presentes em práticas culturais, consideradas naturais. Aos poucos, tais práticas formam e condicionam o sujeito. Por exemplo, ao nascer, o sexo biológico torna-se marcador para o modo como a criança será homem ou mulher; aspectos estes que são condicionantes das masculinidades e feminilidades. Às mulheres são atribuídas a fragilidade, a delicadeza, a vaidade, a maternidade, a dependência, ao trabalho doméstico. Já os homens, trazem consigo aspectos como a força, a sagacidade, a coragem, a agressividade. Todas estas características, atribuídas de acordo com o que a sociedade considera natural, articulam o social com o biológico. Como afirma Louro (1994, p. 37)

Sabemos todos que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc., para as mulheres ou para os homens. Nossa tendência com referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo.

Estes aspectos que diferenciam os sexos acabam por criar uma hegemonia masculina e uma submissão feminina, que aparecem imbricados nos processos relacionais da educação. É na escola que ocorre a transmissão de valores morais e éticos, modos de convivência, aquisição de novos conhecimentos, entre outros. O discurso que sustenta esses elementos que diferenciam sexualmente e condicionam as relações de gênero na escola, estão presentes em situações corriqueiras como: dividir meninos e meninas para fazer a fila, reforçando mais a disciplinarização binária dos corpos do que a própria organização; impedir que as crianças brinquem com determinado brinquedo por ser considerado feminino ou masculino; impossibilitar que as crianças fantasiem-se por determinado figurino visto ser destinado ao homem ou à mulher.

Assim como as relações de gênero, a sexualidade é uma construção social e cultural do corpo, dos desejos, do comportamento e da identidade. Segundo Vianna e Silva (2008, p. 9) “a construção das sexualidades aproxima-se das mesmas definições contidas nas relações sociais de gênero”. Isso porque tanto as relações de gênero quanto de sexualidade são subsidiadas em padrões binários e heteronormativos. O sujeito deve direcionar seu desejo

aquele que é do “sexo oposto”, definindo assim a relação entre gênero, sexo biológico e orientação sexual. O corpo também ganha lugar nessa discussão quando sofre com marcas culturais, que definem comportamentos e condutas a serem seguidos. A sexualidade na escola passa a ser restrita, tendo a heterossexualidade como norma e os binarismos de gênero como condicionantes para a construção das feminilidades e masculinidades.

Na escola, a sexualidade é reduzida a definições biológicas, sendo abordada pelo campo das ciências naturais, correlacionada a questões do corpo; como a reprodução, e da saúde, como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou da gravidez precoce. A dimensão de expressão da sexualidade, bem como a do prazer e do desejo são silenciadas e negadas pela escola, devido ao paradigma de assunto proibido.

O espaço escolar ainda sustenta as relações heterossexuais como as únicas formas de expressão da sexualidade aceitáveis. De acordo com Vianna e Silva (2008, p. 12)

a instituição escola produz e reproduz as concepções dominantes de sexualidade e de gênero na sociedade e, muitas vezes, segrega aquelas e aqueles que não se coadunam com a masculinidade hegemônica e com as formas de feminilidade submissas.

A construção da sexualidade é perpassada por uma cultura subsidiada em padrões heteronormativos, que condicionam os sujeitos às práticas naturalizadas hegemonicamente como adequadas. Isso gera, para aqueles que não se adequam aos padrões binários de construção da sexualidade, os estudantes LGBT, medo, insegurança e constrangimento, já que não seguem o modelo heterossexual presente na escola. Assim surge a LGBTfobia, expressa pelos insultos e ofensas, pela agressão física ou pelas “brincadeiras” e “piadinhas” que inferiorizam o sujeito.

Desde a década de 1960, os movimentos sociais têm reivindicado e lutado por transformações perante a desigualdade de gênero e a discriminação para com os LGBT. Entretanto, foi no fim dos anos 1980 e começo dos anos 1990, quando se tinha em xeque o debate sobre a Aids e as doenças sexualmente transmissíveis, que o movimento LGBT ganhou visibilidade. Vianna e Silva (2008, p. 11) afirmam que

a luta contra a Aids tornou ainda mais visível o debate sobre a desigualdade de gênero e sobre a diversidade de práticas sexuais. Esse processo foi acompanhado pelas iniciativas do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) para conquistar espaço junto ao poder público.

Entretanto, neste período, nas ruas, em espaços de trabalho, nos ambientes escolares e em espaços religiosos intensificava-se a homofobia. Conforme Cruz (2014, p. 88) “as pautas homofóbicas direcionam-se tanto a desvios de gênero em relação ao sexo biológico de origem

quanto a manifestações de orientação sexual a pessoas do mesmo sexo, independente da identidade de gênero de quem a expresse”. O preconceito estaria relacionado não só as pessoas que direcionam seu desejo e/ou afeto para alguém do mesmo sexo, mas também a construção da identidade de gênero que diverge daquela considerada natural, pautada nas atribuições para ambos os sexos biológicos.

A luta pela diversidade e contra as desigualdades e o preconceito caracteriza os movimentos LGBT como espaço de conquistas e avanços no que tange o rompimento de fronteiras de gênero e sexualidade. Entretanto, é notável o retrocesso perante o preconceito, tão vívido na década de 60, que se faz presente atualmente seja pelo crescimento exorbitante da violência e agressões sofridas ou pela hegemonia heterossexual que nunca esteve tão presente nas relações sociais.

Outro marcador que é locus de desigualdades geradas na escola, é o racismo. A hierarquia racial gera contradições sociais, que além de ligadas às relações de gênero estão correlacionadas com as relações de classe. O racismo está enraizado nas estruturas sociais, econômicas e ideológicas da nossa sociedade. Na concepção de Davis (2018),

O racismo é um fenômeno muito complexo [...]. Os modos como ao longo de um período de décadas e séculos, as pessoas negras vêm sendo desumanizadas, ou seja, representadas como menos do que humanas e, portanto, o caráter político da maneira como a população negra é retratada por meio da mídia, por meio de outras formas de comunicação, que entra em jogo nas interações sociais, tem igualado pessoas negras a pessoas criminosas. Então, não é difícil entender como esses estereótipos persistem por tanto tempo (2018, p. 45).

Não é possível distinguir os sujeitos, geneticamente falando, subdividindo-os em grupos menores denominados por raça. A diferenciação por conta da cor e dos traços fisionômicos não podem ser pressupostos para uma distinção classificatória. A partir desta noção de raça, se estabelecem formas de classificação social, pautadas nas características físicas, na ideia de raça biológica, o que na verdade, é inexistente. Por isso, tratamos aqui de raça no sentido sociológico, conforme aponta Guimarães (2003).

Podemos agora tratar da questão de classe, outro marcador fundamental que deve sempre estar presente em quaisquer articulações dos demais marcadores, devido ao seu caráter estrutural de desigualdade, nunca de diferença. As relações de classe, assim como as de gênero, não são fixas ou estáveis; são dinâmicas, estão em constante movimento e transformação, já que são elementos impostos pela sociedade¹.

¹ Apesar de trazermos imbricadas as questões de classe em algumas cenas e análises, optamos por fazer a discussão de raça, classe e gênero em outro texto.

A escola é, portanto, um espaço contraditório, pensando nas relações de poder que ocorrem no seio de suas interações sociais. A disciplinarização dos corpos molda as crianças, os adolescentes e os jovens ao que se considera como comportamento adequado: sentar-se em suas carteiras e assistir a aula; absorver os conhecimentos depositados pelo professor e realizar todas as atividades, são preceitos da educação tradicional, que foram criticados só a partir dos anos 1980 com maior ênfase, e repercutiram em novas demandas pelos movimentos sociais de educação quando deu-se início à crítica pela transformação de uma educação tecnicista para uma pedagogia progressista. A partir deste momento, discutiu-se com veemência a necessidade das crianças e adolescentes terem maior autonomia sobre seu próprio processo de expressão da autoria de si mesmos, de suas personalidades, desejos e sentimentos. Todavia, a proposição neoliberal de competitividade, desigualdade social e transformação das diferenças em desigualdades predominaram nas escolas. A disputa política, em movimentos de contra-hegemonia pela democracia e qualidade da escola, também se fizeram mostrar, mesmo que no caso dos movimentos feministas e LGBTs, o embate tenha se dado de fora para dentro da escola.

3. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR (1980 – 2018)

Cabe uma reflexão sobre esse período histórico de 1980 a 2018 para contextualizar os memoriais que tratam da escola nesse longo período histórico em função de abarcarem memórias de estudantes de 18 a 55 anos.

A década de 1980, embora designada como “década perdida”, subsidiando-se de análise sobre os indicadores econômicos e o desmoronamento do socialismo real, na verdade foi muito fecunda para o campo educacional (SAVIANI, 2008). Muitas entidades docentes se constituíram em níveis diferentes, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Como afirma Saviani (2008, p. 404):

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

As políticas educacionais elaboradas em nível federal, a fim de romper com o conceito de educação como reprodutora da sociedade capitalista, ensaiaram a implementação

de políticas que proporcionassem uma formação sócio-política de qualidade dentro das escolas públicas. Contudo, a Educação Básica é responsabilidade dos estados e municípios, o que acarreta a dificuldade da implementação das políticas de nível nacional nos níveis estaduais e municipais. Portanto, caberia a cada estado e município tomarem as medidas educacionais necessárias para a formação sócio-política dos sujeitos. Em Santa Catarina, na década de 1980, em que diversos governos estaduais eram opostos ao regime ditatorial vigente, não houve muitas propostas em relação ao campo educacional, haja vista que no estado a oposição ao regime vigente não conquistou o governo. As propostas do governo militar não buscavam proporcionar a escola como espaço de reflexão crítica, dessa forma, neste período, realizou-se apenas um congresso educacional que engendrou todas as esferas políticas, administrativas e educacionais catarinenses.

