



JUVENTUDE, GÊNERO, SEXUALIDADE, FAMÍLIA E ESCOLA

MARY GARCIA CASTRO (ORG.)

Série Cadernos FLACSO

N14

www.flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N14

www.flacso.org.br





Série Cadernos FLACSO

Número 14

FLACSO Brasil

Diretora: Salete Valesan Camba

Os Cadernos da FLACSO são publicados em versão eletrônica disponível no site da Flacso Brasil. Incentivamos seu uso em instituições acadêmicas, escolas, órgãos públicos, organizações da sociedade civil, no serviço diplomático e nos órgãos de imprensa.

Os textos publicados apresentam a opinião dos autores e não necessariamente sintetizam a posição da FLACSO Brasil sobre os temas em debate.

Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola

Mary Garcia Castro (Org.)

ISBN 978-85-60379-53-8

Dezembro, 2018

(c) FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Rio de Janeiro, 2018

Editora: Renata Montechiare

Assistente de Edição: Thiago Ansel

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão e Diagramação: Margareth Doher

FLACSO - Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 120

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

(+55 61) 3702-2530 | (+55 61) 3703-2540 | (+55 61) 2020-3390

(+55 61) 2020-3330 | (+55 61) 2020-3316

Série Cadernos FLACSO

N14

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

Questionando o paradigma da simplificação que considera gênero como ideologia. Juventudes no Brasil e direitos sexuais e reprodutivos	
<i>Mary Garcia Castro</i>	6
Elas, jovens nas ruas, tomando partido: Brasil, pós 2013	
<i>Mary Garcia Castro</i>	29
<i>Miriam Abramovay</i>	
Gênero e sexualidades nas escolas através do olhar dos professores que trabalham com a educação básica na Cidade de Salvador	
<i>Selma Reis Magalhães</i>	51
Na berlinda o gênero e a sexualidades: o atual tensionamento no Plano Nacional e Municipal de Educação	
<i>Karine Nascimento Silva</i>	76

NOTA

Os textos deste Caderno derivam de projeto financiado pelo CNPq/Governo do Brasil que contou com o apoio institucional da FLACSO-Brasil. A pesquisa base foi desenvolvida entre 2013 a 2017, a saber: Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola: perfil da população escolar jovem (15-29 anos) e expectativas em relação à escola – Bahia e Brasil – e estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto à sexualidade – Salvador e Jequié, Bahia. Mary Garcia Castro¹ (Coordenação), Miriam Abramovay², Selma Reis Magalhães³ e Karine Nascimento Silva⁴.

¹ Mary Garcia Castro, PhD em Sociologia, especialização em Demografia e pós-doutorado em Estudos Culturais, bolsista CNPQ e pesquisadora da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), Sede Brasil. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783973Y8>.

² Miriam Abramovay é PhD em Ciências da Educação; coordenadora da área Juventude e Políticas Públicas da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4774318Y2>.

³ Selma Reis Magalhães, PhD em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialista em História Social e Licenciada em História (UCSAL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5428679520348137>.

⁴ Karine Nascimento Silva, Mestra em Família na Sociedade Contemporânea. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1606577022476977>.

Questionando o paradigma da simplificação que considera gênero como ideologia.

Juventudes no Brasil e direitos sexuais e reprodutivos

Mary Garcia Castro⁵

Um dos desafios para o campo da educação hoje é compreender que a onda neoconservadora que assola vários países, e que no Brasil tomou a forma de um golpe político-econômico-cultural instalando um regime de exceção a partir de 2015, precisa para se sustentar de uma “(des) educação” domesticadora, contra o livre pensar, o pensamento crítico, ou seja contra o saber pensar para o saber agir e que tal golpe mescla capitalismo neoliberal com patriarcado.

Se o capitalismo neoliberal ataca o Estado de bem-estar, apoia-se na lei do mercado, em privatizações e na precariedade do trabalho, já o patriarcado é entendido como a supremacia masculina, castradora de desejos e sexualidades que não se alinham à heteronormatividade. Apoia-se no poder do macho, do pai, da lei/autoridade, ou seja, em instituições e ideologias que consideram a mulher como objeto de reprodução e não sujeito de desejos e de escolhas próprias; e o gay, o transexual, o travesti como “invertidos”, ideias que vêm sendo defendidas pelo fundamentalismo religioso.

Não ao azar, tanto o golpe de base conservadora como uma Igreja patriarcal no Brasil combatem conquistas feministas, como perspectivas sobre gênero, exaltando a mulher cuidadora, a do “lar” como se essa não gostasse ou aspirasse também estar no bar. Governo neoliberal e igreja fundamentalista contribuem para violências físicas, verbais, simbólicas, ou seja, aquelas em que as vítimas indiretamente colaboram para sua opressão, comumente pela sedução de ideias sobre maternidade, o amor romântico e proteção familiar.

O patriarcado é um sistema de opressão de gênero, entendido como construção social sobre relações entre o sexo e sua perfilhação cultural e normativa⁶. O patriarcado é contra mulheres, gays,

⁵ Pesquisadora da equipe da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), Sede Brasil. Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e colaboradora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié-Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas na Contemporaneidade; bolsista CAPES.

⁶ Sobre o conceito de patriarcado, Saffioti recorre a Pateman, para quem: “A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua

lésbicas, transgêneros e outros que não se alinham à heteronormatividade, já o sexismo individualiza agentes e por hierarquias avalia homens e mulheres, ou o que se entende de forma estereotipada por ser homem e por ser mulher. Ser contra o patriarcado não é ser contra a família, as relações sociais afetivo-sexuais entre homens e mulheres ou ser contra filiações religiosas e espirituais. Daí a defesa de que gênero se alinha a um paradigma de conhecimento modelado na complexidade, não simplificando ou ficando nas aparências e não é uma ideologia, se entendido tal termo como uma “falsa consciência de materialidades vividas”. Já o que fundamentalistas chamam de “ideologia de gênero” para combater perspectiva de gênero nas escolas, é sim parte de um paradigma sexista, um paradigma da simplificação, que dicotomiza e hierarquiza o mundo das relações sociais e sexuais. É um gênero de ideologia que há muito é defendida por dogmas religiosos, como o “parirás com dor”, associação de prazer a pecado, estigmatizar a mulher como a amiga da serpente que trouxe vários males ao mundo, reduzir a mulher à reprodutora, considerar a família como uma instituição que se sustenta pela autoridade do pai/marido e formatar Igrejas como organizações masculinas.

Segundo a filósofa/teóloga Ivone Gebara, uma expoente do grupo feminista “Católicas pelo Direito a Decidir”:

Percebi que o monoteísmo, em especial o cristianismo e particularmente o catolicismo são muito marcados pela figura do Deus Pai, que eles dizem ser “puro espírito”, mas que na verdade é um espírito controlado pelo masculino. Afinal as autoridades que se julgam representantes de Deus e que falam em seu nome são homens (GEBARA, 2017, p. 14)⁷.

Neste texto sublinho, através de debate sobre direitos sexuais e reprodutivos, que o feminismo, recorrendo a gênero, é um paradigma que enlaça conhecimentos complexos e tem muito que contribuir tanto para direitos das mulheres, combate a vários tipos de violências como para remodelação de projetos que afetam a todas, todos, combinando questões sobre desejo, subjetividade, dominações por

liberdade, mas também para assegurar as mulheres para si próprios. Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é também um contrato sexual quanto social; é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido de estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres. O contrato original cria o que chamarei, seguindo Adrienne Rich de “lei do direito sexual masculino”. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado; ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno” (PATEMAN, 1988, p. 16-17 apud SAFFIOTI, 2004, p. 53-54).

⁷ MASSUELA, Amanda. Entrevista com Ivone Gebara: uma rebelde no rebanho. In: *Revista Cult* 221, ano 20, mar. 2017.

sistemas de classe, raça, gênero e domesticação de vontades. É contra paradigmas simplificadores da realidade que manipulam medos e inseguranças inclusive sobre o além.

Sobre paradigma da complexidade versus o da simplificação ou da simplicidade, recorro a Edgar Morin e Le Moigne (apud VASCONCELOS, 2009) considerando que Morin questiona como o “paradigma da simplicidade”, o saber convencional, que se apega à tradição, que inspira a fragmentação e o hermetismo atual das ciências e eu diria, também de ideários que se pretendem normativos, que se fixam em verdades e determinismos, fogem do novo, do emergente, e não dialogam com outros conhecimentos. E contrapõe esse ao que chamou “paradigma da complexidade”. Por complexidade, entende o que foi tecido junto. De fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a “unidade e a multiplicidade”; “Daí, ela apresentar-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 38 apud VASCONCELOS, 2009; CASTRO, 2012).

Para melhor ilustrar contribuições do feminismo, em sua ênfase em gênero e sexualidade, a seguir uma seção sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos, focalizando também juventudes, e em particular a escola. Quando insisto nos desafios de disputas de ideias, algumas como a que se trava com a Igreja de orientação fundamentalista e na sua atual formatação, as campanhas contra gênero nas escolas, o que pede mais investimento unificado de feministas e forças progressistas. Ao final volto ao debate sobre gênero como um saber inscrito no paradigma da complexidade versus “ideologia de gênero” como enviesado por simplificações.

Direitos sexuais e reprodutivos

É de amplo reconhecimento que no campo dos direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo, foram muitas e significativas, não somente para as mulheres mas para a humanidade, as conquistas por lutas feministas. Inclusive o próprio conceito de direitos sexuais e reprodutivos é uma destacada conquista no campo dos direitos humanos.

Só em 1997, por ocasião do XV Congresso Mundial de Sexologia, em Hong Kong, foi instituída a Declaração dos Direitos Sexuais.

De acordo com a Declaração dos Direitos Sexuais, “sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano”. Assim sendo, o desenvolvimento total do ser humano depende da satisfação de necessidades básicas como o desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. Várias lutas feministas se orientaram e vêm insistindo na ênfase na educação com perspectiva de gênero, leis contra violências, políticas sociais e serviços públicos, como os de saúde, e questionando separação entre lutas por segurança social e mudanças de costumes, defendendo a ideia de que a sexualidade seria construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais, sendo essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social.

Os Direitos Sexuais constituem, portanto, um elemento fundamental dos direitos humanos. Englobam o direito a uma sexualidade prazerosa, que é essencial em si mesma e, ao mesmo tempo, um veículo fundamental de comunicação e amor entre as pessoas ou do eu com o eu, formatando prazeres não necessariamente restritos ao coito ou à uma relação sexual com parceiros ou parceiras – lembremos que a masturbação até meados do século XIX era estigmatizada por saberes médicos como patologia e pela Igreja como grave pecado.

Já na Plataforma de Ação de Beijing, 1995, se incluiu como direitos sexuais o direito à liberdade, à autonomia e ao exercício responsável da sexualidade, enfatizando-se o respeito à alteridade, em especial aos desejos da outra pessoa, uma outra, mulher, que também até finais do século XIX era objetificada como um “vaso para reprodução” como observa Mary del Priore em “Sexualidade e erotismo na história do Brasil” (2011).

Direitos reprodutivos consistiriam, de acordo com A Declaração de Direitos Sexuais de 1997, em:

- Direito das pessoas de decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas;
- Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos;
- Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência.

Já Direitos sexuais significariam:

- Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do (a) parceiro (a);

- Direito de escolher o (a) parceiro (a) sexual;
- Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças;
- Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física;
- Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual;
- Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras;
- Direito de ter relação sexual independente da reprodução;
- Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS;
- Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação;
- Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva⁸.

Reconhecem autoras relacionadas ao movimento feminista negro no Brasil, como Sueli Carneiro, que o feminismo tem importantes contribuições para que se desestabilize divisões sexuais de trabalho, do poder e do prazer, e, neste caso abrindo a mulheres e aos homens horizontes sobre experiências que se nutrem da criatividade, do interesse e respeito pela diversidade, sem assimetrias:

No campo da sexualidade, a luta das mulheres para terem autonomia sobre os seus próprios corpos, pelo exercício prazeroso da sexualidade, para poderem decidir sobre quando ter ou não filhos, resultou na conquista de novos direitos para toda a humanidade: os direitos sexuais e reprodutivos (CARNEIRO, 2003, p 3).

Mas Sueli Carneiro defende a importância de um feminismo que tenha como base condições de vida e percursos históricos de mulheres na subalternidade, mesmo que compartilhem como o caso das mulheres negras, muitos dos condicionantes negativos que entre outras dimensões limita o exercício da sexualidade como um direito. É de Carneiro (2003) a chamada por “enegrecer o feminismo”. Como é de autoras negras no feminismo a contribuição com o conceito de interseccionalidade, frisando que raça se realiza na classe, classe na raça, e ambos por gênero, em uma alquimia que em cada momento pode pedir

⁸ Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_vio_ta_1997_de_claracao_dos_direitos_sexuais.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

estratégias singulares quanto a ênfases⁹. Ângela Davies, precursora da perspectiva de entrelace entre classe, gênero e raça, assim reflete sobre esta orientação: a partir do ambiente de esquerda norte-americano nos anos 80:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas a raça também informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras¹⁰.

De fato, são muitos os avanços no plano das ideias, e das políticas públicas que focalizam a mulher e esta nas relações de gênero, classe e raça, questionando explícita ou implicitamente a reprodução de uma cultura política que se pauta por orientações patriarcais. Mas se tem claro que, primeiro os avanços por lutas feministas em especial no campo de direitos sexuais e reprodutivos em uma sociedade capitalista não necessariamente beneficiam todas as mulheres em diferentes espaços e tempo, o que é parte de uma rede de intersecções de desigualdades sócio-sexo-raciais e; segundo, o que é bastante importante nestes tempos de avanços do conservadorismo e investidas fundamentalistas: nenhuma conquista se sedimenta sem vigilância e constante luta.

A Igreja por exemplo é uma das instituições que há séculos metamorfoseia ataques contra a emancipação feminina, objetivando a domesticação do corpo e vontades não somente batalhando pela heteronormatividade, como pela reificação da mulher em mãe, submersa em um tipo de família, abominando a relação sexo prazer, pelo controle do poder de dar e modelar vidas, e hoje contra a heresia maior de correntes feministas, do movimento LGBTT¹¹ e de orientação *queer*, ou seja o questionamento de determinismos tanto da natureza como da cultura, concebendo identidade sexual não como destino mas processo em aberto a um livre trânsito.

⁹ Sobre o conceito de alquimia no debate da combinação entre classe, gênero, raça e geração, ver CASTRO, 1992. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos gênero, raça e geração entre líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. In: *Revista de Estudos Feministas*, n. 0, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/15801/14294>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

¹⁰ RIBEIRO, Djamilá. Prefácio. In: DAVIS, Ângela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016. Sobre feminismo negro ver também outros artigos no Instituto da Mulher Negra (Geledés). Disponível em: <<http://www.geledes.org.br>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

¹¹ Lésbico, gay, transexual e transgênero.

Ora, não ao azar fundamentalismos católicos e evangélicos têm hoje a educação como uma importante frente de batalha, ao se alçar em uma cruzada feroz, contra o que denominam “ideologia de gênero”, tema que volto mais adiante. Aqui fica a chamada, que por mais que celebremos conquistas feministas, não podemos dormir pois elas estão sempre sob ameaças, principalmente nestes tempos.

A seguir alguns flashes de casos que detalha o livro de Priore (2011) sobre a história da sexualidade e erotismo no Brasil, que bem ilustram cenários de repressão sexual que por 100 anos vêm enfrentando as mulheres:

- sobre mentalidades nos séculos XVI e XVI: “era preciso enfeiar o corpo para castigá-lo. Os vícios e as ‘fervenças da carne’, ou seja, o desejo erótico, tinham como alvo o que a Igreja considerava ser ‘barro, lodo e sangue imundo’, onde tudo era feio porque era pecado. Isso, porque a mulher – a velha amiga da serpente e do Diabo – era considerada, nesses tempos, como um veículo de perdição da saúde e da alma dos homens” (PRIORE, 2011, p. 29);
- em 1599, o médico Renaldus Colombo “descobre” o clitóris feminino, considerado um pênis miniaturado;
- já o século XIX é categorizado como o “século hipócrita” com a proliferação da dupla moral, em que os homens, principalmente da elite agrária, tendiam a ter com a esposa práticas sexuais para reprodução, papai e mamãe, e com as “teúdas e manteúdas” ou com prostitutas, o sexo por prazer;
- em 1825, um viajante escreve sobre o Brasil, “as mulheres brasileiras gozam de menos privilégios do que as do Oriente. Casam-se cedo, transformavam-se logo depois do primeiro parto e os maridos as substituem nos jogos sexuais por escravas ‘negras ou mulatas’ e nas casas se tem mais de 12 crianças, as do casamento e as que o marido traz de outras relações. Mulher é sinônimo de pudor”;
- a nudez mesmo nas camas nupciais era condenada e só começou a ser praticada no século XIX, antes era associada a sexo no bordel (PRIORE, 2011, pág. 81);
- no século XX, a visibilidade do feminismo gerou combates, eram as “mal-amadas” e não poucas revistas tomaram partido do “pobre homem” contra as “destruidoras de famílias” e as “sapatonas”;
- já os anos 70 ficaram conhecidos como da “revolução sexual”, para qual colaborou a difusão da pílula anticoncepcional, que claro foi condenada pela Igreja. Ter filhos era também considerado como ato patriótico por alguns estadistas quando da ditadura militar, esses

eram os “natalistas”, enquanto outros políticos, os “controlistas”, eram a favor de uma baixa fecundidade com medo do aumento dos pobres e dos comunistas. Ou seja, o corpo da mulher era disputado e considerado razão de Estado ou de Igreja. Mas 70 é também tempo do ressurgimento do feminismo no Brasil e as bandeiras sobre descriminalização do aborto e contra as violências de gênero tomaram manchete – “quem ama não mata”, gritamos nos julgamentos de assassinos de mulheres, comumente absolvidos em nome do “crime de honra”. Conseguimos a caída de tal argumento na lei. As feministas desenharam a política das delegacias de proteção a mulheres, ainda que o Estado não necessariamente tenha seguido o modelo original;

- a censura da ditadura militar defendia a família, os bons costumes e nós usávamos o deboche, as cores, o riso, os corpos quase desnudos em passeatas por direitos vários;
- os tidos como ventos de liberdade, rupturas da repressão dos anos 70 se chocam em 80 com os tempos da epidemia de HIV, o estigma contra homossexuais aumentou. A Aids era chamada como “câncer gay” e os homossexuais de “invertidos”. Já o Jornal A Tarde, em janeiro de 1985, chegou a propor a “erradicação dos elementos que podem transmitir a peste gay”. Movimentos e grupos de defesa dos ditos “infectados” foram heroicos e graças a união de grupos LGBT e feministas se conseguiu um dos mais importantes programas de apoio por remédios, tratamentos, prevenção e acolhimento para um “viver com a Aids” em nível mundial.