No que se refere o momento político e social, a década de 1980 proporcionou a emergência de propostas contra-hegemônicas, por diversos fatores, destacados por Saviani (2008, p. 413)

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

Os movimentos sociais da época defendiam a necessidade da relação da prática pedagógica presente nas escolas e da realidade dos sujeitos que a frequentavam, proporcionando assim, que a educação de qualidade fosse ofertada à toda a população. Para que a formação do sujeito fosse significativa, surgia a necessidade de criar vínculos e conexões entre os conhecimentos científicos presentes na escola com a experiência de vida da população. Dessa forma, a educação iria além da transmissão de conhecimentos fragmentados, desconexos com a vida e realidade dos sujeitos que vivenciam a escola. A democratização da educação ocorreria no acesso aos conhecimentos sociais e culturais, promovendo o desenvolvimento pleno.

Para Saviani (2008), foram ensaiadas nesse período as apresentações de algumas propostas que pudessem efetivar essa transformação nas práticas educativas como as Pedagogias da Educação Popular, Pedagogias da Prática (anarquistas), Pedagogia crítico-social e Pedagogia histórico-crítica.

Na passagem dos anos 1980 até meados dos anos 1990, dá-se uma reformulação da Constituição Federal e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incorporam parcialmente as reivindicações dos movimentos sociais pela educação, que reiteravam que o papel da escola deveria ser, portanto, oferecer acesso ao conhecimento e a experiências sociais e culturais que tornassem os sujeitos cidadãos, visando a luta pela transformação das condições sociais e de cada sujeito. Com a Constituição, por exemplo, as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, tendo os direitos como educação, saúde, lazer e cultura assegurados por lei.

Apesar das propostas da década de 1980 enfrentarem barreiras como a transição democrática entre um governo militar e um governo civil em nível federal, buscaram contemplar a educação como espaço de formação crítica dos sujeitos. As propostas educacionais progressistas ditas de “esquerda”, feita pelos governos estaduais e municipais, frustraram-se, perderam a força perante políticas consideradas neoconservadoras, em decorrência de um governo neoliberal. Na década de 1990, houve um refluxo do movimento dos educadores em paralelo com o neoliberalismo, que poderia ser sintetizado como uma destruição do Estado regulador. Saviani (2008), a partir de Fiori (1998), afirma que

A reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa.

Nesse momento, as concepções de educação presentes na década anterior sofreram desconstruções, haja vista que a escola pública, que antes era concebida como espaço possível de transformação social, passa a ser concebida como fracassada. A decadência da educação pública seria decorrente da incompetência do Estado em sua gestão. Assim, surge, no âmbito educacional, a ideia de que o mercado poderia gerir a escola de maneira mais eficiente do que o Estado, promovendo o bem comum.

Em decorrência do neoliberalismo, os trabalhadores são expostos a estratégias que cada vez mais os distanciam e excluem do mercado formal, tendo como consequência sua inserção no mercado informal, sem carteira assinada e sem acesso aos direitos trabalhistas e previdenciários. Para retornar ao trabalho, o trabalhador é submetido a condições como trabalhar na mesma empresa, porém informalmente ou trabalhar de carteira assinada novamente, mas com a redução de seu salário e até mesmo em más condições de trabalho.

No campo educacional, ocorre o processo inverso. A escola inclui todos os estudantes, oriundos de diversos contextos sociais, culturais, econômicos e éticos, com

diferentes necessidades e especificidades. A inclusão aconteceria em diferentes níveis, seja no aspecto social, em que a escola pública abriga as crianças filhas dos trabalhadores, ou das singularidades de cada criança, levando em consideração suas necessidades físicas, psíquicas e emocionais. Entretanto, na prática, o atendimento à toda a população se dá no que se refere à preocupação com dados quantitativos, mas sabemos que a ampliação do atendimento e a melhora em índices educacionais não garantem um ensino de qualidade. Os conhecimentos seguem fragmentados e o processo de aprendizagem ocorre de forma mecânica e decodificatória. Por fim, a escola não oferece ao estudante uma formação integral que proporcione a reflexão e a criticidade acerca da vida em sociedade.

De acordo com Magalhães (2010, p. 406)

São dois problemas interligados a serem considerados: os postos de trabalho não estão requerendo força de trabalho com bom nível de conhecimento e a elevação da escolaridade não está correspondendo à elevação da cultura científica, tecnológica, histórico-social das crianças e jovens, e particular das classes trabalhadoras.

Os índices educacionais, subsidiados no desempenho escolar, retrataram, durante a década de 2000, a partir do governo Lula, que a educação melhorou; o acesso dos jovens e adolescentes ao Ensino Médio cresceu, assim como o acesso ao nível superior de ensino. Mas a formação integral do sujeito não ocorreu nem foi resolvida com os sucessivos processos avaliatórios. Mesmo as condições docentes na educação básica deixavam muito a desejar, apesar da busca pelo piso nacional. Sobre o perfil do desemprego no Brasil, retratava-se que grande parcela dos trabalhadores informais ou desempregados eram especialmente jovens, evidenciando que o ensino médio pouco avançou. Ou seja, a melhoria nos índices educacionais não refletiu uma melhoria nas condições de trabalho ou de ensino, efetivamente.

Na maioria das vezes a formação escolar é pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho. O conhecimento adquirido na escola, em tese, é o que subsidia a possibilidade de o sujeito concorrer pelas melhores oportunidades e pelos melhores empregos, com os melhores salários. Entretanto, discute-se a preparação para o trabalho, mas não o conhecimento sobre ele, seus fundamentos e princípios. A classe trabalhadora, que frequenta a escola pública, tem contato com uma educação minimalista, com a ausência da criticidade e da autonomia no processo de aprendizagem. A impossibilidade do conhecimento reflexivo para a classe trabalhadora reforça a exclusão e a exploração da força de trabalho. Essa é uma das causas de as classes dominantes não promoverem reformas no campo educacional, pois a inércia contribui para a manutenção das desigualdades entre as classes.

O quadro educacional dos anos Lula ainda retratava uma concepção de educação baseada em um governo que demonstrava um caráter classista, seguindo os mesmos moldes da gestão anterior. A arrecadação de tributos fazia com que os pobres pagassem mais tributos do que os ricos, porque perante a distribuição de renda desigual, os tributos tomam proporção maior para quem não controla o capital. Contudo, as verbas federais eram destinadas aos setores econômicos dominantes, reforçando assim o caráter classista do Estado e do governo Lula (Magalhães, 2010).

O financiamento público destinado à educação não concentrava grandes investimentos para implementação de políticas públicas para a educação. Entre os anos de 2006 e 2008, houve um grande crescimento econômico, mas com a crise global de 2009, o MEC sofreu com os cortes. Nos anos seguintes, a educação não teve grande variação de gastos no que se refere ao PIB. Com a modesta expansão econômica nos últimos anos do governo Lula, o desenvolvimento de políticas para a educação não teve crescimento, nem se buscou verbas públicas adicionais para a educação.

Em suma, os anos Lula trilharam caminho muito semelhantes ao do governo antecessor, estabelecendo uma relação entre o público e o privado em que a educação teve como principal parceiro os empresários e instituições como bancos. Essa concepção pode ser correlacionada com a ideia de que a educação pode ser gerida com maior competência pelo mercado e pela burguesia do que pelo próprio Estado.

Nos últimos anos, as políticas educacionais vêm sofrendo um retrocesso, já que, segundo Martins (2018, p. 18), “as reformas educacionais do Brasil vem atendendo às demandas do capital, desde a organização dos conteúdos escolares, os métodos pedagógicos e o próprio conceito de avaliação”. Nas definições curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, que busca universalizar o currículo e oferece ao estudante os conhecimentos que atendem a necessidade do mercado, vemos que a lógica das políticas desenvolvidas está voltada para a concepção neoliberal, atreladas ao conservadorismo e à religiosidade de apenas uma parcela da população que se articula politicamente nos organismos de poder. Por fim, a educação que poderia promover a reflexão sobre os processos das relações na escola e na sociedade como um todo, se perde em meio às barreiras impostas em sala de aula, seja na reflexão dos estudantes ou na prática pedagógica do professor.

O avanço do conservadorismo e de políticas neoliberais que cada vez mais expropriam o direito de liberdade de expressão por parte dos docentes e dos estudantes,

reforçam a educação como espaço que sustenta as desigualdades. Em um momento em que questões como as desigualdades de gênero e sexualidade são retiradas das discussões que fazem parte da constituição do processo de aprendizagem, reitera-se a necessidade da organização dos educadores pela luta de uma educação pública de qualidade, o que vem acontecendo por meio dos movimentos sociais, por exemplo. A resistência frente ao silenciamento das políticas perante as dificuldades encontradas nas escolas, sejam elas oriundas da falta de investimento, da formação de professores ou das relações existentes no espaço escolar, devem buscar uma escola que seja lócus de luta pela transformação social, para que seja espaço de amplo debate e discussão sobre os conceitos, conhecimentos e processos que constituem nossa sociedade.

Em meio a progressos e retrocessos na política brasileira, as políticas públicas de educação passaram a trilhar um processo de conquistas, avanços e recuos no que tange a qualidade do ensino nas escolas. Mas na prática, as políticas não chegam ao chão das salas de educação básica. Caem no vazio as demandas populares com foco na formação de cidadãos críticos e reflexivos, que o movimento pela educação pública de qualidade vinha lutando desde o final dos anos ditatoriais, dando lugar à um espaço de reprodução da ordem econômica vigente.

Cabe refletir nesse processo histórico, o que seria a qualidade de educação tão buscada, que aparentemente é um consenso nos movimentos sociais de luta pela educação de qualidade. Mas muitas são as definições do que é a qualidade de educação. Esta qualidade estaria vinculada aos processos educativos que envolvem apenas o pensamento cognitivo e a aprendizagem dos conhecimentos científicos? Uma educação de qualidade seria aquela que forma sujeitos capazes de ler, escrever, calcular, que apreendem os conhecimentos básicos, estes que são pressupostos para a vida em sociedade?