O livro de Priore desenrola uma cadeia de horrores pinçando cenas e ideias relacionadas com intimidade, sexualidade, violências domésticas do século XVI ao século XX, mas também ilustra resistências e rupturas.

Como refletiu Hobsbawn (2001) sobre o final do século XX, uma das revoluções culturais mais importantes dessa era foi o feminismo, tanto por apelar para os direitos das mulheres e dos homens em vários campos, quanto por questionar os indicadores pelos quais se vinha operacionalizando o desenvolvimento, ou seja, limitados ainda que importantes, a acesso a serviços e bens públicos, lugar na produção de riqueza, desconsiderando o simbólico, o afetivo, o sexual, os desejos, os projetos de vida, assim como o entrelace entre necessidades materiais singulares e universais.

O século XXI presencia o avanço do reconhecimento legal de direitos das mulheres e da agência do feminismo para uma “revolução” de costumes e ideias em nível internacional e a importância de serviços públicos como os de saúde e de educação sobre direitos sexuais e reprodutivos, tendo a mulher como sujeito na formulação desses.

Destaco no plano do conhecimento, ou seja, em termos epistemológicos algumas contribuições do feminismo, hoje respeitável área do conhecimento:

- a separação da sexualidade da reprodução;
- a reivindicação da maternidade como uma opção;
- a apropriação do corpo, saindo da esfera das representações ou melhor de construções sociais normatizadoras e restritivas;
- a possibilidade de ser sujeito de desejos e de prazeres, inclusive não mapeados e questionar dicotomias e binarismos, como o estar homem ou o estar mulher, por desidentificações quer em relação a natureza quer em relação a cultura;
- identificação de vários tipos de violências sofridas por crianças, mulheres e homens, em especial os tidos como não restritos a uma orientação sexual heteronormativa e militância por políticas públicas no campo dos direitos sexuais e reprodutivos.

Mas essas conquistas, por lutas feministas, se contam com histórias de embates, não podem ser etiquetadas de batalhas vencidas, pois pedem vigilância e avanço contínuo e contam hoje como no passado com significativos adversários, poderes que podem acionar oposições micro ou macropolíticas, como o patriarcado, a Igreja, o saber médico, o Estado, o sistema econômico político assim como ideologias sobre família, amor romântico e afetos.

Margareth Rago sugere que o feminismo pós 80 viria se erotizando, recusando papéis fixos, assim a mãe, a mulher sensual, a militante se enroscariam. Em suas palavras:

É possível observar, uma certa erotização também no feminismo. Nesse sentido, a mãe pós-moderna integrou a figura da “mulher independente”, pois além de emancipada e, muitas vezes, chefe de família, ela quer gozar sexualmente.

Ademais, num outro polo, constata-se que até as prostitutas se apropriaram de algumas elaborações do feminismo, recusando sua antiga identidade construída a partir de parâmetros estabelecidos pela medicina vitoriana e pela antropologia criminal, para se pensarem como “trabalhadoras do sexo”, sem a presença dos antigos gigolôs e cafetões. Se o feminismo não soube trabalhar a questão da prostituição, procurando muito mais contorná-la do que enfrentá-la diretamente, se o abismo que separou militantes feministas e prostitutas poucas vezes foi transposto, não há dúvida de que as “mulheres públicas”, como antigamente eram chamadas as segundas, souberam muito bem incorporar várias das proposições e práticas experimentadas e defendidas por aquelas.

O feminismo tem uma dimensão política profundamente crítica e libertadora, que não pode ficar restrito a algumas. O feminismo trouxe esperança, juntamente com novas imagens do pensamento, ao revelar que o mundo poderia ser outro, isto é, feminino e filógeno¹², e que as mulheres não são apenas sistemas reprodutivos passivos, nem natureza transbordante e incontrolável, ameaçando destruir a cultura, com seu desejo ninfomaniaco e selvagem, como sugerem várias peças e filmes dos inícios do século 20, a exemplo de “Salomé” e de “O Anjo Azul”¹³.

Já Saffioti (2004) se refere a uma economia política da sexualidade, o que sugere que uma sexualidade libertária, se enriquecida por pontos de vista feministas, esbarra na materialidade de condições de vida, em intersecções de sistemas normatizadores de relações sociais, como os informados na raça, no gênero e na classe e por dogmas apoiados em símbolos, afetos e religiões.

Mas é caminho minado, tentar fazer nexos entre economia e formas de desejar, de viver a subjetividade e a sexualidade, correndo-se o risco de simplificações deterministas ou de economicismos. O que não significa que as minas, os nexos entre economia, política e cultura não existam.

O desafio quanto à reivindicação de autonomia, das mulheres persiste e nestes tempos é bastante ameaçado tanto por um governo golpista conservador que cortou inclusive conquistas institucionalizadas, como uma Secretaria de Políticas para as Mulheres com legitimação de movimentos sociais, como vem gradativamente podando a mínima rede de proteção social que se conquistara, como o Sistema Único de Saúde (SUS), assim como possibilidades de trabalho e, portanto, possibilidade de autonomia das mulheres. Aliás, explicitamente contra a mulher são várias as investidas deste (des) governo, por exemplo segundo notícia veiculada em 26 de março de 2017:

O valor autorizado para gastos com atendimento à mulher em situação de violência caiu 61% em 2017 em relação ao ano passado, segundo dados do portal do orçamento da Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional. Também houve redução de recursos que deveriam ser destinados para políticas de autonomia das mulheres. De R\$ 11,5 milhões em 2016, o valor passou para 5,3 milhões em 2017, uma redução de 54%¹⁴.

¹² Dicionário Sacconi: aquele que tem amor às mulheres.

¹³ RAGO, Margareth. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf-conaulatdo>. Acesso em: 22 mar. 2017.

¹⁴ O Vermelho. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/294854-1>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

As conquistas em direitos sexuais e reprodutivos são também ameaçadas por fundamentalismos de ordem religiosa, o que mais elaboro a seguir tendo como referência juventudes nestes tempos.

Juventudes: desafios

Aterrissando em desafios atuais friso a atualidade das recomendações dos jovens ativistas no campo das políticas públicas para juventudes (PPJs), considerando que saúde, e em particular direitos sexuais e reprodutivos foi um dos temas mais discutidos em todo país quando da preparação da Conferência Nacional de Políticas de Juventude em 2008. Note-se que entre 11 principais prioridades da Conferência Nacional de Políticas de Juventude, por 378 votos, os 1850 participantes dessa Conferência acolheram proposta do grupo de Jovens Feministas, relacionada a direitos sexuais e reprodutivos, qual seja:

Implementar políticas públicas de promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos das jovens mulheres, garantindo mecanismos que evitem mortes maternas, aplicando a lei de planejamento familiar, garantindo o acesso a métodos contraceptivos e a legalização do aborto¹⁵.

Já a 18ª bandeira alçada a prioridade das juventudes na I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Juventude se referia à ‘cidadania gay’:

Incentivar e garantir à SENASP/MJ incluir o respeito à livre orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, em todas as esferas dos cursos de formação dos operadores/as de segurança pública e privada, em nível nacional, estadual e municipal, no atendimento e abordagem, com ampliação da Delegacia de Crimes Raciais e Intolerância (DECRADI)¹⁶.

Na 2ª Conferência Nacional de Políticas para a Juventude, em 2011, reitera-se reivindicações no plano de direitos sexuais e reprodutivos tanto de mulheres, considerando o direito à descriminalização do aborto como medida de saúde pública, como de jovens LGBT: “outra reivindicação da conferência é

¹⁵ Ver Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) sobre I Conferência Nacional de Políticas de Juventude, 2008.

¹⁶ Ver sobre as 22 prioridades da 1ª Conferência. Disponível em: <<http://www.jsb.org.br/anexos/3.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

a implementação do Plano Nacional de Saúde Integral da População de lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis (LGBT) para a superação de vulnerabilidade de saúde dos jovens de 15 a 29 de idade”¹⁷.

O crescimento de organizações de jovens feministas, de distintas orientações, e de jovens LGBT nas últimas décadas tem sido destacado por distintos estudiosos do campo de juventudes¹⁸.

Em pesquisas que vimos realizando em escolas, desde 2011, a reflexão de que tantos grupos feministas jovens como movimentos LGBT ressaltam a família, a escola e o direito como fortalezas a serem implodidas, reconstruídas, para que outro saber e viver sobre sexualidade seja possível. São críticos de Igrejas, fundamentalismos, mas não necessariamente se afastam de orientações espirituais, preocupações com a transcendência.

Parodiando Foucault (1984), nunca se falou (e se fez) tanto sexo como nestes tempos, principalmente entre jovens, e sobre corpos jovens, mas repressões, violências, codificações da sexualidade se reproduzem, com outras modelações. Conhecidas como geração Y e Z, aquelas com mais acesso à internet e poder aquisitivo, algumas juventudes modelam sexualidade por performances anunciadas como buscas que se afastam de parâmetros de amor romântico e flexibilizam fronteiras entre o público e o privado, é o sexo anunciado. Já outras juventudes seguem caminhos diferentes, entrelaçando sexo e amor. Outras militam em várias frentes, estão em ocupações de escolas, discutem sobre a perspectiva *queer*, reinventam projetos por sexualidade libertária, diversificando por fraternias, tipos de família. E muitas jovens negras rebelam-se como suas sexualidades são representadas e coisificada, carne com valor no mercado:

Nas raras ocasiões em que a sociedade expressa algum desejo por mulheres negras, é quase sempre pela ideia de que a mulher negra é um “sabor diferente” e “mais apimentado” de mulher. O corpo feminino negro é hipersexualizado e considerado exótico e pecaminoso. Quem nunca ouviu falar que a mulher negra tem a “cor do pecado”? (ARRAES, 2013, p 5)¹⁹.

¹⁷ Ver sobre eixos de reivindicações da 2ª Conferência. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-12-12/conferencia-nacional-de-juventude-termina-com-pedido-de-maior-espaco-politico>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

¹⁸ Ver, entre outros, ZANETTI, Julia; LANES, Patrícia. Reflexões sobre gênero: dimensões, semelhanças e diferenças. In: RIBEIRO ANDRADE, Eliane; PINHEIRO, Diógenes; GIL ESTEVES, Luiz Costa. *Juventude em Perspectiva: Múltiplos Enfoques*. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014, p. 194-201. ZANETTI, Julia Paiva. Jovens Feministas. Um estudo sobre a participação juvenil no feminismo no Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. WELLER, Wivian. Juventude, relações de gênero e culturas juvenis. In: Observatório Jovem, Entrevista, UFF, Niterói, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/juventude-rela%C3%A7%C3%B5es-de-g%C3%AAnero-e-culturas-juvenis>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

¹⁹ ARRAES, Jarid. *A sexualidade da mulher negra*. Disponível em: <[blogueirasnegras/org](http://blogueirasnegras.org). 2013>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Hoje a marca seria o não ter marcas, o domínio da diversidade, limitada por desigualdades e feminismos jovens também em se fazendo.

Movimentos de jovens também destacam a escola como outro ambiente em que se reproduzem LGBTTIQ fobias²⁰ e violências, muitas pautadas no nexo patriarcalismo e neoliberalismo. A prática de violências contra homossexuais nas escolas é antiga, os insultos, xingamentos homofóbicos, são encontrados constantemente nas escolas, “biroba, bicha, Barbie girl, Maria macho, Maria João” entre outros, bem como o silêncio de professores em relação a tais violências verbais, tidas como “brincadeiras” – ver pesquisas sobre violências nas escolas (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). São formas de desprestigiar aqueles e aquelas que saem da heteronormatividade social validada nas escolas. São discriminados por trejeitos, maneira de falar, de se vestir. A violência verbal e humilhações reproduzem a ordem moral da sociedade tendente a binarismo e discriminações, reforçando o sofrimento e comprometendo o presente e o futuro de crianças e adolescentes.

Diversas pesquisas destacam violências de várias ordens sofridas por alunos tidos como homossexuais e transgêneros²¹.

Na pesquisa sobre Juventudes, Gênero e Sexualidades nas escolas, ponderamos (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA; REIS, 2017, p 13²²:

A sexualidade presente na escola transita pelos corredores nas conversas dos alunos, falas, nas portas dos banheiros, nos grafites e pichações produzidos pelos jovens, nas piadas e brincadeiras, na linguagem gestual, ou nas atitudes dos professores e alunos em sala de aula (LOURO, 2010), entretanto, há de se perceber que as mesmas mentes que comunicam a sexualidade nos espaços escolar são moldadas e preparadas para aprender a ser homem ou mulher, sufocando qualquer outra sexualidade que começa por despertar ocasionando exclusão, e melindres por parte daqueles que estão à sua volta.

²⁰ LGBTTIQ fobias: fobias à lésbicas, gays, transexuais, transgêneros, intersexos e pessoas com orientação *queer*.

²¹ Pesquisa realizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no interior de São Paulo, divulgada em 2017, mostrou que **32%** dos homossexuais entrevistados afirmaram sofrer **preconceito** dentro das salas de aula e também que os educadores ainda não sabem reagir apropriadamente diante das agressões, que podem ser físicas ou verbais, no ambiente escolar. Tanto os resultados dessa pesquisa como a chamada de sua coordenadora, Professora Viviane Melo de Mendonça para a importância de educação com perspectiva de gênero nas escolas vão na mesma linha de tantas outras como as que desde 2004 vimos realizando (grifo da autora). Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/nao-e-ideologia-de-genero-e-educacao-e-deve-ser-discutido-nas-escolas-diz-pesquisadora/#gs.null>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

²² CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; REIS MAGALHÃES, Selma; SILVA, Karine Nascimento. Juventude, gênero, sexualidade, família e escola: perfil da população escolar jovem (15-29 anos) e expectativas em relação à escola – Bahia e Brasil e Estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto a sexualidade – Salvador e Jequié, Bahia. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq, em 2013; relatório entregue em 10/2017.

A urgência de uma educação anti LGBTTIQfóbica na escola se impõe e vem sendo há muito defendida por diversos pesquisadores (ver notas 21 a 23), considerando a dor que as práticas de ódio vêm causando em tantas crianças, adolescentes e jovens. Inclusive para que as leis bem-intencionadas de respeito a direitos civis dos homossexuais encontrem acolhida no imaginário social. Assim como se faz necessário que tal educação se pautar por enfoques de gênero, ressaltando singularidades inclusive de identidades no lesbianismo e a reprodução de divisões sexuais e hierarquias.

A escola viria deixando de lado o desenvolvimento de capacidades por um “sentir pensante”²³ crítico, que colabore no fazer escolhas que combine o reconhecimento de vulnerabilidades sociais e a importância de proteção amiga, não castradora, considerando-se que o exercício de autonomia requer tanto ambiências protegidas como que se oportunize a liberdade e a capacidade de se fazer escolhas (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA; REIS, 2017, p. 23).

Insiste-se que há indícios de que se diversificam e se visibilizam formas de viver a sexualidade e subversões acionadas por jovens contra formas repressivas, e que a influência da herança feminista é notável. Mas ainda predominam as tendências a assimetrias por conta de gênero/classe/raça. São nas escolas, gritantes as reproduções de divisões sexuais de poder, e casos de violências contra gays e mulheres jovens, inclusive nas relações afetivo e sexuais.

A campanha conservadora contra o que se demoniza como “ideologia de gênero”, defendendo como a única norma possível a heterossexualidade vem contraventos libertários, debate crítico sobre estereótipos em relação ao que seria ser mulher e ser homem, questionando desigualdades sociosexuais. As escolas tem sido alvo privilegiado de tal ataque e em tal campanha vem se divulgando pós verdades como a ideia de que uma educação em gênero retiraria a autoridade da família ou que propiciaria a pedofilia. O mais terrível é o apelo para a religiosidade do povo e a autoridade de religiosos junto a famílias, em especial de baixo poder aquisitivo.

²³ Expressão de Eduardo Galeano sobre a necessidade de um conhecimento latino-americano que reúna a reflexão intelectual, emoções e empatia em relação a dor do outro/a.

A confusão entre gênero, como perspectiva sobre respeito ao outro, a outra; ênfase em direitos sexuais e reprodutivos; combate a violências várias contra homossexuais, transexuais com a ideia simplificadora que seria um conhecimento contra a família, a favor da pedofilia e da exploração sexual das crianças bem denota uma leitura enviesada sobre gênero e o reconhecimento de sua importância nas escolas. Segundo escrito da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) dirigido a vereadores contra uma perspectiva de gênero nos planos municipais de educação:

Essa ideologia [de gênero] comporta diversos inconvenientes para a educação:

- (1) a confusão causada nas crianças no processo de formação de sua identidade, fazendo-as perder as referências;
- (2) a sexualidade precoce, na medida em que a ideologia de gênero promove a necessidade de uma diversidade de experiências sexuais para a formação do próprio “gênero”;
- (3) a abertura de um perigoso caminho para a legitimação da pedofilia, também considerada um tipo de gênero;
- (4) a banalização da sexualidade humana podendo aumentar a violência sexual, sobretudo contra mulheres e homossexuais;
- (5) a usurpação da autoridade dos pais, em matéria de educação de seus filhos, principalmente em temas de moral e sexualidade, já que todas as crianças serão submetidas a influência dessa ideologia, muitas vezes sem o conhecimento e o consentimento dos pais²⁴.

Ora, tal pronunciamento sobre o que chamam “ideologia de gênero” desconhece a complexidade de vivências de juventudes em relação à sexualidade e a orientação da perspectiva de gênero nas escolas contra violências, por exemplo.

Fala-se em precocidade da sexualidade e se desconhece que em grande medida a chamada ‘gravidez precoce’ se associa a ideias românticas sobre sexualidade e à falta de debates sobre respeito, dignidade da mulher, autoestima e prevenção, ou seja, à falta de uma educação sexual com perspectiva de gênero.

A fecundidade entre as mulheres jovens, na faixa entre 15 e 19 anos vem crescendo com mais intensidade a partir dos anos 80. Para 2004 tinha que cerca de 107 mil adolescentes e jovens no ensino médio e dois últimos anos do fundamental, nas 14 principais cidades do país, ou seja, 22% da população feminina entre 10 e 24 anos naqueles níveis escolares já haviam ficado grávida, dados para 2002 da pesquisa da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Para período mais recente:

²⁴ Artigo de Dom Murilo S. R. Krieger, *Prezados vereadores*. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/opiniao/noticias/1690446-prezados-vereadores>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

- em 2012, 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual antes dos 15 anos no Brasil;
- cerca de 19,3% das crianças nascidas vivas em 2010 no Brasil são filhos e filhas de mulheres de 19 anos ou menos;
- em 2009, 2,8% das adolescentes de 12 a 17 anos possuíam 1 filho ou mais;
- em 2010, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos possuíam pelo menos um filho (em 2000, o índice para essa faixa etária era de 15%)²⁵.

Cerca da metade dos nascidos vivos de mães entre 15 e 19 anos, com a maior probabilidade vivem em famílias sem a presença do pai biológico. A gravidez entre adolescentes e jovens tem um perfil social próprio: estima-se que mais da metade das adolescentes de 15 a 19 anos, sem nenhum ano de escolaridade, já tenham se tornado mães. A taxa de fecundidade das jovens com mais baixo rendimento (menos de um salário mínimo) era de 128 por mil mulheres, entre as jovens com rendimentos mais altos (10 salários mínimos ou mais), a taxa de fecundidade baixaria para 13 por mil, segundo Camarano (1998)²⁶ para a década de 1990 e vários estudos indicam que tal quadro não se alterou muito nos períodos mais recentes, a maior proporção de fecundidade está entre adolescentes de baixa renda e baixa escolaridade.

Existe um vazio inclusive no plano de políticas públicas por uma educação que colabore em questionar formas de pensar e viver a sexualidade, que invista na autoestima das mulheres jovens, na formação de uma massa crítica juvenil. O universo feminino juvenil, suas referências culturais, os sentidos de seus corpos são silenciados por uma educação pouco crítica ou por valores de uma “adultocracia” bem-intencionada, mas distante de tal universo. Possivelmente tal quadro viria piorando em tempos de temeridade, com o empobrecimento da população, a não discussão sobre relações de gênero na escola e violências de gênero nas escolas.

Concorda-se com o texto da CNBB sobre a importância da família na orientação sexual, contudo que família se tem como referência?

²⁵ Dados: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e o Caribe, 2012. Informe Anual. Santiago do Chile: CEPAL, UNFPA, 2013. United States Fund for Population, UNFPA Annual Report 2013. Disponível em: <<https://www.unfpa.org/publications/unfpa-annual-report-2013>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

²⁶ CAMARANO, Ana Amélia. Fecundidade e Anticoncepção da População Jovem. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPd), *Jovens acontecendo nas Trilhas de Políticas Públicas*, Brasília, CNPD/IPEA, 1998, p. 109-134.

Não necessariamente toda família é fonte de proteção ou pode exercer tal papel. Que meios o Estado, o mercado e a Igreja concedem às famílias contra as vulnerabilidades sociais sofridas por jovens e crianças?

Cerca de 30% dos jovens no Brasil vivem em famílias em situação de pobreza extrema (famílias sem rendimentos ou com até 1/2 salário mínimo de renda familiar *per capita*). Nesse estrato estão 20% dos jovens recenseados como brancos e 33% como “pardos”, “pretos” e “morenos” (SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2013)²⁷.

Do Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres, do pesquisador Júlio Jacobo Waiselfisz²⁸, sobre atendimentos nos hospitais, vários casos de violência doméstica são registrados através do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, que documenta os atendimentos do Sistema Único de Saúde (SUS) no campo das violências. Dessa fonte se tem que:

- os atendimentos por violência doméstica, sexual e/ou outras violências registrados no SINAN, em 2014, segundo os dados disponíveis, durante esse ano, informa que foram atendidas 223.796 vítimas de diversos tipos de violência. Duas em cada três dessas vítimas de violência (147.691) foram mulheres que precisaram de atenção médica por violências domésticas, sexuais e/ou outras. Isto é: a cada dia de 2014, 405 mulheres demandaram atendimento em uma unidade de saúde, por alguma violência sofrida (p. 42);
- a maior taxa de atendimento está registrada entre os 12 e 17 anos de idade: 18,0 atendimentos por 10 mil adolescentes de ambos os sexos (p. 42);
- a partir desses picos, até os 60 anos de idade, observam-se as maiores diferenças nas taxas de atendimentos por violência, bem mais elevadas para as mulheres. Podemos supor que esse largo diferencial se deve, prioritariamente, à violência doméstica cometida por parceiros (p. 47).

De fato, nos relatos de violências também contra homossexuais, transexuais e transgêneros, a família comumente aparece como uma das principais fontes de agressão e inclusive de violências sexuais contra crianças e adolescentes e de violência sexual e doméstica. Que respaldo material às famílias e a seus membros contra violências de gênero nessa instituição vêm oferecendo os moralistas de plantão?

Lembramos que o conceito de patriarcado se refere ao poder discricionário do pai, à supremacia masculina, ao poder repressivo da lei, ou seja, o patriarcado atua no espaço privado, como na família, e no espaço público. É o Congresso e o senado hoje, 2017, formado em sua maioria por patriarcas, que

²⁷ Relatório de gestão do exercício de 2013, Presidência da República, Secretaria-geral, Secretaria Nacional de Juventude, 2013. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-snj-2013->>. Acesso em: 22 mar. 2017.

²⁸ Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

independentemente da idade são vetustos, fundamentalistas. Sexistas Fundamentalistas porque leem a bíblia de uma forma que tal leitura beneficie seus interesses. De fato, há católicos e católicos, evangélicos e evangélicos, e adianto que grande parte da bancada evangélica e católica no Congresso e nas Câmaras não necessariamente contam com o apoio de muitos religiosos e cristãos.

Estes tempos

Já se tem indícios de barbárie, anunciadas pela PEC 271-55 e a Reforma do Ensino Médio, o aborto das reformas estruturais necessárias como a Reforma Tributária, a Reforma Política, a Reforma dos Meios de Comunicação e a Reforma Agrária. A relação entre o imperialismo, o capital dito nacional, a mídia, o judiciário, o legislativo e o executivo sugere investida agressiva em uma agenda neoliberal. A luta de classe ganha outro patamar de enfrentamentos mais explícitos de interesses.

Perdemos uma importante frente para mudanças na cultura patriarcal, quando foi retirado do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), que define diretrizes e metas para a educação até 2024, a menção às questões de gênero e orientação sexual²⁹. Mas a luta continua, contra a investida do que chamam de “ideologia de gênero”. Locais de trabalho, as periferias, as escolas e a universidade são importantes frentes de lutas emancipacionistas.

²⁹ Em 22 de abril de 2014, a repórter Mariana Tokarnia, da Agência Brasil, escreveu sobre a votação no Congresso do PNE: “Após ser alvo de polêmica, deputados retiraram a questão de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE começou a ser votado hoje (22) na comissão especial da Câmara dos Deputados formada para analisar o texto. A comissão aprovou o relatório do deputado Angelo Vanhoni (PT-PR), salvos os destaques. A questão de gênero foi suprimida no primeiro destaque votado. O destaque aprovado nesta terça-feira modifica o trecho do plano que diz: ‘São diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, retomando o texto do Senado, que fala apenas em ‘erradicação de todas as formas de discriminação’. Para os deputados que argumentaram a favor da alteração, as formas de preconceito estão contempladas no texto, e colocar a questão de gênero e orientação sexual vai favorecer o que chamaram de ‘ditadura gay’. Outros parlamentares consideraram a retirada da questão de gênero um retrocesso. ‘A escola, mais que outro lugar, não pode ser surda e muda e reproduzir os preconceitos da sociedade’, defendeu a deputada Fátima Bezerra (PT-RN). Dos 26 deputados presentes, 11 votaram contra o destaque. O plenário estava lotado, com representantes de estudantes, de movimentos sociais, de entidades ligadas à educação e de grupos religiosos. A alteração causou aplausos e vaias. Dirigindo-se aos estudantes, que pediam a manutenção da discriminação dos grupos no PNE, o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) levantou uma folha de papel na qual estava escrito: ‘volta para o zoológico’” (grifos da autora). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-baseado-pne-e-retira-questao-de-genero>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

A supressão [de uma perspectiva de gênero] é efeito da pressão de setores religiosos conservadores que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem seus valores morais, têm dificultado, no âmbito da educação, o desenvolvimento de políticas em nome dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e reprodutivos, assim como qualquer medida no marco dos direitos humanos.

A importância de se discutir tais questões no âmbito da educação é atestada pela amplitude e incidência de crimes homofóbicos e violência de gênero no Brasil. Estes ocorrem no contexto de uma história e uma cultura construída com linguagem machista, sexista e homofóbica que vitimiza, antes tudo, no âmbito simbólico. As mulheres, as lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais, *gays* e outros sujeitos sexuais marginalizados têm suas imagens desvalorizadas, o que enseja um clima favorável a violências de todo tipo. Tratar a discussão sobre gênero e diversidade sexual como matéria de educação [por outra cultura] significa dar um passo importante para reduzir as desigualdades e a violência que marcam o país³⁰.

A ofensiva de parlamentares e outros atores, em nome da religião contra o debate sobre gênero na escola, bem indica o desafio de termos tanto a economia como a cultura como frentes de lutas para a emancipação agora e por outro amanhã. O retrocesso no PNE (Plano Nacional de Educação), sugere que de fato mesmo os conservadores reconhecem e temem a importância de um conhecimento crítico à cultura, à escola, para desconstruir preconceitos e estigmas.

De acordo com o Mapa da Violência de 2016 (WAISSELSFISZ, 2016). O “Brasil ocupa a sétima posição no contexto no contexto de 84 países quanto a taxa de homicídios de mulheres: 4,4 por 100 mil mulheres. Segundo estudo do Grupo Gay da Bahia, a cada 28 horas um homossexual foi assassinado no Brasil em 2013, liderando o país a triste posição de país em que mais são mortos homossexuais³¹. Embora a violência que fere e mata mulheres não se concentra em um só grupo social do sistema de classe, mas são as mais pobres, as mais jovens e as negras que mais se destacam nas tristes estatísticas de vítimas letais das violências de gênero e doméstica. A vitimização de mulheres concentra-se na faixa dos 15 aos 29 anos de idade em 2010, sendo que mais cresceu entre 2000 e 2010 entre as de 20 a 29 anos. Já estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (GARCIA, 2014) indica que as mulheres negras e pobres são as principais vítimas da violência. No Brasil, 61% dos óbitos de mulheres por homicídios, foram de mulheres negras. A maior parte das vítimas tinham baixa escolaridade, 48% daquelas com 15 ou mais anos de idade tinham até 8 anos de estudo.

O pavor a gênero dos conservadores bem indica, insisto, a importância da cultura na viração de relações sociais, ou seja, na formação de sujeitos políticos avessos a repressões, desigualdades sociais e

³⁰ Disponível em: <<http://www.clam.org>>. Acesso em: 2 mai. 2015.

³¹ Relatório do Grupo Gay da Bahia. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

a discriminações de várias ordens. E a formação de sujeitos políticos, com a colaboração de uma educação crítica é básica por uma outra cultura, participativa para mudanças no hoje e para outro amanhã. Este é um grande desafio ao mesmo tempo classista e movimentista. Uma cultura que colabore no desvendar como na economia política e na cultura é importante considerar o papel das mulheres para a produção de riquezas, para a reprodução de formas de pensar e agir e para formas de lidar com condições de vida cotidianas.

Insisto, o Brasil, hoje, vem enfrentando uma disputa mais que discursiva por formas de conhecer e viver que comprometem conquistas no plano da igualdade, contra discriminações, violências em relação ao outro a outra, tido como diferente e corta a ideia Arendtiana da escola como a casa da razão.

A proibição do conceito de gênero nos planos de educação estaduais e municipais se embasa no disciplinar, nos dois sentidos, controlar vontades e corpos e eleger um conhecimento, não laico como o pensamento único.

O debate sobre gênero em perspectiva feminista crítica do patriarcalismo e ênfase na sua relação entre classe e raça, como saber em aberto ilustra a meu juízo a construção de um conhecimento complexo que se embebe de uma epistemologia feminista em se fazendo.

Já o saber que se pretende normativo que fundamentalistas e o pensamento conservador estigmatiza como “ideologia de gênero”, advogando princípios criacionistas, determinismos da natureza, do sexo, negando especificidades político-culturais do ser ou estar homem ou ser ou estar mulher e assimetrias de poder, subordinando mulheres e os não inscritos em uma lógica heteronormativa, a meu juízo estaria mais afim ao paradigma da simplificação com interesses de dominação. A Igreja da inquisição moderniza-se nas aparências, mas insiste em dogmas que objetificam a mulher e defendem a heteronormatividade como regime único.

Insisto, o paradigma de orientação feminista é temido pelo conhecimento conservador, normatizador, que busca disciplinar corpos, vontades e principalmente o que mais teme, a constituição de “cidadanias insurgentes” (HOLSTON, 2013)³², jovens, contestadores e críticos.

³² Sobre cidadania insurgente, ver HOLSTON (2013). Cidadania Insurgente. Disjunções da Democracia e da Modernidade no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

O amadurecimento de uma “cidadania insurgente” com conotação de participação ativa, progressista e acento, repito feminista, emancipacionista, ou seja um feminismo classista, antirracista que tem como frente mais imediata a emancipação política (conquista de direitos na ordem atual) e como horizonte a emancipação humana (a construção do socialismo)³³ é um desafio a ser enfrentado pelo trabalho formiguinha, debochado e informativo, aliando arte a educação política, mas a partir de problemas concretos das comunidades, coisa que as mulheres à esquerda estão bem gabaritadas, como cuidadoras e provedoras do presente e por um outro futuro.

De mulher para mulher, compartilhando histórias cotidianas e desmentindo ideologias conservadoras, outra história pode ser contada e um projeto atento a necessidades e diversidades dos ditos diferentes, e subalternizados ser pavimentado. Rua, ação, combate à desinformação, atenção para dores e necessidades das trabalhadoras, das mulheres nas comunidades, no privado e no público, mobilizando afetos, a relação entre política, democracia e feminismo emancipacionista é muito mais que um movimento no aqui e agora, contra um golpe, é um golpe no patriarcalismo e no capitalismo.

Lembremo-nos que para Sócrates uma vida que “não se auto examina, não se autoquestiona não é digna de ser vivida por nenhum ser humano” (NUSSBAUM, 2010, p. 47), ver também Castro et al. (2012). Para Nussbaum, um problema é que as pessoas que não se autoquestionam, são altamente influenciáveis, autoritárias e “intolerantes” com os “diferentes”. São cidadãos e cidadãs ideais para uma cultura política que se apoia em conformismos e subserviências. Mais que disputas discursivas sobre paradigmas, estes são tempos de ataques ao pensar criticamente, simplificar o complexo é tentar negar a possibilidade de cidadanias ativas, sujeitos por emancipação e sexualidades plurais.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

³³ Sobre feminismo emancipacionista, ver entre outros: VALADARES, Loreta. *As Faces do Feminismo*. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2007. CASTRO, Mary Garcia. Anotações para debates sobre emancipação: gênero no feminismo e no marxismo; sexualidade e desejo como categorias ontológicas. In: *Revista Dialética*, n, 6, jun. 2015. Disponível em: <<http://revistadialetica.com.br/revista-dialetica-edicao-6>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

CAMARANO, Ana Amélia. Fecundidade e Anticoncepção da População Jovem. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD). *Jovens acontecendo nas Trilhas de Políticas Públicas*. Brasília: CNPD/IPEA, 1998. p. 109-134.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CASTRO, Mary Garcia. Anotações para debates sobre emancipação: gênero no feminismo e no marxismo; sexualidade e desejo como categorias ontológicas. In: *Revista Dialética*, n, 6, jun. 2015. Disponível em: <<http://revistadialetica.com.br/revista-dialetica-edicao-6>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____; MAGALHÃES, Selma; ABRAMOVAY, Miriam. *Limites dos conceitos de tolerância, vulnerabilidade e proteção para o debate sobre autonomia e homoafetividade na escola*. Disponível em: <<https://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/vulnerabilidades-protec3a7c3a3o-e-autonomia-direitos-humanos-e-homo-afetividade-na-escola-difc3adceis-combinac3a7c3b5es.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. *Entre a intenção e o gesto ou quão interdisciplinar somos?* Ensaio sobre a perspectiva interdisciplinar e estudo de caso sobre uma produção de estudos no campo de Família. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 3-6 set. 2012. ISSN 2316-266X. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20%20CONITER/GT17%20Estudos%20de%20fam%EDlia%20e%20gera%E7%F5es/ENTRE%20A%20INTEN%C7%C3O%20E%20O%20GESTO%20OU%20QU%20C3O%20INTERDISCIPLINAR%20SOMOS%20-%20Trabalho%20com%20pleto.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos gênero, raça e geração entre líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. In: *Revista de Estudos Feministas*, n. 0, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/15801/14294>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____; ABRAMOVAY, Miriam; REIS MAGALHAES, Selma; NASCIMENTO SILVA, Karine. *Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola: perfil da população escolar jovem de 15-29 anos, e expectativas em relação à escola –Bahia e Brasil. Estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto a sexualidade – Salvador e Jequié, Bahia. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq, em 2013. Entregue out. 2010.*

DAVIS, Ângela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GARCIA, Leila Posenato (Coord.). *Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil*. Brasília: Ipea, 2014.

GEBARA, Ivone. Uma rebelde no rebanho. Entrevista por Amanda MASSUELA. In: *Revista Cult* 221, ano 20, mar. 2017.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos*. O breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

HOLSTON, James. *Cidadania Insurgente*. Disjunções da Democracia e da Modernidade no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. *Not for Profit*. Why Democracy needs the Humanities? Princeton: Princeton University Press, 2010.