Sim, mas não só. Os próprios documentos, resultados das lutas de outros movimentos sociais como os feministas, os anti-racistas, os LGBTs e mesmo os diferentes grupos que defendem os direitos das crianças, apontam para muito além. A educação integral, citada em alguns documentos, como a Constituição e a LBD, por exemplo, pressupõe que a aprendizagem engendra muito mais do que conteúdos de conhecimentos científicos, considerando as singularidades de cada estudante, seus conhecimentos pré-construídos e as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que constituem a escola.

Mas as políticas públicas têm reduzido a ideia de qualidade da educação, que passa a ser definida pela obtenção de bons resultados em testes como a Prova Brasil, por exemplo, que ocorre a nível nacional, que privilegia os conhecimentos de leitura, escrita e matemática. A partir do desempenho dos estudantes nos testes aplicados, desenha-se um parâmetro da qualidade de ensino no país. Contudo, avaliar a qualidade por meio do resultado do desempenho dos estudantes desconsidera que a aprendizagem é processual. O processo de abstração dos conhecimentos ocorre na interação pedagógica entre aluno e professor, no contato com as diferentes materialidades que propiciam o conhecimento, no desenvolvimento de diferentes ações significativas que promovem a apropriação do objeto de conhecimento. A aprendizagem ocorre por meio da interação social entre os sujeitos, do planejamento e mediação do professor para que as especificidades de cada aluno seja ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos sociais influenciam diretamente na qualidade da aprendizagem e até mesmo na evasão escolar.

Cabe frisar também, que, da mesma forma que a avaliação dos alunos cria hierarquia, qualificando e desqualificando os estudantes, os testes que avaliam as escolas por meio do desempenho de seus alunos seguem a mesma lógica daquelas avaliações padronizadas que ocorrem no seu interior: na escola se responsabiliza a criança ou a família. Em relação aos testes, ocorre a responsabilização da escola. O que ocorre na microestrutura, a sala de aula, também acontece na macroestrutura, a escola, onde situam-se as avaliações e notas que subsidiam as questões de qualidade da educação e até mesmo os repasses de verbas.

No que se refere à escola pública, muitas são as dificuldades encontradas para adequar-se ao padrão de qualidade de educação. Como já afirmava Stromquist, na década passada (2007, p. 20)

Em termos de processos, muitas escolas públicas trabalham com múltiplos turnos de aproximadamente quatro horas por dia. [...] Poucos países fornecem livros didáticos gratuitamente e também poucos possuem bibliotecas ou laboratórios para aumentar o tempo de aprendizagem. Considerando as diferenças gritantes em investimento na Educação e no tempo limitado para a aprendizagem, características dos sistemas de ensino de muitos países em desenvolvimento, pode-se questionar se é apropriado fazer comparações internacionais do desempenho dos alunos e alunas.

Avaliar todas as crianças da mesma forma gera desigualdades, pois as escolas não se organizam de modo igual. Cada uma, perante o seu contexto social e cultural, se organiza a fim de atender seus estudantes. Nenhuma escola é igual a outra. Nela estão inseridos sujeitos sociais que carregam consigo diferenças de gênero, classe, raça, religião, crenças e valores, que caracterizam cada instituição escolar a seu modo. Além disso, para uma melhor estrutura

das escolas, com mais livros, acesso à tecnologia, viagens de estudo, por exemplo, necessita-se de investimento e políticas públicas que pensem na estrutura escolar como uma intencionalidade, capaz de educar tanto quanto as aulas ou os livros didáticos.

Outro aspecto que influencia a qualidade da educação é a formação dos professores. A escola expressa uma lógica instrumental, em que seus tempos e espaços se expressam como inflexíveis, assim como demonstra a hegemonia de que apenas determinados conhecimentos são valorizados, produtos a serem transmitidos, e que são a essência do espaço escolar. As formações inicial e continuada oferecem subsídio para a reflexão acerca das desigualdades e diferenças presentes no espaço escolar, questionando essa lógica inflexível e hierarquizadora das aprendizagens, que desconsideram a cultura e as relações sociais dentro dela.

Para que a qualidade se dê de forma efetiva, os conteúdos escolares e os processos relacionais entre os sujeitos devem fazer parte dos processos de aprendizagem e de formação do sujeito crítico. Para uma sociedade justa e menos desigual, a escola deve ser espaço de luta pela transformação e o professor um mediador deste processo. Porém, quando se encontra em uma realidade escolar em que as desigualdades e preconceitos muitas vezes são reproduzidos, o professor se sente despreparado. A formação inicial de professores deveria ter por objetivo formar docentes que saibam que em um grupo de crianças, adolescentes ou jovens, existem sujeitos históricos, produzidos por determinada cultura e inseridos em determinada sociedade com necessidades específicas; portanto, sua relação com seus futuros alunos não se estabelece de forma linear ou homogênea. É necessário ter conhecimento das dimensões humanas para trabalhar de modo combinado com as dimensões científicas.

Vivenciamos um momento histórico em que a formação de professores e a educação sofre com o conservadorismo. A prática pedagógica nas escolas, assim como a formação de professores, ocorre sob um prisma do fundamentalismo religioso e da censura para com a liberdade de expressão dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Projetos como o “Escola sem partido”, que tem por objetivo a “neutralidade” da ação pedagógica dos professores em sala de aula, bem como a soberania da família sobre a educação das crianças, descaracterizam a educação como possível espaço de transformação social. Miguel aponta que (2016, p. 615), “a pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e indica um caminho de criminalização da docência”.

O silenciamento do debate sobre as relações de gênero, raça e classe, em paralelo com práticas racistas, homofóbicas e sexistas, por parte não só da sociedade, mas do governo e das políticas públicas também, fazem com que a escola possa ser espaço de reprodução das desigualdades. E que, ademais, ataca os direitos dos estudantes, pois ter acesso a uma educação de qualidade, que ofereça uma formação crítica, que proporcione a autonomia e a reflexão sobre o mundo e a sociedade, é direito da criança e adolescente que frequenta a escola (MIGUEL, 2016).

A escola está inserida em determinada sociedade, que possui uma cultura tensa e contraditória, de aparentes igualdades e construção permanente das desigualdades, valores e significados produzidos na escola, que “caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam” (DAYRELL, 2001, p. 136). Todavia, apesar de possuir relação com as macroestruturas da sociedade, a cultura escolar possui um caráter mais específico, pois vai além da transmissão da cultura da sociedade em que está inserida. Dentro da escola, originam-se significados que transcendem a organização da escola, sendo próprios dos sujeitos sociais que constituem a cultura escolar, expressando seus valores, suas crenças, seus costumes e hábitos, que não são necessariamente passivos. Portanto, é por meio das relações, vivências e experiências que ocorrem no interior da escola que os sujeitos se constituem produzindo cultura. A cultura escolar é resultado do confronto dos sujeitos que a vivenciam e suas especificidades com a organização da instituição, que busca universalizar os sujeitos em alunos, cristalizando-se por meio das regras, das normas, dos horários e das notas.

Os espaços e tempos são organizados a fim de promover o conhecimento científico e o pensamento cognitivo, expressando assim a concepção de educação presente em cada escola. Esta organização, que pode não privilegiar a interação entre os sujeitos, engendra diferentes percepções sobre o espaço no qual os estudantes estão inseridos. Estas percepções das crianças, adolescentes e jovens sobre a escola, no que se refere a organização do espaço, do tempo e das relações sociais, correspondem ao conceito de clima escolar. Nas palavras de Vinha (2016, p. 101) “o clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas”. O clima é aspecto relevante sobre a escola e as relações sociais que a constituem, pois o espaço escolar é constituído não só pela estrutura física e organizacional, mas também pelas vivências cotidianas de cada sujeito, seus valores, atitudes, pensamentos, desejos, sentimentos e angústias.

A sala de aula, em uma grande maioria das vezes, não favorece a interação e relação social entre os sujeitos. É espaço destinado ao pensamento cognitivo, mas não raro sem reflexão, de modo transmissivo. Aprender acaba tornando-se um processo mecânico de decodificação. Este processo se dá na relação entre os alunos e seus professores. Como já citado anteriormente, os alunos são vistos pela escola de forma homogênea, como se todos tivessem as mesmas necessidades sociais e educacionais. Contudo, os estudantes se constituem durante o processo de aprendizagem por meio das relações construídas na escola, perante as experiências na família e no meio onde vivem. O professor, como mediador, poderia reconhecer as especificidades de cada grupo, de cada aluno; buscando não qualificar ou desqualificar, mas sim articular diferenças e singularidades como ponto de partida para a aquisição significativa dos conhecimentos, potencializando a aprendizagem por meio das relações sociais e suas contradições.

Mas, as práticas pedagógicas e as políticas públicas ao invés de potencializarem a aprendizagem por meio das relações sociais e suas complexas estruturas, pensando na diversidade presente entre os sujeitos sociais que vivenciam a escola, sobrevalorizam o desempenho escolar, as notas, o “passar de ano”. A verdadeira importância e essência do aprender, que é a apropriação dos conceitos e conhecimentos (dimensão científica) e das habilidades relacionais como cultura humana não discriminatória (dimensão humana), a fim de utilizar ambas como ferramenta de transformação e reflexão em sociedade, se perdem em padrões quantitativos que subsidiam o conceito de qualidade da educação.