SAFFIOTI, Helleieth. *Gênero Patriarcado, Violência*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2004.

UNFPA. United States Fund for Population. *UNFPA Annual Report 2013*. Disponível em: <<https://www.unfpa.org/publications/unfpa-annual-report-2013>>. Acesso em 22 de jun. 2017

VALADARES, Loreta. *As Faces do Feminismo*. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2007.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia comparativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da Violência 2015*. Caderno Complementar 1: Homicídio de Mulheres no Brasil. Brasília: Presidência da República, 2016.

Elas, jovens nas ruas, tomando partido: Brasil, pós 2013³⁴

Mary Garcia Castro³⁵

Miriam Abramovay³⁶

1. Ensaaiando ideias

Se estes tempos alertam para um capitalismo da barbárie, crescimento de um conservadorismo sem pudor de sair para o ataque de direitos humanos e conquistas em campos mais elementares, puritanismo fundamentalista e ondas de desencanto com a política, ou algumas das formas mais convencionais, em tantas partes do mundo, inclusive no Brasil, já olhares sobre a mobilização de jovens mulheres e de jovens homens, nas redes e nas ruas, no Brasil, sugerem que a terra se move, que o feminismo se renova, o que não significa abandonar legados históricos.

No contemporâneo, resistências diversas alinhadas à crítica da geopolítica³⁷, ou seja, a um capitalismo que sequestra corpos, realiza-se por “asujeitamentos” das sexualidades e discriminações segundo inscrições étnicas raciais além da exploração básica, a clássica luta de classe no terreno da economia política. Mas cuidado, jovens conservadores, pró capitalismo, em política de ódio também estão se movendo. A propósito de tal política de ódio vale destacar o que Carla Rodrigues (2018, p. 3) nos lembra sobre biopoder:

³⁴ Uma primeira versão deste texto foi apresentada no II Simpósio Nacional “Aproximações com o mundo juvenil – Juventudes e Ações Coletivas Contemporâneas”, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), em Planalto, Belo Horizonte/MG, no dia 26 de janeiro de 2018 e no Fórum Social Mundial, Salvador, março de 2018.

³⁵ Mary Garcia Castro é PhD em Sociologia; colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas na Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié e pesquisadora da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil.

³⁶ Miriam Abramovay é PhD em Ciências da Educação; coordenadora da área Juventude e Políticas Públicas da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil.

³⁷ O debate acerca da biopolítica se intensificou nos últimos anos. Com este termo, conforme a professora **Laura Bazzicalupo**, “designamos a importância crescente da vida e do corpo na gestão política”. Em entrevista concedida por e-mail ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU) **On-Line**, ela destaca que, com a modernidade capitalista, “o **poder político** está instalado nas vidas para fortalecê-las e governá-las, para ganhar produtividade máxima”. Com isso, o poder acaba tomando conta dos corpos e de sua regulação”. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/575024-formas-e-mediacoes-juridicas-tradicionais-sao-inadequadas-entrevista-especial-com-laura-bazzicalupo>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

O filósofo Michel Foucault afirma que o Estado só consegue garantir sua função de assassino se funcionar “no medo do biopoder, pelo racismo”. O que ele definiu como biopoder é a forma política de controle sobre os corpos marcados, controle que do meu ponto de vista, se dá preferencialmente sobre os corpos marcados pela subalternidade, ou para falar como Michelle Perrot, sobre os excluídos da história: operário, mulheres e prisioneiros [...] os feminismos são a constituição histórica da resistência e esse controle estatal sobre os corpos.

Muitos se preocupam com a tendência das mobilizações de jovens ante retrocessos, com ênfase em direitos sexuais e reprodutivos, no corpo, em especial no corpo negro, codificando-as como lutas “identitárias” e que essas não necessariamente questionariam o capitalismo em sua fase de barbárie, esgotando-se em políticas e direitos específicos. Não concordamos, as mulheres em manifestações estão tomando partido pela democracia, o que passa por combinar reivindicações de direitos em agenda feminista e críticas a desigualdades sociais variadas e ao neocapitalismo.

Defendemos que não se enquadrariam no conceito de movimentos identitários, correntes feministas com orientação socialista, como a emancipacionista, – ver entre outros, material de autores relacionados à União Brasileira de Mulheres (UBM), como os veiculados na revista “Presença da Mulher”; a de jovens do grupo político Levante e da Marcha das Mulheres. Também não se encaixam em tal termo, os movimentos que defendem orientação interseccional, conceito mais elaborado no feminismo negro – ver entre outros, materiais veiculados no portal Geledés– que frisa entrelace entre classe, gênero e etnicidade/raça. Todos os citados, são movimentos que estão por um corpo eu, no aqui e agora e um corpo nação a ser transformado. Consideramos alguns que raça e gênero são estruturantes da classe – ver entre outras, Ângela Davies, 2017 – e que gênero e sexualidade seriam partes de processos sociais e que estariam sob ataque, no que concerne a direitos conquistados por distintas populações no Brasil.

Defendemos que a ocupação de espaços por vozes públicas plurais sobre direitos de ditas ‘minorias’ vem se gestando há algum tempo, não é necessariamente nova, mas hoje se destaca com a tomada das ruas. Não se alinham necessariamente às profecias auto cumpridas de que os e as jovens não querem saber de política e que as que militam se concentram em grupos autonomistas, rejeitando engajamento em partidos e grupos político-partidários. Consideramos que de fato muitos feminismos se caracterizam por orientação de autonomia, que por outro lado coletivos feministas jovens, os núcleos LGBTTQ³⁸ e os núcleos de entidades do movimento negro relacionadas a partidos de esquerda, viriam

³⁸ Por direitos da população com orientação lésbica, gay, bissexual, transgênero, transexual e *queer*.
JUVENTUDE, GÊNERO, SEXUALIDADE, FAMÍLIA E ESCOLA (SÉRIE CADERNOS FLACSO)

também se ampliando, sendo relativo falar mesmo entre feministas jovens, em hegemonia de uma perspectiva, sendo esse um campo, como todo campo político, dividido por disputas discursivas.

De fato, alertamos que faltam elementos, pesquisas empíricas mais cuidadosas sobre a diversidade de formas de participação e mobilização de juventudes, em especial de mulheres, pós 2013, considerando que a juventude é uma potencialidade. Tese que tem respaldo em reflexões de Karl Mannheim (2005) que adverte que não há como discutir sobre uma geração, como juventude, ou determinado ciclo etário, sem discutir geração, como um tempo com *ethos*, *doxa* própria, o que chama “espírito de um tempo”

Weller (2005), assim destaca sobre gerações em Mannheim:

Ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história.

Segundo Mannheim, desta maneira o problema geracional se transforma em um problema da existência de um tempo interior não mensurável e que só se pode compreender como algo puramente qualitativo, que só pode ser apreendido subjetivamente e não objetivamente (MANNHEIN apud WELLER, 2005, p. 7; CASTRO, 2014, p. 15).

2. Intenção e Gesto

De fato, difícil focalizar mobilização de jovens mulheres, em termos reflexivos, sem debate sobre juventude/juventudes como parte de uma geração em que mais se acirram os entrelaces entre gênero, raça e classe e ter como cenário e tempos históricos/gerações – em termos de conjunturas. Ou seja, examinar gerações em uma geração, a contemporânea.

Note-se que 2013 é ano destacado por grandes manifestações de rua seria também quando muitos jovens nessas manifestações se declararam negando qualquer bandeira política³⁹.

³⁹ Sobre algumas heranças de manifestações de 2013, observa Machado: “Em um contexto de mais de uma década de governos federais petistas – que coincidiu com a infância e a adolescência de muitos dos que hoje se assumem eleitores de Bolsonaro, a esquerda pode ter sido encarada pelos eleitores em formação como a força política a ser contestada” (MACHADO, 2017, p. 3). “É uma característica do jovem ser do contra, buscar a mudança, as transformações sociais. Ele é mais

receptivo aos discursos radicais, à esquerda e à direita”, segundo o cientista político Hilton Cesário Fernandes, professor da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Fesp). Para o professor Moisés Pinto Neto, a esquerda não conseguiu se aproveitar do descontentamento mostrado nos protestos de 2013 para engrossar suas fileiras. “O que aconteceu foi o inverso. A direita, que sempre foi o *establishment*, começou a se mostrar como crítica ao sistema, como se estivesse fora dele e fosse a solução para os problemas. Nos Estados Unidos, isso levou à eleição de Donald Trump”, explica Pinto Neto (MACHADO, 2017, p. 4).

Mas o quadro político movimentista pós 2013 é mais complexo, e a cena vem sendo disputada por juventudes, por diferentes correntes à esquerda e à direita.

A tese é de que as restrições político-culturais impostas na contemporaneidade, estariam fomentando discursos diversos, muitos inclusive antagônicos, indicando disputas por futuro não previsível, já que dependentes de relações de forças. E as jovens mulheres?

Jovens mulheres viriam há algum tempo se destacando pelo desconforto com enquadramentos patriarcais em especial no campo de direitos sexuais e reprodutivos. Sobre juventudes e sexualidade revisitamos observações nossas de outro artigo:

No início dos anos 2000 duas pesquisas com cobertura nacional e metodologias diferenciadas, mas combinando caminhos quantitativos e qualitativos, marcaram o debate sobre juventude e sexualidade no Brasil (HEILBORN; AQUINO; BOZON; KNAUTH, 2006; CASTRO; ABRAMOVAY; DA SILVA, 2004). Enfatizavam ambas, construções sociopolíticas culturais no que se entende por ser homem e ser mulher e relações sociais entre tais construtos, ou seja, sistema de gênero e experiências na classe, na raça, por territorialidade e trajetórias juvenis, sendo mais apropriado, portanto se referir a juventudes, tendência e estar atento a diversidades e desigualdades. Pesquisando expressões em nível de grandes números e discursos de jovens, sublinharam mudanças, considerando gerações anteriores, próprias da realização da modernidade, como *ethos* de individualização, quando tradições são enfrentadas em nome do prazer, do presente, dos códigos das fraturas, mas não necessariamente se pautando por respeito à alteridade. Assim divisões sexuais de poder, como as restrições às meninas nas negociações sobre prevenção quando do ato sexual, por exemplo, foram registradas em ambos os estudos. Mas também alertavam tais estudos para avanços, em especial das meninas, mais questionadoras de estereótipos e assertivas em busca de autonomia, ainda que sujeitas a maior repressão por parte de pais, cobranças sociais até por pares e performática corporal influenciada pela sociedade de espetáculo, “objetificação” do corpo feminino jovem ou “juvenilizado”, estereótipos como a ideia de hyper sexualidade da mulher negra, além de vitimizações por diversos tipos de violência (CASTRO, 2015, p. 121).

Há algum tempo estão também nas ruas por direitos vários, as trabalhadoras rurais, e entre essas, muitos jovens homens e mulheres. Sobre a Marcha das Margaridas (que acontece desde 2011, geralmente em agosto) reflete Biroli (2015) em texto intitulado “O feminismo como projeto transformador. As Vozes das Margaridas”:

Nos dias 11 e 12 de agosto, milhares de mulheres manifestaram-se em Brasília na 5ª Marcha das Margaridas – as estimativas oscilam entre 30 mil e cerca de 100 mil mulheres. As marchas anteriores aconteceram em 2000, 2003, 2007 e 2011. Em todas elas, um diagnóstico crítico agudo da posição das mulheres trabalhadoras, em especial das mulheres camponesas, foi apresentado juntamente com uma pauta rica em propostas.

[...] tematizam os direitos básicos das mulheres como antagônicos ao agronegócio; defendem direito ao trabalho em uma pauta que destaca a necessidade do combate ao uso de agrotóxicos, à privatização dos recursos hídricos e à mercantilização da saúde; expõem as conexões entre violência contra a mulher, restrições a sua autonomia econômica e divisão sexual do trabalho e exigem educação, respeito à diversidade sexual e paridade na participação política.

Arrisco-me a dizer que, como nas melhores abordagens e ações feministas, a autonomia individual permanece como valor, mas tem seu sentido transformado e fortalecido pela afirmação de que não se realiza em abstrato – não há autonomia sem direito ao trabalho e à renda – e por propostas calcadas em visões solidárias e coletivistas para a resolução das questões ambientais e das diferentes formas de dependência pelas quais as mulheres têm sido responsabilizadas. Trabalho produtivo, trabalho reprodutivo e cuidado são expostos nas suas conexões. As soluções justas para os impasses que assim se apresentam são aquelas nas quais a autonomia das mulheres não é rifada em nome “da família”, assim como as condições de vida das populações locais e sua capacidade para tomar decisões sobre o que as afeta não são sacrificadas em nome “do desenvolvimento” (BIROLI, 2015, p. 6).

Muitas juventudes se caracterizam por estar em movimento, mobilizando adrenalina em projetos coletivos, mas muitas também por seguirem projetos individuais e muitos, muitas não necessariamente estão à esquerda

Contudo de comum, a ampliação em especial a partir de 2013 da presença feminina jovem em mobilizações várias de protesto e reivindicações e não mais como coadjuvantes, quer de líderes mais velhas ou “capas” masculinos.

De singular no caso da mobilização de mulheres jovens na contemporaneidade (pós 2013), uma perspectiva que há algum tempo vem se gestando em alguns movimentos de mulheres, qual seja a combinação de reivindicações emancipadoras na micropolítica, tendo o corpo, as relações afetivas, o direito de não ter filhos ou de tê-los e por serviços de estado de qualidade, em especial no campo da saúde e educação, bem como equidade quanto a rendimentos e oportunidades de trabalho, além de mais se investir contra diversos tipos de violências, inclusive as estatais, ressaltando o golpe de 2015.

Ganha força a biopolítica, que tem no corpo modelação para a resistência, o que, se insiste, não garante em si o epíteto de que tais movimentos quando gritam por direitos sexuais, seu corpo, sua etnicidade/raça, não questionem o Estado, o estado de coisas da nação.

3. Vozes jovens mobilizadas, perspectivas plurais, e o objetivo de ocupar as ruas

Em 2014, escreveu a jovem de 17 anos, Ana Carolina Barbosa, da União da Juventude Socialista de Potiguar⁴⁰, ilustrando como se pode lidar com conflitos geracionais e que o chamado feminismo jovem recusa guetos temáticos:

Percebe-se diante das especificidades das situações e relações sociais enfrentadas pelas jovens mulheres, como a questão do trabalho e o desemprego, o exercício autônomo da sexualidade, a limitação de aperfeiçoamento da qualificação profissional imposta pela maternidade, a redução cada vez maior da faixa etária nos índices de gravidez e mortes por aborto malsucedido, produz socialmente uma situação de maior vulnerabilidade das jovens.

Em entidades e atividades do movimento feminista negro vem se cultivando perspectiva intergeracional, ainda que seja visível o grande ativismo de jovens, como foi na Marcha de Mulheres Negras em novembro de 2015, em Salvador. No 2º Encontro de Negras Jovens Feministas, em setembro de 2017, em São Paulo, a ênfase foi nas relações intergeracionais, quando se discutiu: Direito ao Bem Viver, Participação Política, Tecnologias, Comunicação, Identidades e Feminismo Negro. O destaque para a situação na classe das jovens negras também singulariza o feminismo negro jovem do hegemônico, e indica que vão além do dito identitário, defendendo que raça estrutura classe e gênero e vice-versa (Davies 2017). Da Carta Manifesto do 2º Encontro:

Cientes de que ‘nossos passos vêm de longe’, damos continuidade ao legado deixado pela Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver na luta contra o racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e todas as formas de discriminação. Somos jovens negras no caminho construído por nossas mães, onde pisamos respeitosamente chamando outras de nós para essa luta incessante, de modo a colaborar nos futuros caminhos que também abriremos para as que estão chegando, as que irão chegar. Se considerar negra jovem feminista é se identificar com o pensamento feminista negro na sua concepção e ativismo político [...] Somos adolescentes, jovens, lésbicas, bissexuais, heterossexuais, transexuais; moradoras das favelas em palafitas às quebradas periféricas de centros urbanos; somos mães; somos dos quilombos em áreas rurais, somos do campo, das florestas e das águas; somos pescadoras, artesãs, empreendedoras multifacetadas; somos influenciadoras digitais, somos *slammers*, grafiteiras e pichadoras; somos estudantes de ensino médio e de graduações na luta pela sobrevivência nas instituições (públicas e privadas) de ensino; somos produtoras culturais fazendo festas para a juventude existir em espaços feitos por nós e para nós; somos a Geração Tombamento que se orgulha das tranças e *blacks* coloridos e que não foge ao enfrentamento; somos as pensadoras de uma nova perspectiva do cinema nacional que abala a hegemonia; somos artistas visuais produzindo materiais assinando nossa presença coletiva no Mundo

⁴⁰ Disponível em: <<http://ujsmaringa.blogspot.com.br/p/ja-ficou-para-tras-o-tempo-em-que-as.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

modificando os espaços em que passamos; somos tatuadoras, escritoras, locutoras de nossas narrativas dissidentes ancoradas na ancestralidade vívida em nós; somos também aquelas mais distantes dos movimentos sociais organizados pois nossas presenças nem sempre são tão acolhidas quanto desejamos; estamos em coletivos nas escolas e fora delas, articulando organizações autônomas: na internet ou no bairro, nós temos nos encontrado de diferentes formas e nos fortalecido mutuamente.

Estamos em organizações não governamentais fazendo a ponta de lança para projetos que de fato olhem para a realidade brasileira que é toda enegrecida. Estamos nas universidades graças a toda dedicação e empenho dos movimentos negros e movimentos de mulheres negras que nunca desistiram de exigir reparação e restituição do que nos foi espoliado tempo atrás. No entanto, sobreviver ao espaço cativo da branquitude não é fácil e nós estamos morrendo: do epistemicídio teórico ao suicídio do corpo jovem; estamos morrendo de solidão, de estresses, de cansaço por ter de provar todos os dias que somos dignas de estarmos ali. Estamos debilitadas pela ausência eficaz dos auxílios estudantis, onde simplesmente fica inviável permanecer até o final do curso. Mesmo sabendo das péssimas condições do ensino público, não desistimos e com muita resistência conseguimos fazer a política de cotas para pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas nas Universidades públicas brasileiras, concretizando uma luta longínqua que, ainda com essa vitória, está longe de acabar. As universidades onde antes éramos só o suspiro da exceção, hoje esperamos ser a regra. Esse é o nosso desejo: acessar educação de qualidade e gratuita, mas ainda padecemos da negligência com que o Estado trata as escolas estaduais, bem como em âmbito municipal raramente chega a ser diferente. Fomos lideranças das ocupações nas escolas públicas do país no final de 2015 e que se espalhou pelas cidades brasileiras contra a PEC 241 e o fechamento das escolas. Nossos passos vêm de longe e vem de perto: das nossas amigas e vizinhas, das nossas primas, irmãs e tias; nossas mães, aquelas que nem sabem o que é comunismo, mas sempre que precisam dividem o arroz com as vizinhas.