Por fim, cabe manifestar a dificuldade dos alunos que estão imersos em uma instituição que não leva em consideração as relações que estabelecem entre si, as experiências que trocam, o que vivenciam cotidianamente, produzindo uma cultura característica de cada escola. As regras e normas existentes na escola buscam delimitar os sujeitos sociais que a frequentam. Por meio dos memoriais, é possível perceber que a escola possui uma estrutura, tanto física quanto organizacional, que não privilegia os estudantes, seus desejos, suas emoções, seus conhecimentos prévios e sua contínua constituição como sujeitos. Por meio das narrativas, percebemos o distanciamento das aulas e dos conteúdos com a vida cotidiana dos estudantes no interior da escola. As brincadeiras, os diálogos, as manifestações artísticas ou a expressão de pensamentos, ideias e opiniões é que constituem a formação do sujeito, juntamente com os conhecimentos científicos. Alunos não são só alunos, pois possuem suas origens, crenças e valores. Alunos são sujeitos, que estão em constante construção e que trazem suas experiências de vida que se articulam com a cultura presente na escola.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Gênero e aprendizagem

A escola é espaço contraditório e conflituoso em sua totalidade. Os processos educacionais que se dão em seu meio, sejam eles relacionados a aprendizagem formal dos conhecimentos científicos ou a formação social e cultural, podem ser discriminatórios, promovendo as desigualdades sociais. Dentre as contrariedades, cabe frisar os aspectos que marcam os processos educativos de meninas e meninos, no que tange o processo de ensino-aprendizagem, que ganharam expressividade nos memoriais.

No processo de socialização dos sujeitos, são atribuídos expectativas e comportamentos para ambos os sexos. As meninas devem ser delicadas, frágeis, sensíveis e vaidosas. Os meninos devem ser agressivos, fortes, insensíveis e viris. No processo de aprendizagem formal, não é diferente, como expressam o trecho, ainda que longo, mas muito elucidativo, do memorial de uma das acadêmicas, a seguir:

Depois de alfabetizada, eu e todas as meninas da sala éramos cobradas a termos letras redondas, claras e, como era comum as professoras falarem, “bem caprichada!”. Essa cobrança era apenas com as meninas, os meninos não eram cobrados por isso. Era padrão eles terem letras mais desleixadas, e quando algum menino tinha letra bonita, a professora dizia que ele tinha letra de menina; não que ele era um menino com letra bonita, mas um menino com letra de menina. Assim também acontecia com as meninas que tinham a letra considerada pela professora como feia, era dito que a letra delas era letra de menino e que era muito feio uma menina com a letra assim. As meninas sempre na frente, pois são estudiosas, é melhor para copiar e para prestar atenção e fica mais próximo [da professora] caso comecem as conversas para ela chamar a atenção. Os meninos se sentavam no fundo da sala, o conhecido fundão. Lá eles estavam livres de qualquer bronca e a vontade para conversas. Ficavam só desenhando, alguns até dormindo, outros escutando música; mas todos sem fazer praticamente nada, os meninos que queriam aprender se sentavam sempre na frente e eram os chamados nerds. Os professores costumavam falar que só davam aula pro pessoal da frente, que eram os que queriam aprender, mas o que me chama a atenção é que se uma menina quisesse participar da galera do fundão, ela não podia, porém os meninos podiam ir pro fundo da sala e os professores não ligavam (Alice, 24 anos, 2013-2).

O processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas no momento “privilegiado” de aula, quando o professor transmite os conhecimentos (científicos) aos seus alunos. A interação pedagógica se dá em todas as dimensões entre os sujeitos e acompanham o processo de internalização dos conceitos (estudante-professor), sejam eles científicos ou empíricos, e se dá em meio às relações sociais em sala. Ao dizer que meninas e meninos devem ter comportamentos diferenciados, pautados em seu sexo biológico, estabelecendo expectativas binárias dos modos de ser menina ou menino, faz com que as crianças internalizem tais

comportamentos como se fossem naturais, agindo de acordo com os padrões de gênero que são esperados delas dentro e fora da sala de aula. Contudo, considerando que o gênero não é uma categoria estática, e que os sujeitos que vivenciam as contradições sociais na escola estão inseridos em sociedades que também estão em constantes transformações, os sujeitos que “[...] são provocados ou atravessados por diferentes contradições sociais [...] elaboram respostas individuais ou coletivas para lidar com essas contradições” (LOURO, 1994, p. 42). Portanto, os sujeitos inseridos na escola podem demonstrar passividade ou acomodação perante as contradições de gênero, ou expressar resistência frente aos binarismos expressos em uma cultura escolar generificada.

Em meio ao binarismo que supõe hegemonicamente o que é socialmente esperado de uma menina e de um menino, as crianças ainda têm de se adequar aos estereótipos de gênero relacionado ao modo como escrevem. Alice cita, no primeiro trecho, que logo após o processo de alfabetização, ela e outras meninas deveriam aprender a escrever como meninas escrevem, com capricho, transmitindo sua feminilidade delicada. Já os meninos, poderiam ter letras feias e não legíveis pois deles se esperava o desleixo para com os estudos. Entretanto, sabe-se que o processo de aquisição do código escrito é complexo, que aprender a ler e escrever é um processo contínuo, desde os primeiros ensaios de simbolismo, por meio do desenho ou faz-de-conta, até a escrita ortográfica. Portanto, ao longo deste processo, as crianças ainda estão aperfeiçoando a escrita, seja no modo como a representam graficamente, no caso, suas “letras” expressas no papel, ou na organização e planejamento mental de expressar ideias e pensamentos por meio da escrita. Durante este período de transição, estabelecer que as meninas têm letras redondas e bonitas e que os meninos expressam (e podem expressar) a escrita graficamente de forma “feia” faz com que o processo de abstração da escrita seja marcado pela cobrança às meninas e pela incapacidade previamente anunciada dos meninos, quase nada se esperando deles. A letra bonita vira sinônimo do feminino e a letra feia de masculino, devido ao binarismo presente no processo de aprendizagem, que acompanha as crianças durante toda sua trajetória escolar, que indiretamente trata da feminilidade como ligada ao “necessariamente belo” e a masculinidade ligada ao “podendo ser feio”.

Além dos binarismos expressos por meio das expectativas relacionadas aos comportamentos das crianças para com os estudos e dos padrões estabelecidos sobre suas formas de escrever, os processos educacionais estabelecem-se como binários quando a turma é separada entre os que “querem aprender” e os que “ficam no fundão”. As meninas faziam parte do grupo da frente, já que supostamente deveriam ser estudiosas e interessadas em

aprender. E a maioria dos meninos, que faziam parte do grupo desinteressado, que se localizava no fundo da sala, sofria uma desatenção proposital por parte dos professores durante as aulas. Alice cita no trecho acima que, se uma menina demonstrasse resistência frente aos binarismos, e desejasse sentar-se no fundo, era repreendida. Isso caracteriza a pressão sobre as crianças da imposição para se encaixarem dentro do que é hegemonicamente esperado delas. A repreensão fazia parte do processo quando o convencimento não funcionava: a coerção do voltar para o lugar e de ser chamada de menino.

Os memoriais também expressaram a separação existente entre as meninas e os meninos em organização de trabalhos, conforme outros estudos. Ocorriam, ora de modo espontâneo pelas/os estudantes, ora de modo proposital por professores/as e que talvez ia ao encontro dos dilemas adolescentes da aprendizagem binária de sexo em nossa cultura:

Apesar de ter amizade com meninos e meninas, notava assim as diferenças de gênero em algumas situações. Por exemplo, quando fôssemos realizar algum trabalho em dupla, sentavam-se meninos com meninos e meninas com meninas. Essa situação começou a mudar a partir da quarta série, na qual as crianças começaram a despertar o interesse pelo sexo oposto. Então, a amiga de uma menina contava para um amigo de um menino que ela gostava dele; se o sentimento fosse correspondido os dois passavam a fazer trabalhos juntos e contavam para os amigos o quanto gostava daquela pessoa (Isadora, 26 anos, 2013-2).

[...] Foi durante essa fase da adolescência que começou a “rixa” entre meninas e meninos. Não sei ao certo qual foi o motivo, mas comecei a ter muita vergonha dos meninos e me aproximei mais das meninas. Aos poucos essa separação foi aumentando: na aula de educação física era futebol para os meninos e vôlei para as meninas, trabalho em equipe eram sempre divididos, quase nunca uma menina e um menino iam juntos (Pâmela, 23 anos, 2017-1).

Em um primeiro momento as crianças separadas por sexo (não se sabe exatamente aqui por ação de quem) optam por estarem juntas em função do afeto por uma criança do outro sexo, e conseguem se organizar para isso sem interferência dos adultos. Em outro contexto, nas séries seguintes, a separação aumenta por desejo próprio, mas podemos observar também a organização das aulas favorecendo isso, como o vôlei para meninas e futebol para meninos; a narradora não consegue se lembrar o porquê de os trabalhos em equipe serem divididos, o que pode nos dar pistas de como esse processo é muitas vezes invisível aos seus sujeitos, que se submetem a eles ou os criam, em igual medida.

Outra lembrança, oriunda dos memoriais se dá na relação das crianças/adolescentes com professores homens.

No ensino fundamental [anos finais], ocorreu o primeiro contato com um professor homem, até então só tinha tido aula com professoras. No começo foi muito estranho, mas na hora de tirar dúvidas as meninas nunca participavam, não por terem

entendido tudo, mas pelo desconforto causado pelo professor homem (Alice, 24 anos, 2013-2).

[...] meu professor da primeira série era um homem e minha mãe expressava uma ideia sexista de que homens não poderiam dar aulas para crianças pequenas, principalmente meninas. Certa vez em uma conversa com outra mãe, minha mãe dizia que tinha medo que aquele professor pudesse se aproveitar da inocência das crianças (eu de inocente não tinha nada e entendi o que elas estavam falando) (Bianca, 24 anos, 2017-1).

Na primeira cena, o desconforto está com a criança-menina, que se via nas outras meninas nessa desconfiança do professor-homem. O trabalho docente direcionado as crianças pequenas, seja na educação infantil ou nas séries iniciais, era, e é, ainda fortemente relacionado à figura feminina, ainda presente na quase totalidade do magistério da educação infantil e séries iniciais, conforme os estudos sobre a feminização do magistério apontam. De acordo com Caetano e Neves (2009, p. 254) “com o ideal de professora que leve mais cuidados para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério”.