Temos uma perspectiva específica sobre a situação política no país que só é possível pelo fato de sermos parte baixa da pirâmide de exclusão que ainda se mantém firme e repetitiva nas estatísticas. Não aguentamos mais enterrar mulheres vítimas de feminicídios! Não existe remédio suficiente que expurgue a dor de não poder decidir sobre a própria vida e ser tutelada por um Estado omisso e violento que decide quem morre e quem não morre. Na maioria dos casos, nós sempre morreremos. Não há vacinas nem métodos contraceptivos para nos serem ensinados, pois ainda somos vistas com pouca ou nenhuma humanidade. E a prova cabal dessa afirmação são as tantas negras jovens, sobretudo na Região Amazônica e no Nordeste do país, que sofreram as consequências da epidemia do Zika Vírus, que poderia se chamar também “epidemia do racismo ambiental e correlatos”, limitando nosso acesso à água potável e saneamento básico que ainda são itens que muitas de nós não chegamos a usufruir. Além do racismo institucional que nos barra em qualquer unidade de saúde quando botamos o pé na entrada, são muitos os apontamentos para onde devemos enfrentar e exigir restituição e garantia de nossos direitos. Por isso que continuamos em marcha: para que possamos encontrar outras negras jovens pelo caminho. Marchamos para que esta mobilização continue, incansavelmente, pelo fim do racismo, do machismo, da lesbo-bi-transfobia, das violências vindas do patriarcado que sofremos e contra as quais resistimos, por inspiração de Dandara e todas de que somos herdeiras⁴¹.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/sao-paulo-recebe-2-encontro-nacional-de-negras-jovens-feministas/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

De comum a um conjunto plural viria nestes últimos tempos se afirmando a preocupação com o tomar as ruas.

Alguns grupos jovens, insistimos, vão além de uma perspectiva identitária autocontida ou nos limites do sistema político atual, e não ao azar entre esses se destacam alguns grupos, como de jovens mulheres negras, as de sindicatos rurais e relacionadas a questões da propriedade da terra e exploração de trabalho no campo, e/ou aquelas com vínculos a partidos de esquerda, como as da Marcha das Mulheres (relacionadas ao PT, mas que se consideram autônomas⁴²), as e os do Levante, com vínculos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as da União Brasileira de Mulheres (UBM) que reivindicam um feminismo emancipacionista socialista – muitas relacionadas ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Alguns escritos de jovens feministas em grupos de mulheres em partidos de esquerda, colhidos na internet, nosso principal campo de dados para esta peça, ilustram o que vem designando muitas como feminismo emancipacionista:

2015 é um ano marcado pela #PrimaveraFeminista que eclodiu nas ruas do Brasil contra o PL 5069, também ganhou força com o tema da redação do ENEM que fez mais de 7 milhões de jovens refletirem sobre a violência contra as mulheres.

A maioria das jovens mulheres que ocuparam as ruas contra o PL 5069 e pelo #Fora Cunha fez o ENEM. Perguntei em uma das manifestações. E, certamente todas foram muito bem. Afinal, escrever sobre violência é escrever sobre a realidade cotidiana de cada uma de nós, mulheres. [...]

Precisamos continuar encorajando-as! O machismo mata, mas o feminismo liberta!

Espero encontrar essas meninas nas Universidades, no Encontro de Mulheres da UNE, para montarmos coletivos feministas e seguirmos lutando pelo fim da violência contra as mulheres (Maria das Neves, líder de grupo de mulheres jovens da UJS – em “ENEM, violência contra as mulheres e uma nova geração de feministas”).

Não dá mais para falar de Brasil sem lembrar as contribuições femininas no fortalecimento de nossas lutas e de nossa identidade nacional, através da coragem de mulheres como Anita Garibaldi, Olga Benário e Loreta Valadares. Sem contar a conquista histórica que representou a chegada da primeira mulher à Presidência da República Brasileira: Dilma Rousseff é, sem dúvida, uma inspiração para homens e mulheres que acreditam numa sociedade sem opressões. Na UJS não é diferente: a mulherada ocupa cada vez mais lugar nas entidades que participamos, seja no movimento estudantil ou no comando das grandes mobilizações que a galera faz por aí. Todo esse otimismo não significa nem de longe que o machismo foi superado no Brasil e no mundo. É preciso partir agora do patamar em que chegamos e garantir mais direitos para as mulheres, rumo a um mundo com igualdade de gênero. A UJS sabe que a emancipação total só se dará nos marcos de uma nova sociedade e por isso não abandona a luta conjunta de homens e mulheres. Na busca por creches nas escolas e universidades e por mais participação feminina nos espaços voltados para a produção científica e tecnológica, no direito das mulheres de decidir

⁴² Ver ALVAREZ, Sonia. *Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista*. *Cad. Pagu* [online]. 2014, n. 43, p. 13-56. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430013>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

sobre o próprio corpo, na busca por políticas de saúde especiais também se constrói esta nova sociedade.⁴³

O ano de 2017 foi designado como o ano do feminismo no mundo, dando-se destaque à presença de jovens nas mobilizações, como em janeiro, contra Trump nos Estados Unidos da América (EUA), mas também em vários outros países. Aí estavam em Washington:

Mulheres e homens de todas as idades, cores, religiões e origens que viajaram de todos os pontos dos Estados Unidos, mas também do Canadá, México e até da Europa para participar da Marcha para as Mulheres, a principal manifestação contra o novo presidente republicano e, tendo em vista os números, possivelmente a maior realizada perto da posse de um presidente norte-americano da história⁴⁴.

Eram muitos os e as jovens nas mais de 670 manifestações marcadas em mais de 20 países contra o governo Trump. E mais uma vez se teve jovens não necessariamente fixando-se só em uma agenda para jovens mulheres, protestando contra a orientação discriminatória e xenófoba do presidente, mas a Marcha decolou simbolicamente da sexualidade, do pessoal e do político:

Boa parte das manifestantes vestiu um gorro cor-de-rosa com orelhas de gato, que se tornou um símbolo das mulheres que criticam Trump. O gorro é conhecido como *pussy hat*, um trocadilho com a palavra *pussycat*. Em inglês, *pussy* pode significar tanto gatinha ou gatinho como o órgão sexual feminino, em linguagem vulgar. Trata-se de uma referência ao áudio de 2005 que foi vazado durante a campanha eleitoral e no qual Trump afirma que, “quando você é uma estrela, [as mulheres] deixam você fazer o que quiser. Você pode agarrá-las pela *pussy*”⁴⁵.

Em 20 de janeiro de 2018, as marchas contra Trump se repetiram, anunciando que o ativismo feminismo contra o Estado de direita vai continuar.

No Brasil, nos protestos das mulheres em novembro de 2015, se a referência básica era contra o Projeto de Lei nº 5.069, de autoria do deputado federal Eduardo Cunha (PMDB-RJ) e patrocinado pela bancada religiosa, com o objetivo de complicar o acesso legal ao aborto, quando o estupro é uma das poucas condições que permitem que uma mulher receba orientações médicas, para, se quiser, realizar a interrupção da gravidez de forma legal no Brasil, também cartazes com uma plêiade de consignas,

⁴³ Disponível em: <<http://ujs.org.br/index.php/noticias/enem-violencia-contra-as-mulheres-e-uma-nova-geracao-de-feministas-por-maria-das-neves/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/21/internacional/1485009994_849896.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/internacional/marcha-das-mulheres-reune-milhares-contra-trump-em-todo-o-mundo>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

como contra o racismo, contra o governo Temer, contra fundamentalismos como o que excomungou o feminismo com o simplificado epíteto de ser uma “ideologia de gênero”. O ato #MulheresContraCunha chamou a atenção para o aumento de 54% do feminicídio de negras:

As manifestantes levaram cartazes e entoaram gritos em alusão aos escândalos de corrupção envolvendo o parlamentar e criticaram o projeto de lei, de sua autoria, que dificulta o acesso à pílula do dia seguinte e obriga as vítimas de estupro a passarem por exame de corpo de delito antes de poderem abortar na rede pública de saúde – medida que ignora, por exemplo, o fato de que muitas vítimas de violência sexual não apresentam marcas.

Eram frequentes cartazes com dizeres como “Meu útero não é da Suíça para ser da sua conta” e “Cunha, o inimigo número 1 da mulher”. Além disso, as manifestantes também entoaram cantos pedindo a cassação do mandato do deputado, investigado por corrupção e lavagem de dinheiro⁴⁶ (grifo das autoras).

No dia 8 de março de 2017, os protestos de rua focalizaram violências contra as mulheres, a reforma da previdência e o racismo, entre outras pautas.

Já em 13 de novembro de 2017, manifestantes, destacando-se jovens mulheres, foram as ruas de várias cidades no Brasil para protestar contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 181, que visava proibir todas as formas de aborto no Brasil, inclusive em casos de estupro ou risco de morte da gestante. Em São Paulo, integrantes da Frente Feminista de Esquerda e Mulheres Sem Medo do Movimento dos Trabalhadores Sem-teto (MTST) estavam à frente do ato. Havia também representantes da CUT e de outras entidades sindicalistas participando do protesto⁴⁷.

Nas ruas e nas redes virtuais se misturam várias mulheres jovens de distintas militâncias e com múltiplas pautas. Combinando espaços, mas frisando a importância do estar nas ruas. Concordamos que o virtual se entrelaça ao presencial, como sugere Alvarez (2014, p. 45):

Se a internet já era importante no campo feminista latino-americano desde meados dos anos 1990, as redes ou meios sociais hoje têm um papel de destaque, especialmente na popularização dos feminismos e na articulação desses campos incipientes e mais preconizados. A própria predominância da modalidade “Marcha”, como evidenciada nas acepções da Marcha Mundial das Mulheres, a Marcha das Vadias, a Marcha das Mulheres Negras, a Marcha das Margaridas, e muitas outras não mencionadas aqui, como a Marcha do Orgulho LGBT, reflete precisamente o predomínio desses meios massivos de comunicação e interação, estimulando o que Juris (2012, p. 260-261) tem chamado de uma “lógica de agregação”, evidente também nos processos de protesto globais como *Occupy* e os Indignados, “que envolve a aglomeração de massas de indivíduos de diversas origens em espaços físicos” e manifestações eventuais.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ato-de-mulheres-contracunha-foca-em-racismo-6625.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

⁴⁷ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/13/protesto-contrapec-181.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Mas o reconhecer-se muitos, muitas e a saída para o público tem distintas fontes, em especial marcas de uma geração, no sentido Mannheiniano (ver citação anterior), ou seja, mudanças político, econômico e culturais de um período, a modernidade em tempos de avanço do neoliberalismo, que afetam mais uma geração ou seja um coorte específico, os (as) jovens. Elas mais seriam subalternizadas por orientações patriarcais; as jovens foram mais afetadas e se sentiram sujeitos por processos tais como: individuação; participação no mercado de trabalho; aumento da escolaridade; acesso ao consumo de ideias e de expectativas sobre modos de vida e fascínio pelo público; e em especial revoluções em *ethos* sobre sexualidade.

Não ao azar considera Hobsbawn (1996) que o feminismo foi uma das grandes revoluções do século XX, sugerindo o “eu posso”, principalmente se juntas com muitas. Então os avanços em tecnologia, a internet se facilita e democratiza os contatos, é tão somente a ponta de um iceberg na apresentação de que a mulher se com direitos a igualdade, traria por *habitus*, até de subordinação, potencialidades para desestabilizar convenções.

Muitas estão em redes presenciais e virtuais por seu corpo, por “suas regras” (como gritam tantos em passeatas), e/ou por projetos libertários (“se cuida machismo, a América Latina será toda feminista”, outra comum consigna), “Sapatão contra toda opressão”, proclamava uma das bandeiras da 10ª Caminhada de Lésbicas e Bissexuais de Belo Horizonte, realizada em agosto de 2014 (ALVAREZ, 2014, p. 37); por sexualidades não heteronormativas e em alianças com povos LGBTTTQ, como as pessoas trans e de orientação *queer*; muitas focalizam energias. Contra fundamentalismos e perdas de direitos, tanto sexuais e reprodutivos, bem como, o que mais destacamos como singular destes tempos, combinando tais posturas com críticas à barbárie capitalista, o que em muitos movimentos vai além de representações de resistência contra o golpe, avançando por críticas estruturais, quer no plano virtual, por formação de redes, como em passeatas que agitaram as ruas em 1917, no Brasil. O que anima a reflexão dialética sobre a potencialidade de “cidadanias insurgentes” (HOUSTON, 2013) que, como bem sugere a contribuição das feministas negras, é, nestes tempos, com uma perspectiva interseccional, juntando sem diluir críticas à sociedade de classes, ao racismo, às iniquidades de um sistema de gênero patriarcal. Protestos debochados, que desconstrói conceitos, como a “Marcha das Vadias”, recorrendo ao corpo com cores e linguagens feministas juvenis.

A diversidade de posturas críticas ao imediato e/ou ao sistema político-sócio-econômico, a junção de motes antirracistas, a críticas, repetimos, ao capitalismo, ecoavam por exemplo na Marcha das Mulheres, que, em Florianópolis, teria reunido mais de 10 mil pessoas, em setembro de 2017.

4. Juventude, juventudes; mulher, mulheres

Mas as generalizações são perigosas, assim como é comum se referir a juventude-juventudes, chamando atenção para marcas de classe, territorialidade, raça/etnicidade e outras, mais dividindo que homogeneizando, há que se ter cuidado com a generalidade “jovem mulher”. Valeria saber quem é quem nos diversos movimentos sociais e com que projeto de vida para o país-tema para outro texto.

Por outro lado, nos aproximamos ao tema juventudes e participação e em especial de mulheres jovens e mobilizações na contemporaneidade sem deslumbramento ou pessimismo, e lembramos o poeta Drummond de Andrade, que considera temerário textos tipo cartas suicidas ou panfletos anunciando que revolução está às portas (ver o poema em anexo, com nossos enxertos).

Com todos esses cuidados, de fato há que mais discutir mobilização e juventudes, e como em tal processo imprimem singular potencialidade crítica ao debate sobre o lugar da classe, da raça e do gênero, como processos sociais que se entrelaçam.

4.1 Gênero nas Ocupações das Escolas

Em outubro de 2016 mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes secundaristas que não se conformavam com os rumos que a educação vinha tomando no governo Temer . Mas a criação de redes é um processo dialético de aprendizagem do trabalhar juntos, tantos para alunos como nas relações alunos, professores e diretores, com contradições, brigas, dissensos e consensos, como se apreende por relatos de “legados das ocupações das escolas em 2015 e 2016”⁴⁸.

⁴⁸ OSHIMA, Flávia Yuri; MORRONE, Beatriz. *O Legado nas ocupações das escolas*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>>.

Acesso em: 5 fev. 2017. Aí se lê: A ocupação das escolas paulistas do fim de 2015 foi a mobilização estudantil exclusivamente secundarista mais bem-sucedida da história. Os estudantes, majoritariamente com idades entre 15 e 17 anos, protestavam contra o projeto de reorganização escolar em São Paulo, que transformaria escolas de dois ciclos – ensino fundamental e médio – em unidades de ciclo único. Depois de quase 60 dias de ocupações, que envolveram mais de 200 colégios, o governo paulista recuou e suspendeu a reorganização. Contrários à medida provisória que prevê uma reforma do ensino médio (MP 746, editada em setembro) e à proposta de emenda constitucional que estabelece teto para o gasto público federal (PEC 55, aprovada em dezembro), secundaristas de todo o país ocuparam mais de 1.000 escolas em protesto. [...] Um ano depois das ocupações iniciais, ÉPOCA voltou à primeira escola ocupada na capital paulista, a Fernão Dias Paes, a fim de conferir que tipo de mudança se manteve. O dia a dia da escola numa avenida movimentada de Pinheiros, bairro da Zona Oeste da cidade, mostra que o efeito da mobilização se estendeu para muito além da reivindicação inicial. Veem-se as mudanças nos muros, na limpeza e na organização das salas, no calendário de eventos fora do currículo normal e na forma como se passou a ministrar parte das aulas. Por trás de

Nas escolas ocupadas era comum debates sobre gênero. Segundo Ilian Kelian e Julio Neres, respectivamente dos núcleos de Juventude e de Educação Integral do Cenpec, em artigo de 23 de maio de 2016, sobre as atividades em escolas ocupadas em São Paulo:

Com o tempo, os próprios estudantes viram como as suas reivindicações poderiam ser mais amplas. Ao promoverem aulas abertas com pessoas da comunidade e discussões com jovens de outras escolas, novas possibilidades se abriram: aulas mais interessantes, alunos com total acesso à biblioteca, grêmios estudantis livres, e não escolhidos pela diretoria, e sobretudo, mais participação nas decisões que afetam diretamente suas vidas. "Estamos aprendendo a ter voz nas escolas", disse uma estudante ao Cenpec.

Os jovens estão ampliando a noção das gerações mais velhas em relação aos objetos da política. A partir de uma visão e de uma prática políticas cotidianas. E desta vivência, surgem novas experiências e reflexões. O **feminismo** sendo um dos centros da discussão, uma vez que há liderança feminina nas ocupações. No início, os estudantes relatam que questões de gênero foram um problema. Mas com diálogo e a convivência, as jovens e os jovens vem enfrentando o tema. "No começo um menino disse que a gente tinha que limpar, que na casa dele era assim", conta uma aluna. "Hoje entrei na cozinha e ele tava lá, limpando com seu rodinho".

Assim, o tema das **questões de gênero** é não apenas debatido como se concretiza numa nova organização dos banheiros, como aconteceu em uma das escolas onde os jovens aboliram da separação dos banheiros feminino e masculino para dar conta de acolher os estudantes trans. "Se a gente confia um no outro, por que estipular gênero para um banheiro?", diz uma estudante⁴⁹ (grifo das autoras).