A docência com as crianças seria uma extensão do lar e das funções domésticas exercidas pela mulher no espaço familiar. Como afirmam Caetano e Neves (2009, p. 255)

As mulheres que lecionavam eram chamadas de leigas e os discursos dos positivistas apregoavam que estas deveriam ocupar o lugar dos homens do magistério, como uma extensão do papel de mãe, por seu altruísmo e superioridade moral e espiritual; instruindo as crianças com valores sociais e morais corretos. Na verdade, elas levariam para a sala de aula aspectos da vida no lar, do trabalho doméstico e da maternagem e passariam a ser vistas como segunda mãe ou tia. [...] Tratava-se, na verdade, de uma justificativa para terem uma mão-de-obra barata que não reivindicasse direitos e que acabou encontrando eco no imaginário popular, bem como, sendo socialmente desejável.

O magistério passou a ser visto como uma missão a ser empreendida pelas mulheres, pela vocação natural. Essa concepção traz a educação vista por um ângulo assistencialista, já que o cuidado seria o primordial, e por este motivo as mulheres eram as pessoas mais adequadas para determinado trabalho, devido ao suposto instinto maternal, extremamente necessário para o cuidado com as crianças. Além disso, a desvalorização do trabalho docente empreendido pelas mulheres era eminente, por ser uma extensão do lar, haja vista que o trabalho doméstico não é valorizado como trabalho. Em Santa Catarina a expressão “tia” ainda é presente na maioria das creches e escolas. Por estas razões, quando as crianças, e as famílias se deparam com professores homens, há esse “estranhamento”.

Já o estranhamento e o medo, expressos pela mãe de Bianca, ocorrem por conta da compreensão de que provavelmente os homens não podem exercer o trabalho docente não só

por não possuírem a “vocação natural”, mas principalmente pela relação entre o contato afetivo entre professor e crianças implicar em sexualidade, parecendo aqui haver uma herança dos séculos XIX e XX de que homens davam aulas para meninos e mulheres para meninas, e mais tarde também meninos.

Pode também estar baseada no conhecimento do risco de abuso sexual presente com as crianças em nossa cultura, principalmente com meninas. Quando a mãe de Bianca diz que tem medo do professor “se aproveitar de sua inocência”, ela supõe que apenas um homem poderia fazê-lo, em parte correta pelos dados estatísticos de serem homens os abusadores de meninas, mas em parte equivocada, porque a quase totalidade de abusos sexuais com crianças ocorrem pelos membros masculinos dentro da família. De um modo ou de outro há a presença do sexismo frente ao sexo da docência e da generalização de professores homens como, antes de mais nada, seres de desejo sexual incontrolável.

O currículo também demonstrava a diferenciação de gênero, como inferimos da leitura dos memoriais de Rosângela e Rute:

Os meninos e meninas estudavam em salas diferentes (no 7º ano). [...] Tínhamos também a disciplina de PPT (preparação para o trabalho), na qual as meninas aprendiam a bordar, fazer pintura em tecido, costurar, fazer bonecas, entre outras tarefas consideradas femininas, enquanto os meninos aprendiam a fazer os consertos e limpeza na escola, utilizando ferramentas pesadas, pois diziam para nós que isso era serviço de homens. Para nós era indiferente, quando podíamos ajudávamos uns aos outros, mas para a escola isto era uma regra (Rosângela, 50 anos, 2018-1).

No início da minha alfabetização, em escolas rurais, onde todos os alunos dividiam os mesmos espaços, uma coisa que ficava bem evidente era a forma como eram as divididas as tarefas. As meninas ficavam encarregadas de ajudar a fazer as refeições diárias; nenhum menino se atrevia a entrar na cozinha porque a professora não permitia, visto ser tarefa atribuída somente às meninas (Rute, 47 anos, 2019-1).

Segundo Saviani (2016, p.55)

o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

A organização curricular, teria, dessa forma, a função de estruturar os conhecimentos científicos que seus estudantes terão acesso. Seja em relação a organização curricular formal estabelecida em disciplinas com teores de gênero binários, ou a designação de tarefas específicas pautadas nos binarismos de gênero pela professora em momentos de aprendizagem social ou relacional, demonstra-se o sexismo presente na preparação das meninas para o trabalho doméstico, como se este fosse uma atividade feminina; e os meninos no trabalho braçal, com ferramentas pesadas. As disciplinas ofertadas a meninas e meninos,

separadamente, caracterizam a divisão sexual do trabalho, na qual as mulheres empreendem jornadas de trabalho duplas ou triplas, sendo um dos pilares para a opressão feminina, gerando hierarquias de poder não só nos espaços privados como o lar, mas nos âmbitos do trabalho formal, da educação e da política. A escola, em meio as suas relações sociais e seus processos de aprendizagem formais, possui refinadas maneiras de naturalização dos estereótipos binários de gênero, sustentando desigualdades. A utilização da palavra “regra” como uma inflexibilidade da escola ou os meninos não se “atreverem” por medo da professora, revelam a ação positiva (não neutra) em produzir a generificação das crianças, mesmo que elas, conforme conteúdo do primeiro excerto, se ajudassem quando podiam independentemente do sexo.

Em meio ao processo de ensino-aprendizagem, tais binarismos pressupõem (e conformam) mulheres e homens universais. De acordo com o sexo biológico, são atribuídas as capacidades, comportamentos e até mesmo o desempenho das meninas e meninos inseridos no contexto escolar. Partindo deste pressuposto, a organização escolar e as práticas pedagógicas presentes na escola consideram um modelo de aluna e de aluno, com as mesmas necessidades e especificidades, não importando a concepção sócio-cultural das crianças e adolescentes.

O processo de aprendizagem formal, focado nos conhecimentos científicos e no desenvolvimento do pensamento cognitivo, é lócus dos binarismos e estereótipos de gênero perante o comportamento das crianças em sala. Entretanto, eles expressam-se também em momentos de aprendizagem cultural e relacional, nas festas, brincadeiras e comportamentos como nos trechos seguintes:

Na educação infantil as meninas só podiam brincar com os brinquedos de meninas e os meninos com os de meninos, mas sempre tínhamos vontade de brincar com os brinquedos de meninos que pareciam ser bem mais divertidos que loucinhas e bonecas, mas a professora nunca deixava pois dizia que dava briga. Também acontecia de em festas comemorativas como a festa junina alguma menina querer dançar com outra menina e a professora não deixar, porque o “certo” é menina com menino (Melissa, 19 anos, 2019-1).

O futebol era para os meninos e o vôlei para as meninas. Cor rosa, bonecas e kits de limpeza para elas. Cor azul, bolas e carrinhos para eles. Meninas são delicadas e choronas, meninos são corajosos e fortes. As próprias crianças já tinha essa maneira de fazer as brincadeiras. Uma das únicas brincadeiras que podiam brincar juntos era pega-pega, onde muitas vezes terminava em briga, e as meninas acabam batendo nos meninos, já que eles não podiam tocá-las. Nas festas juninas, os pares eram entre meninos e meninas, meninas e meninas, mas não existia meninos com meninos, eles se recusavam a participar (Geovana, 22 anos, 2018-1).

As brincadeiras eram sempre divididas, ou se fosse misturada, tinha o papel do menino e da menina. Por exemplo, na brincadeira de polícia e ladrão, o ladrão eram sempre os meninos, porque eles eram mais “arteiros”, e a polícia eram as meninas, porque elas eram mais “santinhas” (Verônica, 37 anos, 2017-1).

Quando havia bagunça na sala era super normal que fosse feito pelos meninos, agora no momento em que as meninas faziam bagunça (brincavam), ela reprovava de uma tal maneira, pois ela dizia que menina tinha que se comportar, que se fosse menino, tudo bem (Samantha, 25 anos, 2017-1).

A aprendizagem é um processo amplo que engloba muito mais do que apenas os conhecimentos científicos. Saviani (2016, p. 58) afirma que “se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior”. Portanto, em momentos como a brincadeira e a interação social entre as crianças, elas aprendem, desenvolvem diferentes linguagens e conhecimentos por meio de experiências individuais e coletivas, interagindo e aprendendo com o outro. Porém, a generificação das brincadeiras proporciona o brincar como espaço de reprodução de estereótipos de gênero socialmente aceitos. As meninas passam a ter preferência pelas bonecas e brinquedos ligados ao lar, os meninos pelos carros, armas e ferramentas e as habilidades relacionadas a cada tipo.

Às vezes, professoras e meninos se juntavam nessa coerção sobre a feminilidade rebelde, que podia ser decorrente de vivências das relações de gênero em família não tão binárias e por isso contrárias, ao binarismo escolar:

Como eu sempre brinquei com coisas de meninos com meu irmão, na escola queria fazer o mesmo. Mas minha professora e os meninos não deixavam por eu ser uma menina. Foi a partir dessa rejeição dos meninos que passei a brincar só com coisas de “meninas”. Comecei a brincar de boneca, casinha e só usar roupas rosas, pois era isso que as meninas usavam (Lívia, 21 anos, 2017-1).

A divisão física dos espaços também reforça ainda mais a ideia de que existe apenas um modo de constituir-se mulher ou homem.

As salas são separadas com rosa e azul, brinquedos também separados para meninos e meninas. As meninas brincam de bonecas e os meninos de carrinho. Sempre. A situação só muda quando lhes é dado massinha. As aulas de educação física também separam as meninas dos meninos, o mesmo acontece nas filas (Samantha, 25 anos, 2017-1).

O espaço, assim como o tempo, educa. A disposição das cadeiras e carteiras, da mesa do professor, dos livros, dos armários, expressam uma intencionalidade e uma concepção de educação. Em uma sala onde as cores identificam os espaços a serem ocupados pelas meninas ou pelos meninos, se expressa uma configuração binária da organização dos espaços e tempos, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Organizar tempos e espaços que

proporcionem às crianças a liberdade de brincarem do que quiserem e se relacionarem com quem preferirem caracteriza uma concepção de educação que tem a criança como centro do processo de aprendizagem e que vai além da divisão de gênero presentes em espaços segregados, onde direciona-se os lugares que meninas e meninos devem ocupar. Curiosamente, podemos refletir que a brincadeira de massinha se configurava como um gênero neutro para as professoras.