5. Breve recorrência a textos sobre Juventudes, Gênero e Movimentos Sociais no Brasil: alinhamentos e discordâncias

No campo de estudos sobre movimentos sociais, os trabalhos de Maria da Glória Gohn têm destaque, e juventudes são focalizadas, em particular nos mais recentes, quando a autora assim como outros chama a atenção para a diversidade de tipos de participação dos jovens; defende a tese de que as chamadas formas clássicas de movimentos sociais, como partidos, sindicatos e o movimento estudantil estariam sendo questionadas e marginalizadas pelos jovens – tese a nosso juízo precipitada e

cada uma delas estão os estudantes. Eles definiram e trabalharam nas novas ilustrações dos muros, em campanhas de limpeza e organização e em eventos que ocorrem fora do horário de aulas. Antes, eles eram silenciosos. Mas voltaram depois da ocupação mais à vontade para expor opiniões, participar das aulas e das reuniões com professores e direção", diz o professor de filosofia Filipe de Freitas. Participar de decisões de impacto na escola foi a principal reivindicação dos estudantes, ao lado da interrupção da reorganização proposta pelo governo paulista. "Na ocupação, criamos um vínculo mais forte com a escola", diz Laura Bueno, de 16 anos.[...]. **Sexualidade, homofobia, violências contra as mulheres foram alguns dos temas que jovens feministas levaram para debates quando das ocupações de escolas** (grifo das autoras).

⁴⁹ Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/cenpec/o-que-as-ocupacoes-dizem-sobre-a-escola-e-o-mundo-que-os-joven_a_21701239/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

que não resiste a estudos de casos sobre a participação de jovens em partidos, sindicatos e movimentos estudantis nem a análises sobre manifestações pós 2013. Cada vez se questiona mais a formatação e representação de partidos e sindicatos, mas não necessariamente viria se dando sua marginalização. Insistimos na defesa da diversidade de movimentos e bandeiras, assim como fissuras que os movimentos por reconhecimento da humanidade do negro, da mulher e de povos gays vem provocando naqueles movimentos tidos como clássicos. Em nome do “Fora Temer” e da crítica ao capitalismo, afirmaram-se no período pós 2014 nexos entre diversos movimentos e coletivos.

Gohn vem defendendo também a importância das redes virtuais, mas reconhecendo que a partir de 2013 o trânsito, a combinação de mobilização nas ruas e a virtual mais se afirmam:

Em síntese: o impeachment da Presidente Dilma Rousseff aglutinou e dividiu e grupos e movimentos em dois grandes blocos: os favoráveis e os contrários. Performances de confrontação passaram a ocorrer transformando-se em espetáculo midiático, mas também em mediação de força na luta política. As redes sociais digitais, fator estratégico para as mobilizações em 2013 passaram a ter também, a partir de 2015, função pedagógica – de formação da opinião pública na luta pela criação de convencimentos. As narrativas de cada lado passaram a ser estratégicas. Sites e blogs explodiram na cena cotidiana sem nenhum compromisso com a veracidade dos fatos, com o objetivo apenas de reafirmar narrativas, justificar “bordões” criados (GOHN, 2016, p. 3).

O debate sobre mobilização juvenil pede além das marcas de gênero e raça, situar na estrutura de classes quem é quem que está nas ruas.

Sobre a predominância de algumas juventudes em manifestações a partir de 2013, o papel da violência da polícia no acirramento de violências de grupos de jovens e no que Gohn defende como predominância de “novos movimentos sociais” nos movimentos de protesto entre 2010 a 2013 em vários países, mais caracterizaria as mobilizações de então:

As manifestações fazem parte de uma nova forma de movimento social, que se caracteriza por participação de uma maioria de jovens escolarizados, predominância de camadas médias, conexão por e em redes digitais, organização horizontal e de forma autônoma, e crítica às formas tradicionais da política da atualidade – especialmente os partidos e os sindicatos.

Muitos dos jovens que respondem às convocações e vão às manifestações estão em fase de batismo na política. Os coletivos inspiram-se em variadas fontes, segundo o grupo de pertencimento de cada um. Como rejeitam lideranças verticalizadas, centralizadoras, também não há hegemonia de apenas uma ideologia ou utopia. O que os motiva é um sentimento de descontentamento, desencantamento e indignação contra a conjuntura ético-política de dirigentes e representantes civis eleitos nas estruturas de poder.

Como rejeitam lideranças verticalizadas, centralizadoras, não há hegemonia de apenas uma ideologia, utopia ou esperança que os motive. Alguns retiram, da esquerda, ensinamentos sobre a luta contra o capital e as formas de controle e dominação do capitalismo contemporâneo, na busca da emancipação. Do anarquismo e do socialismo libertário, grupos ressuscitam e renovam leituras sobre a solidariedade, a liberdade dos indivíduos, a autogestão, e a esquecida

fraternidade, retomada nas ações de enfrentamento à repressão policial. Há também um novo humanismo na ação de alguns, expresso em visões holísticas e comunitaristas, que critica a sociedade de consumo, o egoísmo, a violência cotidiana [...] muitos não têm formação alguma, estão aprendendo na luta do dia a dia, formatando seus valores conforme o calor da hora. D. Cohn-Bendit (2013) observou, a respeito das manifestações no Brasil: “Nos anos 60 prevalecia a defesa dos ideais, socialismo, anarquismo, alguns lutavam em nome de Cuba, da China. Hoje não há a questão ideológica. Isso é bom: lutar por escola melhor, transporte melhor” (Gohn 2018; p 10).

Concordamos com reservas com a posição de Gohn, antes citada, e insistimos que uma das características dos e dos jovens nas ruas em protestos, em especial as mulheres, seria se nutrir por um sentido de busca de autonomia, crítica. Mas relativizamos que as manifestações pós 2013, em especial as que tiveram alta participação de mulheres jovens se concentraram somente em melhorias de serviços públicos ou contra a corrupção.

Um ponto unânime para a maioria dos analistas (sobre movimentos em distintos países entre 2010-2013): é de que esses movimentos têm conseguido “[...] alterar o discurso mundial, levando-o para longe dos mantras ideológicos do neoliberalismo, para temas como a desigualdade, injustiça e descolonização” (ALI et al., 2012, p. 75).

Tais reflexões pedem críticas embasadas em mais estudos e análises dos que as que nos propomos aqui, contudo insistimos na questão de diversidade de bandeiras, frentes e formas de organização, no cuidado com o engessamento artificial quando se fala em clássicos e novos movimentos sociais, assim como no alerta de que os projetos, as redes e ações conjuntas não se impõem por si, mas nas relações antagônicas com poderes, como agências do capitalismo, o Estado neoliberal, o patriarcado e os diversos tipos de racismo, como o institucional.

Avaliações sobre fragmentações e rejeição de formações clássicas de movimentos sociais não vêm resistindo a materialidades, impostas na história, a conjunturas. Por outro lado, diversidade de posições no movimento negro, no movimento feminista e nos de direitos LGBTTQ vêm alertando que nem todos, todas que estão em movimentos sociais que focalizam o racismo, a homofobia, o patriarcado e as relações de classe podem ser chamados de movimentos por identidade, que se acomodem na tipologia de novos movimentos ou decolam e aterrizem no eu, ou seja seriam autocentrados, identitários ou fragmentados.

Por exemplo, na Marcha das Mulheres em Florianópolis quando do Congresso Fazendo Gênero (início de setembro de 2017) em que estavam cerca de 10.000 pessoas, a maioria mulheres jovens, impressionava a combinação de frentes de luta, a presença de ativistas feministas negras, e o grito em uníssono de “Fora Temer”, misturados a consignas específicas.

Não somos ingênuas a ponto de achar que pontes entre movimentos sociais autônomos e outros relacionados a partidos e sindicatos, o que, desculpem o neologismo, estamos batizando de “interculturapoliticidades”, sejam de fácil simétrica construção. Não o são, ao contrário, mas destacamos como marca destes tempos, a preocupação com redes de movimentos sociais antagônicos a fundamentalismos e à ditadura de poderes como a do executivo, legislativo, mídia e judiciário para o agenciamento da governabilidade golpista.

Rede de movimentos sociais, sem aparelhamentos; nexos entre movimentos sociais e partidos à esquerda; nexos entre militância presencial e *cyber* militância são desafios destes tempos.

Alvarez (2014) é outra autora que colabora com reflexões para melhor situar ideários de jovens feministas. A autora empreendeu várias entrevistas em distintas partes do Brasil, no período 2013-2014, com algumas representações de feminismos, como de correntes do feminismo negro, da Marcha Mundial, da Marcha das Vadias, e do Levante, no intuito de mais discutir o novo no feminismo e destaca a importância do feminismo entre jovens – embora frise que as militantes desses coletivos preferiram se intitular apenas como feministas; reafirmar a pluralidade entre esses e a ênfase por um “retorno às ruas”, o que se diferenciaria de outros períodos em que predominaria uma tendência à institucionalidade, associando movimentos sociais à maquinaria do Estado. Em que pese nosso questionamento pela ausência em Alvarez (2014), ou seja, em sua pesquisa, de feministas jovens ligadas a outros partidos à esquerda que não ao PT – caso da Marcha Mundial – vale destacar algumas de suas reflexões, em particular com as que mais nos alinhamos, ou seja o reconhecimento da pluralidade mesmo entre feminismos jovens, e a preocupação por estar nas ruas. A seguir algumas de suas análises:

No Brasil essa complexa formação política que é o feminismo atual continua se movendo e se remodelando em interação dinâmica com as chamadas Jornadas de Junho de 2013 e suas “sequelas” mais radicais, anticapitalistas, anti-Copa Mundial do 2014 e, recentemente, anti-Olimpiadas. Esses outros campos discursivos paralelos, por sua vez, se articularam com os feminismos através de um “retorno às ruas” liderado por mulheres e homens atuantes nos movimentos autonomistas, anarquistas, neoleninistas e trotskistas (de todas as colorações imagináveis), os quais têm múltiplos pontos de interseção e influência mútua, – mas uma relação nem sempre tranquila – com diversos setores do campo feminista atual, especialmente com os mais variados setores do chamado “feminismo jovem”.

[...] Durante a minha mais recente incursão no campo (no sentido antropológico) dos feminismos no Brasil, entre julho de 2013 e junho de 2014, procurei empreender conversas “intergeracionais” com dezenas de ativistas feministas que militam nos multifacetados movimentos de protesto atuais, entre eles a Assembleia Popular Horizontal de Belo Horizonte; o Movimento Passe Livre de São Paulo, e a sua encarnação mineira, o Tarifa Zero; na juventude da CUT; no Levante Popular da Juventude; nas várias tendências do movimento estudantil, quase sempre ligadas a diversas tendências de esquerda: nos grupos “auto-organizados” da

Marcha Mundial das Mulheres dentro desses movimentos e nos sindicatos e no campo; nas Marchas das Vadias de Florianópolis, Rio, BH, e Bahia; e nos partidos neovanguardistas Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista leninistas e trotskistas à esquerda do PT; nas distintas agrupações de feministas atuantes nas “cenas” anarquista, punk, skate, funk, hip-hop, e rock, incluindo as jovens negras e lésbica-queer-trans presentes em todos esses “rolês”, e outras tantas no amplo leque de feministas “autônomas” que se identificam com o “faça você mesmo” é o horizontalismo dos anarco-autonomistas que prevalecem nos movimentos/protestos/levantes globais da década de 2010.

[...] Devo frisar que várias dentre as minhas entrevistadas mais moças sustentaram que a autoidentidade como “feminista jovem” era mais comum entre as que circulavam no circuito ONGs-ONU, Cooperação Internacional-Estado e nos meios partidários, sindicais, e estudantis, os quais as demarcam institucional e discursivamente enquanto tal. Muitas outras com quem conversei simplesmente se reconheciam como feministas e ponto, ou com adjetivos como “anarcas” ou anticapitalistas ou negras ou queer, mas não primordialmente como “jovens”

[...] Quase todas com que dialoguei declararam que querem construir um “movimento feminista que vá novamente às ruas” (NAME; ZANETTI, 2013, p. 15), e muitas entendem o feminismo por uma ótica deveras irreverente: querem “fazer o feminismo ser uma ameaça de novo, fazer o feminismo ser uma ameaça real”. Para uma das militantes do Coletivo Vadias do Desterro, de Florianópolis, branca, lésbica/queer, vinculada à cena anarcopunk e também doutoranda e pesquisadora no Laboratório de Estudos de Gênero e História da UFSC, por exemplo: “O meu feminismo é um feminismo interseccional, anticapitalista, antirracista, um feminismo do faça você mesma, um feminismo de criar seus espaços, de acreditar que por mais que na academia a gente critique o empoderamento e a questão do poder, que é importante que as mulheres se empoderem, o que não é salvacionista, porque não sou testemunha do feminismo para ir lá na porta de cada uma e bater e levar a palavra do feminismo, ser testemunha de Jeová do feminismo, mas de pensar como o feminismo é capaz de alterar as nossas vidas num ponto tão, tão subjetivo que faz a gente ser mais forte. Feminismo é antes de tudo uma escolha pessoal. Uma escolha que me tomou uma pessoa mais forte para lidar com a existência humana, e dialogar com outros espaços, com os quais antes, quando discutia outras coisas, eu não tinha ciência de me fazer ter empatia por outras coisas. É um feminismo que visa alteração da sociedade, mas não é pela via institucional que isso vai acontecer, dentro do meu ponto de vista. Não é com dinheiro da Fundação Ford que isso vai acontecer. Apesar que eu adoraria estar recebendo meu cheque, ser bolsista tal, mas não estou recebendo” (ALVAREZ, 2018, p: 20).

Contudo as entrevistadas por Alvarez (2014), em sua maioria, seriam jovens de classe média, universitárias e as juventudes nas ruas em 2013, que também em sua maioria foi classificada com tal perfil socioeconômico, assim como constituintes do precariado- juventude com alta escolaridade e desempregada ou em empregos precários (CASTRO, 2014). E as outras juventudes, as outras mulheres jovens? E o cenário atual, pós 2013?

De fato, é tema complexo no debate sobre gênero, juventudes e movimentos sociais, a relação entre cenários político-econômicos e juventudes, em especial sobre as que não estão em movimentos sociais, nem nas ruas pelo projeto aglutinador de tantos como o “Fora Temer” e que não se sentem representados por protagonismos quer à esquerda, quer à direita.

Os sistemas de classe, raça e gênero – e neste também o de sexualidade – identificam jovens quanto a necessidades, imaginários e tipos de vivências. Contudo, vem também se alertando que tais

marcadores sociais não são os únicos para tal singularização. No caso do Brasil, que prima por desigualdades sociais várias, a pertença territorial e a inserção em instituições como a escola, somam-se também àquelas comumente mencionadas, as juventudes nas periferias, as negras, as pobres.

Na contemporaneidade, são múltiplos e singulares os desafios e vulnerabilidades sociais enfrentadas por muitos jovens, principalmente as mulheres. Sobrepõem-se um momento econômico de crise mundial, com demandas de um modelo de desenvolvimento com ênfase em habilidades, experiência e socialização com a sociedade do conhecimento e da informação. O capitalismo rentista, financeiro é cruel para os e as jovens, assim como a quarta revolução, a da informação. Então, cuidados em discutir protagonismo sem melhor identificarmos cenários que mais acirram lutas de classe.

Os jovens catalisam de forma especial as mudanças de paradigmas, a complexidade destes tempos. Os problemas com que se depara a economia política, primeiro os atingem, haja vista que, em todos os países envolvidos na chamada crise atual do capitalismo, as mais altas taxas de desemprego se relacionam à coorte jovem. Eles também são mais bombardeados por apelos a consumos e a pluralidades do prazer ou por pressões por viver em “um eterno presente” (BAUMAN, 2008), sendo sensíveis à ampliação das referências quanto a direitos e a orientação por inventar novos direitos⁵⁰.

Estamos em tempos que estimulam protagonismos pautados em ódio, homofobia e racismo, entre outras violências, como também em tempos que abortam condições para o estímulo ao pensamento crítico e uma educação de qualidade, pública, dimensões básicas para protagonismos por mudanças sociais.

Estamos em cenário de “des-políticas” públicas, ou políticas que asfaltam privatizações, que corroem a tônica por um ensino laico, contra o analfabetismo político e com espaço para o pensamento crítico. São ilustrações de des-políticas públicas, a chamada reforma do ensino médio, a abolição dos conceitos de gênero. Sexualidade e discriminação racial do PNE, e as alterações na calada da noite de 10 de junho de 2017 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), instituindo a não obrigatoriedade no ensino médio de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física, Música e no ensino básico, a não obrigatoriedade do ensino, de cultura afro-brasileira e a desobrigação do estado com a universalidade e gratuidade do ensino básico. Também as reformas das leis trabalhistas tornarão mais precárias as oportunidades de trabalho para jovens. Este é hoje o cenário para se refletir sobre a urgência de um protagonismo plural e da importância de elos, redes de resistência.

⁵⁰ Trecho adaptado de Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

Por outro lado, uma pincelada sobre o perfil de mulheres jovens mais questiona generalizações sobre protagonismos dessas em termos de participação política crítica e por emancipações, considerando condições de vida.

O quadro e a tabela a seguir, a partir do censo de 2010 sobre jovens mulheres no Brasil, segundo alguns indicadores, apresentados por Papa e Borges (2014, p. 25), considerando o deterioro das condições de vida da população brasileira nos últimos anos, deve ser hoje, 2018, possivelmente bem mais negativo. São desafios à participação política, já que restritivos para investimentos em alfabetização política, cidadania ativa, militância e mobilização por direitos. A interação de processos limitativos como os de gênero, classe e raça condicionariam tal estado de ser e não ser.

Quadro 1 - Realidade Brasil da Juventude/de Juventudes Mulheres

Realidade Brasil da Juventude/de Juventudes Mulheres

“De acordo com dados do Censo 2010 do IBGE, o Brasil possui mais de 51 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos, o que significa que 27% da população total do país é jovem. As moças correspondem a 50% desse grupo, dentre as quais 52,8% se autodeclararam negras (7,4% pretas, 45,4% pardas) e as mulheres jovens vivem majoritariamente nas cidades. De acordo com o Censo, 35,8% da juventude brasileira está estudando. Do total de mulheres jovens, 36,8% estão na escola, ou seja, elas correspondem a 51,3% dos jovens que estudam. No ensino superior, superam os rapazes, chegando a 57% dos que cursam faculdade. Esse desempenho superior não se reflete, no entanto, em igual ou melhor acesso ao mercado de trabalho e às condições de trabalho que enfrentam. Em que pese as mulheres representarem 42,1% das pessoas jovens que trabalham no Brasil, uma série de desigualdades ainda se reproduz afetando suas trajetórias e perspectiva de construção de autonomia. São as jovens negras, por exemplo, as que vivenciam pior condição salarial e informalidade, estando muitas delas dedicadas ao trabalho doméstico, com prejuízo à sua trajetória escolar e outras possibilidades de escolha profissional. A maternidade, desejada ou não, também afeta a conclusão dos estudos para parte das jovens brasileiras, que passam a compor a maior parte do contingente dos jovens que não trabalham e não estudam, chegando a 64% deles.

Essa constatação do Censo 2010 revela uma característica importante dos “nem nem” que é estar se dedicando ao trabalho reprodutivo, e não remunerado. Do grupo de moças que não estudam e “não trabalham”, 61,1 % têm filhos, o que leva à hipótese de abandono dos estudos e do mercado de trabalho para dedicação às funções reprodutivas e do cuidado, o que não significa “não estar trabalhando”.

Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 2010. In: PAPA; BORGES, 2014, p. 25.

Reflexão final

Protagonismo juvenil feminino é uma potencialidade, que vem se afirmando. Movimentos sociais impulsionados ou com forte presença de jovens mais buscam representar as necessidades de tantos jovens cuja humanidade vem sendo massacrada pelo Estado e poderes, como os e as jovens negras, os que não estudam e nem trabalham, os e as denominadas genericamente dos jovens da, na, de periferia, para que sentindo se esses de fato representados, apresentando-se, reforcem as hostes das cidadanias insurgentes ante golpistas, discriminatórias, opressoras de liberdades. Se há que festejar tanto a presença como a agenda interseccional de jovens em protestos, principalmente as jovens e as negras, há que considerar que a maioria estaria atada a condições de vida e ideologias que as marginalizam do exercício de serem sujeitos por outra história.

São jovens que protagonizam dramas que não modelaram, como o tráfico, violências domésticas e públicas, o desemprego, e vinculados a organizações pautadas por fundamentalismos religiosos, em que sem ser parte de coro, ou movimentos sociais de rebelião contra o estado de coisas, são antagonistas de si, protagonistas e vítimas de crimes anunciados.

As jovens mulheres nas ruas do Brasil são agnósticas⁵¹, estão em ação pelo seu corpo, sua raça, sua sexualidade são uma possibilidade de uma geração que traz ao feminismo, a mixidade – cada vez mais são também os jovens homens que estão com elas e elas em organizações várias junto com companheiros de projetos; apostam na tônica da “intergeracionalidade” – mas que jovens feministas querem ser vistas principalmente como feministas e com elas nas ruas, nós, as velhas; muitas estão em dupla ou tripla militância, em partidos (desestabilizando dogmas), em outras organizações, como no MST(Movimento dos Sem Terra) , MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) , Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), CTB (Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil) e tantos por direitos vários. São uma possibilidade de combinar velhas e novas formas de fazer política, decolando do corpo eu, para o corpo nós-nação/transformação, como as do feminismo emancipacionista e as do feminismo negro, entre outros.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; Castro, Mary Garcia; WAISSSELFISZ, Júlio (Coord.). *Juventudes na Escola. Por que frequentam?* Brasília: FLACSO, OEI, MEC, 2015.

ALVAREZ, Sonia. *Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. Cad. Pagu* [online]. 2014, n. 43, p. 13-56. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430013>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BALMAN, Zygmunt. *Vida para Consumo. A Transformação das Pessoas em Mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BIROLI, Flavia. *O feminismo como projeto transformador: as vozes das Margaridas*. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/08/28/o-feminismo-como-projeto-transformador-as-vozes-das-margaridas/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO MACHADO, Rosanna. O Brasil Pós Impeachment a partir da vida das Mulheres. In: *CULT*, n. 227, set. 2017.

⁵¹ Ver RODRIGUES, Carla. O ano das bruxas em ação. In: *Le Monde Diplomatique*, jan. 2018.

CASTRO, Mary Garcia. Juventudes e cidadanias. In: *Caderno 11*, FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO), Rio de Janeiro, 2014.

_____. *Juventudes e sexualidade*. Brasil, 2000-2015. Cadernos Adenauer XVI (2015), n. 1, p. 121-139. Disponível em: <<http://www.kas.de/brasilien/pt/publications/42189/>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018

_____; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Lorena Bernadete. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Disponível em: <http://socialdifference.columbia.edu/files/socialdiff/projects/Article__Mapping_the_Margins_by_Kimblere_Crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

DAVIES, Ângela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Mobilização da Juventude e Redes Sociais. In: *ANAIS DA 68ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, Porto Seguro, jul. 2016. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/68ra/PDFs/arq_4563_2162.pdf> Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Mobilização da Juventude e Redes Sociais. *Anais da 68ª Reunião Anual da SBPC*, Porto Seguro, BA, Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/68ra/PDFs/arq_4563_2162.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M.L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela Riva (Orgs.): *O aprendizado da sexualidade*. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, Fiocruz, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos*. A Breve História do Século XX. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. *A Era do Capital, 1848 – 1875*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLSTON, James. *Cidadania Insurgente*. Disjunções da Democracia e da Modernidade no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

MACHADO, Leandro. *Por que 60% dos eleitores de Bolsonaro são jovens?* Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41936761>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PAPA Fernanda; BORGES, Larissa. Imaginando cores que nunca vimos. In: LOBATO, Ana Laura (Org.). *Jovens Mulheres e Políticas Públicas*. Brasília: Governo do Brasil, Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas para Mulheres, 2014, p. 18-37.

RODRIGUES, Carla. O ano das bruxas em ação. In: *Le Monde Diplomatique*, jan. 2018.

Gênero e sexualidades nas escolas através do olhar dos professores que trabalham com a educação básica na Cidade de Salvador

*Selma Reis Magalhães*⁵²

A Constituição Federal de 1988, no capítulo de educação, criou as condições legais para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, constituísse um sistema único de educação. Educação básica, portanto, é um conceito definido no art. 21 como um nível da educação nacional que congrega, articuladamente as três etapas que asseguram de maneira indispensável a formação comum dos indivíduos em relação ao exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para o mundo do trabalho e ingresso na educação superior.

Qual é o perfil do/a professor(a) que atua na educação básica? Em uma primeira instância, poderíamos defini-lo(a) como profissional especialista em uma determinada disciplina, geralmente são licenciados ou pedagogos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), com a implantação do sistema Educacenso, em 2007, os professores(as) brasileiros(as) que fazem parte da educação básica, estão divididos em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Na educação infantil (creche e pré-escola), estão os(as) docentes formados em Pedagogia, a maioria do sexo feminino. No ensino fundamental, aparecem diferenças entre esses profissionais entre os anos iniciais e os anos finais. Nas séries iniciais geralmente são pedagogos(as) que atuam em apenas uma turma e são multidisciplinares; enquanto nos anos finais do ensino fundamental são profissionais que atuam em várias turmas, podem ser pedagogos ou licenciados, mas lecionam uma única disciplina. No ensino médio, são profissionais especialistas, ou seja, licenciados em uma disciplina⁵³.

Importante perceber para além da pesquisa sobre o perfil do(a) professor(a) da educação básica, é que o(a) mesmo(a) é um ser social com suas identidades, valores e atitudes individuais, que se constrói a partir das relações com os outros. Gatti (2003, p. 196) pondera que,

⁵² Selma Reis Magalhães é Doutora e Mestre em Família na Sociedade Contemporânea, Licenciada em História e Especialista em História Social e Educação pela Universidade Católica do Salvador. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Cayru.

⁵³ Censo traça perfil dos professores da Educação Básica. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-traca-perfil-dos-professores-da-educacao-basica/21206>. Acesso em: 18 nov. 2018.

sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam as suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade a qual pertencem.

Faz-se necessário reconhecer que não é somente a formação acadêmica do/a professor(a) que traça o seu perfil na educação básica, mas sobretudo, a sua formação pessoal, para, então, poder se perceber a sua natureza de ensino, haja vista que é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui o conhecimento e um saber-fazer provenientes sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2002, p. 203).

No contexto, o debate sobre gênero e sexualidades na educação requer reconhecer que suas posições conservadoras ou não são frutos de suas próprias experiências de vida. Daí entender que em muitos discursos verifica-se a existência de abordagens ainda muito “tradicionais”, restritas a questões ligadas aos órgãos dos sistemas genitais. Em contrapartida, existem professores(as) que vêem o debate em questão como um momento ímpar que perpassa por inúmeras experiências, e um novo pensar para novas possibilidades e identidades, antes não reconhecidas ou negadas no ambiente escolar, como é o caso da sexualidade, das relações de gênero na escola.

Caminhos da pesquisa

A pesquisa nasceu do processo de observação participante das práticas pedagógicas em escolas públicas e privadas na cidade de Salvador. A observação participante passa a ser um processo que deve permitir registrar momentos não evidenciados nas entrevistas e grupos focais. É uma técnica conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52).

Como professora da educação básica, atuando em escolas públicas de Salvador, permitiu em muitas ocasiões verificar a veracidade das realidades construídas pela sociedade e pelas políticas públicas em relação às realidades vividas no âmbito educacional quanto ao trato dos profissionais da educação em relação as sexualidades e de gênero no cotidiano da escola.

No decorrer da observação, a pesquisa tomou um novo rumo, o caminho das entrevistas com professores(as) das diversas áreas do conhecimento, com experiência na educação básica, constituindo-se um trajeto compartilhado e fundamentado com teóricos da educação, da sociologia e da psicologia que firmam a importância das temáticas na formação básica para a construção das identidades e da cidadania.

A técnica da entrevista, portanto, compõe o processo de interação social que abriga uma modulação semântica e atrai combinações de tendências que se aglutinam entre a teoria e as estratégias para análise de dados. Apoiada, também, em teorias e hipóteses que oferecem à pesquisa amplo campo de possibilidades por se referir ao ato de perceber realizado entre pessoas (RICHARDSON, 1999). Existe um olhar mais sensível em relação ao sentimento, atitudes e valores subjacentes ao comportamento dos sujeitos; significa poder ir além das descrições das ações, das observações ou da pesquisa bibliográfica.

Para complementar a metodologia, buscou-se utilizar o estudo de caso como método para a análise da pesquisa, por se tratar de um referencial com potencialidade que envolvem instâncias em ação com visões amplas e complexas. Situações-problemas que se confrontam com outras situações encontradas no cotidiano das escolas, podendo assim, revelar novos significados ou atentar para a presença de novos elementos importantes para discutir situações ligadas a gênero e sexualidades na escola. Apoiada na teoria de Yin (2010), a pesquisa com professores nas redes públicas e particulares na cidade de Salvador, através de estudo de caso, possibilitou dialogar com as múltiplas instâncias que regem os significados mais arriscados para a vivência dos educadores e suas práxis pedagógicas.

Foi através da observação e das entrevistas que foi possível visualizar como os atores da educação representam os papéis e funções para o macho e fêmea; a masculinidade e a feminilidade; o desejo, a paixão ou o erótico; e até mesmo o papel da reprodução. Traçou-se redes complexas, de difícil intervenção por se tratar de valores, às vezes conservados, em outros discursos mais liberais, mas que nas entrelinhas dos depoimentos foram construídas no campo histórico e social em que os valores de família é um dos grandes referenciais e reflexo das suas práticas pedagógicas. Em comum, trazem os discursos rígidos que gênero e sexualidade são construídos sobre anatomia e funcionalidades dos corpos anatômicos e fisiológicos.

Cabe aqui a ressalva da grande diversidade de conteúdos disciplinares trabalhados nas aulas, em que a orientação sexual não é objetivo de aprendizagem e quando é trabalhado assume o sentido “do evitar”, não somente em relação as doenças transmissíveis, a gravidez indesejada, mas, sobretudo, as sexualidades e os comportamentos femininos e masculinos em corpos trocados, por não atenderem as ordens heteronormativas. São leituras a partir daquilo que sustentam as raízes da vigilância e do medo.

Um mergulho em fundamentos teóricos foi possível dialogar sobre os limites da área de educação, as dificuldades vivenciadas pelos professores ligadas às situações que envolvem gênero e as sexualidades, mas, também, as inquietações que exteriorizam o repensar as capacitações e formação do educador, desde a constituição individual das identidades, até a formação de sujeitos profissionais em virtude da formação engessada dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Gênero, sexo, sexualidades nas práxis pedagógica

As novas propostas de escolarização para a educação básica preveem práxis pedagógicas na qual a experiência prévia dos estudantes esteja presente na construção do conhecimento através da valorização de suas vivências individuais e coletivas, fazendo com que percebam as múltiplas relações que permitem a construção do tecido social em cada época. Entretanto, em relação ao estudo da sexualidade e as relações de gênero nas escolas foi possível observar que tal construção fica restrita aos aspectos biológicos do corpo, sob a responsabilidade dos(as) professores(as) de ciências para o ensino fundamental e biologia para os professores(as) do ensino médio, que particularizam os conteúdos na área de conhecimento das ciências da natureza, privilegiando os aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo.

Aqui cabe um questionamento importante, por se tratar de assunto que envolve a formação de crianças e jovens em relação aos seus desejos, prazeres e comportamento, ou seja, qual o maior conflito hoje das escolas, ou seus maiores problemas quando os projetos políticos pedagógicos envolvem demandas ligadas a gênero e sexualidades nas aulas e em todas as áreas do conhecimento, se nos pátios, nas salas, nos corredores das escolas os estudantes vivem ativamente o apelo de seus corpos sexuados?

Professora A: a vida corre mais rápido cá fora do que os conceitos que são trabalhados no cotidiano dentro da escola, eles são mais lentos, né? Eles são mais fechados, a gente tem o mundo porque ele reflete a sociedade mesmo, né? Nós temos uma sociedade preconceituosa, nós temos uma sociedade que não aceita a diversidade e isso não acontece diferente dentro da escola, nem com o professor porque é professor nem com os alunos que estão lá porque são

alunos pra aprender, então essa diversidade ela ainda está em fase de (eh) de reflexão, ainda está em fase de amadurecimento, de aceitação porque (eh) nem todo professor, todo educador tem um, uma aceitação de que gênero precisa, é uma coisa importante porque pra ele já é definido e que as mudanças que tem ocorrido, por exemplo, a concepção de família, não é uma coisa, a gente não tem parâmetro reto, único pra seguir, entendeu?⁵⁴

São abordagens que normalmente abarcam as ansiedades e curiosidades das crianças e dos jovens, pois enfocam parte do processo de construção dos conhecimentos sexuais, entretanto, há uma dicotomia entre o processo ensino-aprendizagem sobre sexo, sexualidade e gênero por envolver ações complexas nas dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nos corpos sexuados. Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) adotem que o papel da educação e dos educadores é dar sentido ao processo de significações, que corporificam os nexos entre saber, poder e identidade, o mesmo não acontece na prática.

Por que não acontece? A resposta está na má formação do professor(a). Ele ou ela não foram preparados, na graduação, para trabalharem com a diversidade de gênero na educação básica. Sua formação na construção de identidades é incipiente, pautada e operacionalizada a partir daquele que é norma aceita e legitimada.

Admitem em seus depoimentos estarem condicionados as concepções predeterminadas para os comportamentos, por existir na sociedade um padrão considerado ideal, correto para a masculinidade e feminilidade:

Professora E: [...] pela experiência que eu tenho, eu não afirmo a você pelo que eu já vi e vivi de que nós professores tenhamos a experiência do trabalho dentro da questão de gênero, o que eu já percebi e que se tornou mais fácil para alguns profissionais, por exemplo, da área de Ciências da Natureza, professores de Biologia, professores de História, até pela questão cultural, professor de Geografia nem tanto [...] você não vai levar isso para sala de aula dentro de uma análise minuciosa e digo a você, boa parte dos profissionais, pelo menos daquilo que eu tive como experiência nunca desenvolveu atividades que tivesse correlacionados com sexo, com gênero pra que fosse discutido, pelo contrário, nos ambientes que eu trabalhei em nenhum era citado, até porque é uma abordagem que incomoda, é uma abordagem que desestrutura e é uma abordagem que ainda assim existe resistência de serem discutidas, por várias situações, por várias questões, por desconhecimento, por resistência, por machismo, por a sociedade não quer abordar [...].

⁵⁴ Na metodologia foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada com professores da rede pública de ensino da cidade de Salvador, no sentido de colaborar através da fala dos entrevistados a veracidade da pesquisa, atendendo, com isso, as miríades inerentes ao método qualitativo. Ao transcrever a entrevista na íntegra e colocá-la como apêndice, o artigo transforma a informação verbal que estava acessível somente ao pesquisador, num documento escrito com depoimentos acessível a qualquer leitor.

Na totalidade, a orientação sexual nas escolas considerada um dos componentes que deve compor o currículo da educação básica, com conteúdo sistematizado e organizado de acordo com os ciclos de aprendizagem, ainda não representa o caminho mais seguro para atender aos múltiplos anseios de uma população em processo de construção de identidades, haja vista que existem inúmeros fatores, entre eles a falta de conhecimento dos(as) professores(as).

Segundo Louro (2010), a escola se serve de símbolos e códigos que separam e instituem os modelos permissíveis dos sujeitos, naturalizando o sexo como sinônimo de sexualidade. Tudo isso impede a visibilidade das diferenciações dos gestos, identificações e representações marcadas pela desconexão do corpo biológico e do corpo social enquanto produto da cultura. “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2010, p. 21).