A aprendizagem perpassada pelos binarismos que estabelecem as diferenças de gênero como ponto de partida para as desigualdades entre meninas e meninos, passa a ser um processo marcado por no que tange a aquisição dos conhecimentos por parte das crianças/adolescentes.

A ação da professora também ocorria em situações de aprendizagem em combinadas com o racismo

Havia apenas uma criança negra na sala, um menino. No decorrer do ano a professora cometia várias atitudes de preconceito e discriminação racial, de forma disfarçada [...] Por muitas vezes quando ela pedia opinião da turma e ele era uma das crianças que se manifestava, ele era ignorado por ela (Helena, 24 anos, 2018-1).

As desigualdades raciais expressas por meio do silenciamento daquele que não faz parte do estereótipo branco, é tema comum de pesquisas que tratam de gênero e aprendizagem particularmente com meninos negros. De acordo com Carvalho (2004, p. 278)

Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter raciais e as particularidades da produção cultural da população negra, já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas.

Assim como as relações de gênero, as desigualdades raciais interferem no processo de aprendizagem quando as crianças internalizam esse preconceito a elas atribuído. Conforme Carvalho (2004), em meio a constituição de sua identidade, a criança se depara com inúmeros significados negativos acerca de sua formação como sujeito, seja no processo de aprendizagem ou nas relações estabelecidas com colegas e/ou professores. A inserção em uma realidade de dificuldade escolar se dá devido a auto atribuição da própria criança como incapaz, a partir de todos os preconceitos estabelecidos a partir de sua cor de pele, além dos estereótipos presentes nas relações contraditórias de raça e da hegemonia branca no contexto escolar.

Em Santa Catarina o racismo é exacerbado também entre crianças, sejam negras ou índias, demonstrado em exemplos de segregação para com os outros colegas de sala. Assim como os binarismos de gênero, práticas racistas marcam o processo de aprendizagem como desigual.

Na segunda série do ensino fundamental eu estudei com o menino que era índio. Os outros não socializavam muito com ele, nem eu. [...] Em um sorteio de uma prova em dupla, eu fui sorteada para ir com ele. Confesso que detestei a ideia e que eu estava preferindo fazer sozinha, mas eu fiz avaliação com ele até hoje fico grata por aquele sorteio. Descobri que ele morava na rua debaixo. Indo embora, eu e uma amiga, fomos convidadas por ele para brincar. [...] Ele nos levou para conhecer um lugar que se não fosse por ele, eu nunca ia descobrir. Tinha algo muito legal e divertido bem ao lado da minha casa. Acho que a partir desse menino eu comecei a pensar em conhecer bem antes de julgar uma pessoa (Laura, 21 anos, 2017-1).

O racismo se fez presente em vários outros momentos, em todas as séries do ginásio, muitas vezes na escolha de grupos para trabalhos. O último a ser escolhido era sempre um amigo negro, e ficava evidente que sua cor era o principal motivo, porque o garoto tinha boas notas, e como ainda nessa época a divisão de gênero era muito forte, as meninas não o escolhiam por que os grupos eram bem divididos entre garotas e garotos (Verônica, 37 anos, 2017-1).

Na primeira cena, apesar do racismo, a narradora descreve a criança daquela época mostrando uma prática não segregadora adotada pela professora (não divisão de sexo nem de raça), no caso o sorteio; entretanto, ela criança era quem segregava. Porém, a partir de uma experiência afetiva com o colega indígena tudo se transforma para aquela criança, proporcionada, primeiramente, pela boa prática da professora, o sorteio.

Observa-se nos relatos dos memoriais, uma profusão de exemplos racistas, entre eles relativos à aprendizagem, exemplo aqui analisado. A raça é considerada pelo senso comum como uma diferença natural, embora seja uma categoria sociológica. As crianças negras ou indígenas, durante o processo de aprendizagem, sofrem com práticas discriminatórias que não reconhecem a existência social das raças. A escola tem em meio as suas relações sociais um conceito de “democracia racial”, que, segundo Guimarães (2003, p.102), seria um mito, já que na prática, não ocorre efetivamente. A democracia racial seria mais uma forma de dominação e controle político do que uma prática real de redução das desigualdades. Na escola, isso ocorre pelo silenciamento e pela falta de reflexão acerca das relações que ocorrem entre as crianças e entre as crianças e os demais membros da comunidade escolar. Não se discute nem se busca problematizar as questões da discriminação racial, pois em tese a democracia já reina no espaço escolar. Entretanto, o silêncio perante tais práticas tende a normatizar o preconceito racial e não desinstitucionalizá-lo. A escola pode legitimar ou não em seu meio o racismo existente na sociedade como um todo.

3.2 LGBT e sexualidade

As relações de gênero binárias, hierárquicas e heterossexistas que ocorrem no interior das relações sociais da escola oferecem ao corpo e à sexualidade um espaço restrito e com amarras: a uma determinada masculinidade ou feminilidade cabe sua correspondência ao sexo biológico de nascimento; além disso, o corpo deve ser imóvel, obediente, preferencialmente assexuado até o final da adolescência. Na escola, organizada para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e desenvolvimento do pensamento cognitivo e lógico (que as vezes ainda aparece centrada na memorização e decodificação), só há lugar para a mente, se desconsiderando as relações afetivas e sociais estabelecidas pelos estudantes que vivenciam a instituição escolar cotidianamente. Isso caracteriza a submissão do corpo, dentro de uma escola inserida em uma sociedade capitalista, que busca ignorar a dimensão do prazer, quer seja da dimensão desejante da curiosidade científica ou da experiência da sexualidade em novas dimensões, buscando homogeneizar as crianças e adolescentes a fim de que possam adquirir apenas os conhecimentos científicos que ela julga pertinente a tal faixa etária, sejam elas meninas ou meninos.

A partir dos memoriais, pode-se refletir que estar próximo de meninas ou expressar feminilidades levam, inevitavelmente, à afirmação da sexualidade do garoto como homossexual, como nos trechos abaixo:

Durante os anos finais do ensino fundamental estudei com um menino que possuía características femininas, ou seja, feminilidades. Por conta disso, o mesmo era alvo de preconceito de algumas pessoas, principalmente, de outros meninos que eram considerados “homens de verdade” (Clara, 18 anos, 2019-1).

O nome dele era Roclésio. Ele adorava brincar de roda, de corda e sempre estava com as meninas. Não gostava de brincar com os meninos. Daí em diante os meninos sempre zombavam dele, pois ele ficava apenas com as meninas, então diziam que ele era gay (Liliane Araújo, 39 anos, 2017-1).

Eu tinha um amigo que sempre andava com as meninas, e sempre diziam o que ele era gay, mas nós nunca notamos algo diferente. Por medo ou para que eles não falassem dele, ele parou de andar com as meninas e com isso todos pararam de falar isso dele (Lívia, 21 anos, 2017-1).

As crianças/adolescentes que demonstravam resistência frente aos estereótipos de gênero, que rompiam com os padrões binários pré-estabelecidos, tinham sua sexualidade posta à prova. Os gostos, desejos e preferências das meninas e meninos supõem sua orientação sexual. Nos trechos dos memoriais, podemos perceber que os meninos têm suposta sua homossexualidade por terem mais afinidade com as meninas ou por demonstrar

preferência por brincadeiras que socialmente são designadas como femininas. Isso caracteriza um binarismo que possui uma lógica de que a sexualidade deve estar atrelada ao sexo biológico e ao gênero, que estão inseridas dentro de padrões que supõem que o homem deve ser macho, masculino e heterossexual. Quando há a ruptura dessa tríade, a homossexualidade surge como resultado. Entretanto, as crianças ainda estão constituindo-se como sujeitos, descobrindo seus desejos e a sua sexualidade. Portanto, adultizar as ações das crianças a partir das brincadeiras preferidas sob o prisma da sexualidade, faz com que as formas de construir socialmente ambas se restrinjam a apenas dois padrões hegemonicamente existentes na escola.

Em relação as masculinidades, há uma pressão sobre a identidade de gênero dos meninos, para que destinem seus desejos e preferências de acordo com as relações binárias de gênero. Não devem gostar de brincar de roda, de boneca ou ter afinidade com as meninas. A suposição da homossexualidade por expressão de outras masculinidades diferentes deriva da suposição de uma masculinidade dominante, que engendra diversas masculinidades que se agrupam em torno de uma que é considerada padrão, que faz com que os sujeitos que diferem, que expressam outras masculinidades, sofram com práticas discriminatórias.

Outro exemplo citado com veemência em alguns memoriais é a existência de binarismos e preconceitos que transpassam o trabalho de professoras/professores autoafirmados como homossexuais e transexuais.

[...] tive uma professora transexual, ela dava aula de inglês e ainda não tinha passado pela cirurgia de transição de sexo, porém, por causa do seu jeito mais afeminado, ela que naquele tempo era ele, ouvia muitos comentários ruins a seu respeito, tanto de alunos quanto de professores e funcionários da escola (Eduarda, 19 anos, 2019-1).

A primeira série ainda fiz no mesmo colégio, e já no começo do ano recebemos uma estagiária. Mas logo foi percebido pelos alunos que era um transexual, como conhecíamos, um homem vestido de mulher. Foi difícil para alguns aceitar, e ela era chamada de bichona (Verônica, 37 anos, 2017-1).

As docentes das cenas acima eram expostas à uma violência vinda dos colegas de trabalho (professores e funcionários) e dos próprios alunos, devido a dicotomia do feminino e do masculino como elementos diferenciadores. A violência em questão, a verbal, é expressa por meio dos insultos. Como afirma Cruz (2011, p. 74)

O insulto pouco conhecido é duplamente contundente, pois, além de desqualificar o adversário, ainda o faz passar por ignorante. Além de xingado, ele sente-se diminuído por não saber o significado daquela palavra que lhe foi dirigida. Nesse sentido, o palavrão cumpre a função de ofender, tanto pelo seu significado, como pelo tom de voz do ofensor ao proferi-lo, como, por vezes, pela ignorância de sua representação.

O palavrão se torna mecanismo de homofobia quando além de seus significados, intimida pelo tom de ameaça, que vai além do significado linguístico. No contexto escolar, as "brincadeiras" feitas pelos estudantes, oferecendo apelidos como "veado", "bicha", "sapatão", "traveco", etc., caracterizam um cenário que pode favorecer a intolerância e o reforço de estereótipos de gênero e sexualidade. Além disso, os insultos proferidos por conta da divergência da orientação sexual do sujeito conforme o modelo heteronormativo, causam o medo e a insegurança para aqueles que estão em processo de descoberta acerca da construção da sua sexualidade. Essas angústias interferem no processo de aprendizagem, pois aquele que sofre com as discriminações sente-se fragilizado e rejeitado perante a relação com os demais colegas e professores, o que influencia no baixo desempenho escolar, na reprovação e até mesmo na evasão.

Os termos homossexual, transexual, transgênero, diversidade de gênero, não entram apenas pelas expressões de estudantes e suas orientações sexuais, mas também por docentes que se assumem publicamente.

[...] quando eu estudava no primeiro ano do ensino médio, no colégio que frequentava trabalhava uma professora transexual, que foi alvo de preconceito. Alguns alunos a desrespeitavam e agiam com descaso durante suas aulas, bem como falavam palavras ofensivas. Além do mais, também havia preconceito vindo das famílias, pois, muitas vezes, os responsáveis dos alunos iam até a escola reclamar dela e questionar o porquê de ela estar ali lecionando, porque de certa forma não aceitavam uma professora transexual. Também, durante dois anos, tive aula com um professor que era homossexual, e que da mesma maneira, era desrespeitado (Eduarda, 19 anos, 2019-1).

Na sétima série uma professora nova entrou na escola. Suas aulas eram muito dinâmicas, lúdicas, bem diferente do que eu estava acostumada. Pelo meio do bimestre surgiram rumores de que ela era transgênero. Alguns dias depois, o pai de um menino da minha sala foi até a escola pedir a transferência dele para outra, pois achava muito errado existir essa diversidade de gênero na escola, que isso poderia de alguma forma influenciar a educação de seu filho (Pâmela Silveira, 23 anos, 2017-1).

A transexualidade é compreendida dentro de padrões heteronormativos, rompendo não só com o padrão heterossexual, mas com os estereótipos de gênero que perpassam os processos educativos. As famílias, os demais professores e funcionários da escola demonstravam resistência para com o trabalho das professoras trans pelo medo de “influenciar a educação de seus filhos”, novamente reforçando o heterossexismo presente nas relações entre as crianças e nas relações dos profissionais com as famílias. Entretanto, a escola parece não ter tomado nenhuma decisão discriminatória em relação as queixas das famílias, demitindo ou advertindo os docentes citados nas narrativas. A discriminação

ocorreu, mas as decisões pedagógicas não foram tomadas pautadas sobre a pressão dos pais, baseada no estigma acerca da transexualidade.

A escola pública pode ser espaço para defesa dos direitos humanos quando em seu espaço são defendidos a empatia e o respeito a diversidade. Barros (2018, p. 7) afirma que

para além de uma miríade de diferenças instituídas ao nascer e no desenvolvimento da vida de cada um dos seres humanos específicos, e a despeito das variadas desigualdades que entre eles possam ser estabelecidas no mundo social e político, existe uma condição humana mínima que é igualadora de todos os homens.

Mesmo que os seres humanos possuam condições distintas, todos nascemos e morremos. Perante todas as diferenças e desigualdades, há uma irreduzível condição humana que nos iguala. Portanto, a educação pública pode refletir e discutir sobre a desigualdade de gênero em seu espaço, sobre a importância da formação docente, da concepção de educação, criança e adolescente na qual o professor acredita. E principalmente, que a formação integral do sujeito se dá a partir da prática pedagógica do professor, de suas concepções e trabalho, da sua didática e sua ética, não influenciados pela orientação sexual ou identidade de gênero.

Não podemos deixar de mencionar a ideia de doutrinação das crianças e adolescentes, que ao terem contato com uma orientação e identidade de gênero diferente da masculinidade heterossexual padrão, seriam de alguma forma influenciadas a evidência de sua homossexualidade. Como afirma Miguel (2015, p. 610) “o professor é visto de antemão com desconfiança: não como parceiro do amadurecimento intelectual dos alunos, mas como possível agente de uma desvirtuação de sua inocência, a serviço de interesses ocultos”.

A temática de gênero, com o projeto "Escola sem Partido", foi banida das escolas, alegando um assédio ideológico. Falar sobre gênero na escola, em busca da reflexão sobre os binarismos e o sexismo existentes, seria mais uma forma de doutrinação dos estudantes do que um amadurecimento intelectual, como afirma Miguel (2016). A neutralidade seria necessária para que a educação fosse isenta de ideologias que pudessem de alguma forma influenciar ou condicionar a formação do sujeito perante as concepções do professor. O conceito de gênero é descaracterizado por um discurso conservador, subsidiado por conceitos religiosos, do que é certo e errado de acordo com a moral cristã. O conceito de educação como possível agente de transformação social também é descaracterizado, já que a suposta "neutralidade" que deve permear os processos educativos, na realidade, elimina a liberdade de expressão dos professores. A educação neutra não promove a formação do sujeito crítico e autônomo, mas sim caracteriza a reprodução de valores conservadores e neoliberais.

As narrativas também trazem a dificuldade das relações sociais quando a/o aluna/aluno é transexual.

Tenho uma amiga que é mulher trans, estudamos juntas ainda no ensino fundamental e nessa época ela ainda não tinha se descoberto como trans, foi só depois de um tempo que voltou pra sua cidade de origem que nos falou da sua transição. Resolvi falar com ela pra saber suas experiências na escola a respeito do fato de ser trans, ela diz que um dos maiores problemas que vivenciou foi o fato de recusarem a pôr o nome social no registro da chamada, apesar de alguns professores tratarem ela com o nome feminino escolhido, na hora da chamada era sempre pelo nome do registro. [...] Em relação aos alunos da sala, da escola, diz que vez ou outra foi alvo do preconceito de alguns alunos, que olhavam torto pra ela ou chamavam de “traveco”, inclusive chegou a saber de meninos que diziam odiá-la porque sentiam uma breve atração por ela (Aline, 19 anos, 2019-1).

Novamente, a persistência dos insultos como prática heterossexista e as discriminações vivenciadas na escola trazem a violência como forma de inferiorizar determinado grupo social, gerando uma hierarquia de poder e estabelecendo a heterossexualidade como norma. As práticas transfóbicas definem fronteiras acerca da construção da sexualidade, em todas as relações, sejam elas familiares, entre amigos, em relações conjugais, entre outras. Já a negação da utilização do nome social equivale em negar a identidade de gênero do sujeito, a autoatribuição que ele se dá perante as masculinidades e feminilidades numa clara ruptura com a luta dos movimentos LGBT que apontam esse elemento. Algo que é aparentemente tão simples, se torna potencializador da exclusão de segmentos trans das escolas, as levando à substituição pela não qualificação acadêmica que é interrompida ainda na educação básica. O ápice de situações escolares, em relação ao segmento LGBT como um todo, é a exclusão que leva às tentativas de suicídio, e que passam ao largo da observação de muitos professores.

No segundo ano eu tive um colega homossexual. Nós somos bastante próximos e ele sofria bastante com os comentários dos meninos, que sempre aconteciam quando não tinha ninguém por perto. Um dia percebi alguns cortes em seu pulso e perguntei por que ele fazia aquilo consigo mesmo. Ele me disse que era uma forma de amenizar a dor que sentia quando as pessoas o rejeitavam (Manuela, 22 anos, 2017-1).

A automutilação demonstra a dor e o sofrimento causados pelo preconceito que busca inferiorizar o sujeito, que acaba por não saber lidar com a rejeição. O heterossexismo também se apresenta entre as próprias crianças e adolescentes, às alunas lésbicas, tanto os costumeiros insultos como a exclusão das amizades:

Não foram uma ou duas vezes que Alice foi alvo de chacota. “Ihhh, lá vem a sapatão” ou “por que tão quieta garota? Quer chamar a namoradinha para te defender?”. Eram algumas provocações que presenciamos ela passar (Janafina, 23 anos, 2018-1).

No primeiro ano do ensino médio mudei de escola. Eu e minhas amigas conhecemos uma menina. Ela era lésbica e lembro de os outros falarem para nós: “você vão continuar andando com ela mesmo? Ela é lésbica. Só quer pegar vocês” (Laura, 21 anos, 2017-1).

As formas hostis de repreensão a diferentes orientações sexuais que se desviam da norma heterossexual, se apresentam de formas diferentes para os gays e as lésbicas, já que as mulheres, além de sofrerem com a lesbofobia, também sofrem com o sexismo. A relação homossexual, neste contexto, funciona ativando o medo do contato, consideradas fora de controle. Dessa forma, torna-se impossível a amizade entre duas meninas quando uma delas é lésbica. Além disso, quando a protagonista da cena (Alice) é insultada pelos colegas que sugerem que ela deve chamar sua "namoradina" para defendê-la, há a concepção de que, mesmo em uma relação entre duas mulheres, há sempre uma mais feminina, frágil e delicada, e outra mais masculina. A configuração binária das relações aparece até mesmo nas relações homoafetivas, sempre havendo um padrão para a masculinidade e a feminilidade.

As narrativas dos memoriais também apontam cenas sobre o casal heterossexual como modelo, evidenciando a intolerância e a incapacidade de lidar com outras configurações.

[...] é normal ter casais de estudantes espalhados pela escola, e os funcionários e a direção normalmente nem notam, ou nem se importam com isso, porém em uma escola que frequentei, isso só era comum para casais heterossexuais, quando se tratava de duas pessoas do mesmo sexo isto já se tornava um problema. Eu tinha uma colega que era lésbica, e em certo dia estava apenas de mãos dadas com outra menina, o que foi o suficiente para transformarem isto em um problema: foi ligado para os pais das duas para reclamar (Eduarda, 19 anos, 2019-1).

A escola nega qualquer tipo de relação que não esteja dentro de uma heteronormatividade, possuindo refinados métodos de normatização e convencimento, designando a tolerância às relações entre casais heterossexuais, e a intolerância às relações que rompem com os padrões de orientação sexual vigentes. O ato de tornar público apenas a relação entre as meninas e desconsiderar que todos os dias as relações entre casais heterossexuais aconteciam, caracteriza uma prática discriminatória, em que as relações heterossexuais são aceitas, e as homossexuais não. Conforme Louro (2000, p. 28) [...] A escola precisa se equilibrar sobre um fio tênue: de um lado incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la”. Mesmo que em meio as relações sociais haja uma afirmação da heterossexualidade, há também um adiamento da sexualidade. Essa deve ficar fora da escola, deve consolidar-se na vida adulta. Isso acarreta o silenciamento e a falta de conhecimento por parte dos estudantes, além de suas dúvidas e curiosidades serem desconsideradas a fim de manter sua inocência, e a sexualidade torna-se um assunto proibido.

Andar de mãos dadas não significa que as meninas estivessem qualquer outro tipo de relação a não ser de amizade. A suposição do contato sexual por conta das mãos dadas se dá pela forma como as relações homossexuais são tratadas nos anos recentes no espaço escolar, em que a vigilância sobre os segmentos LGBT tem aumentado. Em uma cultura expressa de que os valores herdados da família tradicional devem prevalecer, diferencia-se de uma que, em tempos passados, isso teria sido visto como afetividade entre amigas mulheres.

A escola, ao recorrer à família como órgão punitivo, supõe que esta lidará com a situação da mesma forma repreensiva, afirmando mais uma vez uma hegemonia heterossexual que está presente na escola. Certamente, a ação punitiva na família teria os mesmos efeitos trágicos que a punição escolar, conforme mostram os dados estatísticos sobre a juventude LGBT.

As relações homossexuais assumidas se definem na escola como transgressões, sendo constantemente vigiadas.

Recordo-me do dia que duas meninas foram pegas trancadas juntas dentro do banheiro feminino. Eu não sabia muito bem o que aquilo significava, mas foi bastante polêmico. A diretora e as orientadoras andavam de um lado para o outro na escola, fazendo telefonemas e conversando aos cochichos pelos corredores. Sempre que viam um aluno fora da sala logo mandavam entrar. Os professores fingiram que nada havia acontecido e que tudo estava na mais perfeita ordem. Mas me lembro de passar pela sala da orientadora quando saí para beber água e ver as duas meninas sentadas nas cadeiras de frente para a mulher. [...] Uma das meninas chorava e a outra estava apenas de cabeça baixa, quando a mulher me viu, rapidamente se levantou fechou uma porta. Eu fiquei ainda mais curiosa para saber o que estava acontecendo, pois eu parecia ser a única que não estava entendendo (Manuela, 22 anos, 2017-1).

É nítido o despreparo das orientadoras e diretora da instituição perante a situação. Situações estas que tendem a ocorrer mais vezes, devido ao momento de expressão das sexualidades juvenis, que tem perpassado pela expressão LGBT também. Em um momento histórico em que a discussão se esvai dentro das próprias escolas, é imprescindível que o debate ocorra nas universidades a fim de possibilitar, por meio da formação inicial, que a educação seja provedora da liberdade de expressão da sexualidade e identidade de gênero. Em situações como a citada na narrativa, faz-se necessário que a prática pedagógica dos profissionais de educação esteja alinhada com uma perspectiva de gênero e sexualidade, que a escola organize espaços e tempos que promovam as discussões acerca dessa temática que muitas vezes é silenciada.

Apesar de todas as práticas hegemônicas presentes no contexto escolar, as crianças e adolescentes expressam transgressões e rupturas, mesmo que sejam condicionadas desde

quando nascem para uma escolha prévia de seu gênero, a partir de seu sexo, que dentro de uma cultura heterossexista, define a sua orientação sexual. Os adolescentes questionam a ordem sexual vigente quando vivenciam a sexualidade expressando contradições aquelas impostas socialmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, que tinha por finalidade a análise das discriminações acerca de gênero e sexualidade no espaço escolar, expressas por meio das memórias de estudantes do curso de Pedagogia da Unisul, buscando identificar como tais desigualdades interferem no processo de aprendizagem formal e relacional, teve seus objetivos alcançados.

Por meio dos memoriais, podemos refletir em um espaço macro sobre como a escola pode sustentar as desigualdades de gênero, sexualidade, raça e classe. As memórias produzidas pelas acadêmicas e analisadas aqui apontam preconceito e discriminação para com a diversidade, que são instituídas pelas barreiras de gênero e sexualidade sustentadas pelos binarismos sobre a aprendizagem e os segmentos LGBT. Seja pelo silenciamento das instituições perante as relações estabelecidas entre as crianças e adolescentes ou pelo despreparo da escola para lidar com tais situações, a educação produz e reproduz ações discriminatórias, pois suas práticas pedagógicas são pautadas em valores culturais que decorrem de um modelo que é, ao mesmo tempo, sexista, racista e classista.

A escola é um espaço de aprendizagem não só dos conhecimentos científicos e desenvolvimento do pensamento cognitivo, mas também de aprendizagem social que se dá por meio da interação entre os sujeitos que se constituem na teia das relações sociais, seja essa interação realizada de modo intencional ou não. A diversidade cultural caracteriza a escola como espaço heterogêneo, composta por sujeitos com diferentes necessidades e especificidades. Contudo, a prática pedagógica busca, sob o manto da suposta homogeneização, tratar os diferentes de modo hierárquico, transformando os diferentes em desiguais no acesso à aprendizagem ou na livre expressão de si em todos os âmbitos, sejam eles referentes a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça, etnia e classe entre outros. Tal prática pedagógica termina por levar à atitude de indiferença, como afirma Barros (2018), conceito que o autor apresenta como o ato de ignorar formalmente as diferenças e suas demandas, na prática transformando-as em desigualdades.

No decorrer deste trabalho, podemos perceber a importância do memorial como ferramenta de reflexão e formação de estudantes de pedagogia para a compreensão das relações sociais que constituem a escola. Em cada narrativa, percebe-se que as memórias podem ser fonte de história e problematização sobre a hegemonia branca, burguesa e masculina que engendra os processos sociais, culturais e de aprendizagem nas instituições apontadas pelas acadêmicas.

Para que a escola saiba lidar com as diferenças a fim de combater as desigualdades, a formação de seus profissionais precisa ser transformadora e emancipatória. A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é fundamental para que a prática docente possa subsidiar a ruptura dos binarismos de gênero e sexualidade presentes nos processos educativos e de socialização das crianças e adolescentes, que condicionam os estudantes e marginalizam as diferenças, o que sustenta as desigualdades. Para que a sexualidade e as relações de gênero deixem de ser assuntos delicados que os professores não debatam em sala, pela falta de conhecimento ou de apoio da gestão, faz-se necessário uma formação que contribua para a reflexão e o planejamento de ações pedagógicas que desconstrua as desigualdades presentes no espaço escolar. O trabalho com memoriais, produzido pela certificação aqui estudada, possibilita um campo de discussão sobre as relações de gênero, raça, classe e sexualidade, promovendo um espaço de formação que prepara o futuro professor para uma escola que ainda tem negado ou silenciado sobre as diferenças e desigualdades, em um contexto sociocultural constituído pela diversidade e, ao mesmo tempo, por uma onda conservadora de desrespeito à liberdade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. Memória serve para quê? Uma análise "do que deve ser lembrado" e "do que deve ser esquecido" na História. In: XIV ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 2010, Rio de Janeiro. **Memória serve para quê? Uma análise "do que deve ser lembrado" e "do que deve ser esquecido" na História [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], jul 2010.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, ed. e230093, 2018.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ed. n. Especial, p. p 251-263, 2009.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C. et al. (org). **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**, Curitiba: CRV, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 22, p. 247-290, 2004.

CRUZ, Amadeu Roselli-. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. n.39, p. 73-85, jan/abr 2011. Editora UFPR.

CRUZ, Tânia Mara. **Sexualidade e orientação sexual: cultura e transformação social**: livro didático/ Tânia Mara Cruz; design instrucional: Isabel Zoldan da Veiga Rambo. Palhoça, 2014.

DAVIS, Angela, 1944. **A liberdade é uma luta constante**. 1. ed. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**: Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 29, ed. n. 001, p. 93-107, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero**. São Paulo, Proj. História, 1994.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. 2ª ed. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 424 p.

MARTINS, Aline Madalena, 1991- **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica/ Aline Madalena Martins. 2018. 151 f; 30 cm.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"- Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, ed. n. 15, p. 590-621, 2016.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista em Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2008.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, ed. n.1, p. 13-25, jan/abr 2007.

VIANNA, Cláudia; SILVA, Cláudio Roberto da. Contribuições para a análise da educação escolar. **Revista Educação: Especial Grandes Temas**, São Paulo, mar 2008.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos e Avaliações Educacionais**. São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desta pesquisa, inúmeras pessoas foram fundamentais para o processo de construção deste artigo. Agradeço, em um primeiro momento, à minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Mara Cruz, pela orientação, dedicação e troca durante todos esses meses de trabalho.

É impossível não agradecer à minha mãe, que me criou em grande parte sozinha e sempre me incentivou a realizar meus sonhos, sendo que um deles se conclui ao fim da escrita deste artigo. Agradeço também a minha avó, que todos os dias me motiva a buscar o conhecimento. Por fim, agradeço também ao meu namorado, Rodrigo, pelo apoio emocional durante todo o processo.

A todas as minhas colegas (agradeço em particular as minhas parceiras Lara, Karen e Sílvia) e professoras, o meu muito obrigada! Sem a participação de vocês o processo da graduação não seria tão rico e especial.