Porém, observa-se através dos discursos dos professores(as), os processos pedagógicos dos corpos são trabalhados pelos padrões binários, o que corrobora para a manutenção das desigualdades de gênero. Destaca-se que, por mais que haja alocações voltados à normalização das sexualidades não hegemônicas, suas falas produzem resistências às mais diversas formas de vivenciá-la, o que impossibilita a normalização dos mais diferentes comportamentos sexuais:

Professora C: [...] essa questão da sexualidade, que é fortíssimo atualmente e é importante porque também como já disse na formação do profissional de educação não está focada, não atende (eh) a essa mudança de comportamento que os adolescentes estão tendo, que não é nem uma mudança de comportamento, mas é uma realidade que os professores estão vivenciando que é o terceiro sexo, vamos dizer assim, né? Porque você tem o masculino, feminino e agora você tem o homossexual, você tem a lésbica dentro da escola, então como lidar com isso? Pessoas que tiveram uma formação e tem um, um, um, assim, um arcabouço de valores enraizados, que não tem essa predisposição para o olhar adiante, então vivenciar todo esse processo é complexo, né? Ea escola não tem essa estrutura não, pra ter, pra pensar nessa mudança.

As falas das professoras acima podem ser ilustradas com as propostas do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), quando aborda o direito da sociedade brasileira viver a diversidade e superar as desigualdades sociais, em especial atenção ao gênero, através de ações afirmativas, ou do Conselho Nacional de Educação (CONAE-2010), no seu documento final que defende “inserir os estudos de gênero, orientação sexual, diversidade sexual, como disciplina obrigatória, [...] no ensino fundamental

e médio, em todas as áreas do conhecimento [...] articulando-os à promoção dos direitos humanos” (CONAE, 2014, p. 143-146). Ou seja, professores(as) sabem o quanto é importante e obrigatório trabalhar tais conteúdos em suas aulas, entretanto, mostram-se distantes dessa realidade pedagógica e apontam múltiplas complexidades para efetivarem nos planos de aula.

Voltemos à ilustração para fecharmos a analogia que estamos fazendo entre a posição das professoras e as políticas públicas, e veremos que ambos estão ainda presos a questões morais e religiosas tradicionais para os sexos. Nas falas não está explícito, mas a abstenção do trabalho pedagógico em relação ao gênero e sexualidades nas suas aulas, traduz-se em conteúdo que fazem parte das “ideologias de gênero”, defendidos por alguns segmentos sociais, entre eles os movimentos feministas e das lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBTT).

Para Saffioti (2004), **questões ligadas ao gênero está longe de ser um conceito neutro**. Para a autora, são questões que “*carrega uma dose apreciável de ideologia*” (SAFFIOTI, 2004, p. 136) e esta é justamente a ideologia patriarcal. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio.

Importante ressaltar através do discurso das professoras, que o significado real da “ideologia de gênero”, proposta por Saffioti, imaginado de forma equivocada sobre o conceito de homem e mulher:

Professora C: a aceitação vem em função das leis que estão sendo impostas, que aí quando você segue a lei é porque está seguindo porque está sendo imposto, você não ta seguindo por que está aceitando de fato, vamos diferenciar as coisas, né? E aí você não está sendo nem tolerante também, você está sendo (eh) levado a aceitar. A escola não tem nenhum trabalho focado nessa questão de gênero nem sexualidade. Não tem. Trabalhar o gênero, eu não sei, se você quer trabalhar na questão do gênero no sentido de quantitativo mais masculino e feminino ou falar do gênero em quanto (eh) o respeito entre esses dois, esses dois núcleos que é o homem e a mulher, do homem respeitar a mulher enquanto mulher e assim a mulher respeitar o homem quanto homem, da questão da violência contra a mulher ou a questão do favorecimento porque tem uma série de nuances que pode se trabalhado em cima do quesito gênero.

Não há dúvidas que vinculadas às políticas públicas estão as vozes dos educadores, e que merecem real atenção aos seus discursos por serem na prática os mediadores do processo ensino aprendizagem. Se produzem nos depoimentos posições como a da professora C, na prática reproduzem a visão conjunta para os sexos, com papéis e funções bem definidas.

Automaticamente vem à mente: o que leva professores e professoras, como as depoentes acima a assumirem tais posicionamentos? Realmente estão eles e elas alheios(as) aos debates sobre gênero e sexualidades em suas aulas disciplinares? Estão realmente vinculados/as às ideologias tradicionalistas para os comportamentos sexuais? Não estariam seus discursos sedimentados em zonas de conforto quando afirma que “a sociedade é complexa para poder se discutir problemáticas ligadas a gênero e sexualidades na escola”, ou atribui “as áreas das ciências naturais tal responsabilidade”, ou usa o terceiro sexo para definir as sexualidades não heteronormativas?

Responder a tais questionamentos é reportar o pensamento sobre gênero e sexualidade na educação com o olhar fixo nas ciências da natureza, e isso pode significar levar os discursos a tendência da educação sexual que segue a linha positivista, em que a visão exata, isola categorias de fenômenos e converge todas as áreas do conhecimento para o caminho da natureza, sem atribuir a cada uma a especificidade que lhe compete.

No positivismo, nega-se o caráter ativo e histórico do sujeito, bem como as influências recíprocas em relação ao seu meio sociocultural, não reconhecendo o que é mutável, observável, contraditório, ambíguo ou ambivalente. “[...] o positivismo só retoma por sua conta uma caricatura do método das ciências exatas sem ter acesso *ipso facto* a uma epistemologia exata das ciências do homem” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002, p. 16).

O processo histórico das ciências da natureza chega ao cenário escolar, através do ensino tradicional, o conhecimento científico das ciências com um caráter neutro, onde não se questionava a verdade científica. Os professores acompanharam por muito tempo nas suas aulas a metodologia do ensino de ciências. A aprendizagem era de cunho empirista/indutivista, que se pautava nas experiências diretas com os fenômenos naturais, através dos quais era possível descobrir as leis da natureza.

Professora E: parou pra pensar, nós chamamos isso de categoria? Podemos chamar assim? Então porque que é complexo? Porque enquanto professora e educadora (eh) não tive nenhum esclarecimento, informação enquanto as categorias citadas, então do que você questiona é o que você preenche em qualquer ficha, em qualquer cadastro, qual o seu sexo? Masculino, feminino, isso está lá. Nunca foi questionado quanto ao gênero, quanto à sexualidade, então quando você se depara numa sala, que você não tem conhecimento em relação a isso e que você vai organizar por brincadeiras, por atividades, seja para o que for, dentro de um processo

pedagógico, dentro de uma atividade pedagógica com seus estudantes. Vamos fazer uma atividade, vamos dizer assim, de concorrência e vamos organizar em meninos e meninas, eu to falando de?

O gênero aparece, nessa conjuntura, como um conjunto de signos criados por fatores externos à dimensão sexual-biológica, que condiciona papéis e funções e constrói comportamentos adequados a atenderem as peças diferentes que compõem os corpos humanos. Estes, por sua vez, assumem a organização social e as normas culturais, onde o masculino e o feminino de maneira distinta possuem importâncias, diferenças, posições e posturas, ou seja, características consideradas naturais para cada sexo.

Professores(as) amparados pela ciência da natureza, tende a refletir tal ideologia, produzindo as masculinidades e feminilidades dentro do caráter dominante da heterossexualidade como articulação do fator biológico, impedindo, às vezes, inconscientemente, a formular outras identidades sexuais de se conceber para o homem, assim como para a mulher:

Professora E: é difícil [...], a gente percebe que trabalho e escola vai numa contramão, pelo menos dos ambientes em que eu tive oportunidade de trabalhar. Não havia exatamente nenhuma discussão com relação a isso e o jovem (eh) [...] a gente percebe a necessidade que eles têm até por conta do próprio desenvolvimento hoje, do acesso as informações no, do contexto, como diria, da internet, do contato que esses jovens têm, dessa necessidade desse mundo diverso e complexo, eles têm a necessidade de falar, de expor, de ver e ser visto, infelizmente nós vivemos numa sociedade, como você diz, moralista, onde tabus ainda não foram quebrados, nós enquanto profissionais ainda existe, nós estamos ainda (eh) como a nossa criação em pauta, em alta e levando para sala de aula.

Professor S: falta uma capacitação, eu faço daquele jeitinho brasileiro (eh) como pessoa, sei lá, eu falo que gosto de dar inclusão sempre, porém eu não vou tá embasado, 100% embasado ou próximo disso pra poder trabalhar, não sei se corretamente, não sei se trabalho hoje de forma correta, porém a forma que eu acho correta, mas não da forma como deveria, como tá, numa, num, como é? No currículo.

É importante reconhecer que as abordagens sobre gênero e sexualidades para os(as) depoentes, na educação básica, ainda são tabus ou são vistas de forma enviesada, todavia, estão inseridas na própria formação deles, gerando, com isso, complexas maneiras de se trabalhar as identidades sexuais presentes na população escolar. Observa-se na fala da “Professora E” que tais conteúdos representam “ameaças às famílias e à normalidade heterossexual” (WEEKS, 2007, p. 76-77), quando a mesma afirma: “nós enquanto profissionais ainda existe, nós estamos ainda como a nossa criação em pauta, em alta e levando para sala de aula”.

As identidades, aqui discutidas, constituem-se a partir de um conjunto de referências de identificação dos indivíduos, podendo ser cristalizada ou remodelada pelas relações sociais e inseridas

num contexto grupal, tornando-se sujeitas a tal construção coletiva. Se o próprio grupo social pertence à categoria do outro, é necessário ter a percepção das diferenças mediante as trocas e mediações que se estabelecem com o outro, que também possui identidade própria.

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja ela da natureza, seja da cultura. [...] A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato formativo. [...] A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreita conexão com relações de poder (SILVA, 1999, p. 96-97).

As(os) professoras(es) estão se referindo a um corpo, mas um corpo biológico inevitavelmente, aproximo-me da discussão sobre identidade sexual, seja ela homo, bi ou heterossexual, esse corpo não é percebido como um invólucro de inúmeras informações do indivíduo, mas o próprio indivíduo exposto, sujeito às inúmeras negociações nas relações de poder entre o social e o biológico. Há troca e diálogo permanente e conflitante em que estão implícitos estímulos, crenças, mitos e linguagens:

Professor S: infelizmente, muito, muito, muitos, muitas ações como eu já tinha dito, só encontram na teoria, esses temas transversais deveriam estar presentes na escola, não está, hoje não existe, não tem, ia ser ótimo se tivesse esse tipo de orientação, porque a convivência a cada ano aumenta, agora em relação ao respeito, como foi dito antes, tem, como você mesmo falou, os travestis e os gays, né? A questão é, para alguns deles impor respeito e outros, até eles mesmos, a falta de respeito, daí tem o conflito, então não é questão de ser travestir ou ser gay, é a pessoa, acho que começa por aí.

A ideia de que a interpretação que o indivíduo faz de si mesmo é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência das ações, é falso, se for levado em consideração que nenhuma identidade é construída no isolamento, pelo contrário, é negociada por meio do diálogo permanente com os outros, seja através da família, da escola, da igreja, da comunidade. Assim, na fala das professoras entrevistadas, suas identidades pessoais estão contaminadas dos conceitos e visões sociais dos lugares onde vivem, trabalham, se divertem, enfim. São diálogos formados, não abertos, que dependem da maneira como as relações acontecem.

A sexualidade é tratada pelos(as) professores(as), como algo divinizado, inclusas nas leis da perpetuação da espécie e a hierarquização dos sexos. Isto implica afirmar que a troca de experiências sexuais é vista como delicado sistema interligado por signos e códigos que dificultam um diálogo aberto. Por mais liberal que possa parecer a fala do “Professor S”, seu discurso, também, vem carregado de tabus, principalmente quando na expressão: “A questão é, para alguns deles impor respeito e outros, até eles mesmos”, observa-se que é uma transposição difícil de ser concluída, porque existem apreços não desconstruídos em relação aos sexos. Queiramos ou não admitir, são verbalizações centradas na heterossexualidade.

As representações binárias, por sua vez, procuram constituir sujeitos homogeneizados nos espaços públicos, trazidas do mundo privado, que são balizadas nas mais diversas condições culturais, que permitem alicerçar a identidade sexual como fator biológico em construções permanentes. Para Butler (2010), o corpo na dimensão biológica está imerso em uma “ordem compulsória” em consonância com o sexo, gênero e desejo, ou seja, dentro de uma ordem que não contempla os diferentes. São corpos marcados pelas vulnerabilidades, em que machos e fêmeas necessitam de “ajustes” permanentes.

O que dificulta o aprofundamento de tais abordagens por professores(as) nas suas práxis pedagógica, tão importante para a formação do indivíduo? Um questionamento não simples de responder, por existir por um lado as verdades pessoais do professor, como mencionado pela “Professora E”, quando afirma: “nós enquanto profissionais ainda existe, nós estamos ainda (eh) como a nossa criação em pauta”, por outro, existe a debilidade de trabalhar com as categorias frutos da má formação profissional, como relata o “Professor S”: “falta uma capacitação, eu faço daquele jeitinho brasileiro (eh) como pessoa, sei lá[...]”.

Não há na prática pedagógica desses(as) professores(as) uma conjunção para os estudantes perceberem, por exemplo, que todas as mulheres não são femininas, assim como todos os homens não são masculinos; ou que existem mulheres masculinizadas e homens feminilizados, mas que são heterossexuais; também existem mulheres feminilizadas e homens masculinizados, que são homossexuais, ou seja, nem todos os homens masculinizados são heterossexuais. O que existe, de fato, são as construções engessadas para os corpos do macho e da fêmea:

Professora C: bom, a minha visão para essas questões é que não seria somente a escola, mas o órgão que gere a educação no país deveria dar possibilidades, né? De se trazer discussões para

esse campo e que aí vem a questão crítica, as escolas não tem esse aparato, as escolas nem todas tem esse interesse [...].

De forma implícita, o medo social, também, vem atender aos construtos sociais para as funções de cada sexo, que fazem esses professores permitirem uma pedagogia em que meninos e meninas não se percebam ao mesmo tempo e no mesmo corpo como sujeitos ativos e passivos, viris e submissos, feminino e masculino independente dos seus sexos morfológicos. Daí atribuírem às áreas disciplinares das ciências da natureza fazerem assepsia de considerações.

Mas no campo das ciências da natureza, questões ligadas às relações de gênero e sexualidades estão muito ligadas às genitálias e reprodução, que juntas se associam ao ato sexual, em que são classificados os opostos. É também no corpo biológico que tais ciências padronizam a libido e a transforma em expressões de afetos e emoções e criam as formas de representação do macho e da fêmea. Através da verdade reprodutiva e determinista, transforma os corpos anatômicos e fisiológicos em significados e acuidades sociais dentro de uma simbologia em que os mesmos se tornam campos que abrigam de forma distinta e singular o masculino e o feminino.

Como agente equalizador das condutas sociais, é através do corpo biológico que meninos e meninas aprendem a distinguir os lugares diferentes para os gêneros e sexualidades; os educadores, através de métodos e procedimentos de controle dos corpos, criam expressões rígidas ligadas não só aos gêneros, mas principalmente a outros fatores como o androcentrismo e a heteronormatividade que mantém a ordem das sexualidades. Através de estratégias heterossexistas, fortalecem os processos de exclusão e ou tornam invisíveis dissidentes que não se conformam com tais estratégias. Isso é percebido quando na organização da prática pedagógica as tensões são criadas ao trabalhar o corpo biológico entre o plural e o singular, que através deles se compõem as diferentes subjetividades.

É possível vencer barreiras no campo das ciências sociais e humanidades quando se fala de sexualidades nas escolas?

Ao atravessar o campo das ciências humanas e sociais, as tensões não estão desvinculadas das representações sociais e vida cotidiana dos(as) estudantes e professores(as). As identidades, normas, poder e repressão são elementos significantes com múltiplas dimensões para investigações científicas. Ao se tratar de sexualidades, segundo Heilborn (1999), o campo das ciências sociais têm investido em grandes inquéritos sobre o comportamento sexual da população e tem respondido pelas descrições

detalhadas de valores e práticas de grupos sociais demarcados. Primeiro, aquelas pautadas por referenciais das identidades, o que demanda entendimento não só das diferenças como também das desigualdades e das possibilidades de diálogos entre as realidades distintas. Segundo, trata de ver a sala de aula como um espaço que acolhe sujeitos que cultivam sentimentos de pertença a determinados e diferentes grupos sociais, cujas inclinações morais são alimentadas por diferentes trajetórias e múltiplos projetos de vida.

Através dos depoimentos, foi possível entender ser a sala de aula um agente catalizador de diferentes agenciamentos simbólicos cujas relações são de reciprocidade e conflitos:

Professora E: experiência eu não vou dizer a você que eu tenho, mas eu tenho vontade de fazer, tanto que me predispus, nesse momento de trabalho com o ensino médio em função exatamente de busca, de pesquisa, de análise, por avaliar crescimento da AIDS na parcela exatamente populacional dos jovens que me chamou muito atenção e aí disparou o alerta do que fazer, como buscar, como conhecer, a quem buscar, que parcerias poder fazer, então assim, é, é, não vou dizer, não sei se a palavra certa seria o difícil (eh), mas da gente encontrar realmente pessoas que colaborem e que se disponham em fazer e desenvolver uma atividade que possa ser levada de fato para sala de aula.

A tese de doutorado de Lima (2011) sobre currículo, gênero e formação de professores(as) traz a análise da importância de trabalhar as identidades que envolvem gênero e sexualidades e suas peculiaridades não trazidas para dentro do muro das escolas, nem para as salas de aula. Identidades centradas nas intersecções das categorias, por sua vez, manifestam diferentes experiências historicoculturais. Assim, “do mesmo modo que ‘gênero’ não pode ser visto como uma categoria fixa e universal, as categorias ‘raça’ e ‘classe social’ precisam ser interseccionadas” (LIMA, 2011, p. 164).

Existe hoje todo um trabalho por parte das ciências humanas e sociais para desconstruir através da educação o discurso homogêneo de que sexo, sexualidade e gênero tem os mesmos conceitos e naturalizá-los como essência divina, e as práticas pedagógicas não fiquem atadas ao trabalho de orientação sexual somente às concepções “naturalizadas” do corpo, que o mantêm ligado ao fator biológico da espécie, mas que os professores encontrem no corpo social os significados que marcam os corpos subjetivos no que diferem as questões comportamento, desejo e prazeres, desconstruindo pouco a pouco os sentidos treinados, e as lições atravessadas pelas diferenças rígidas (LOURO, 2010).

Na concepção de Castro, Magalhães e Abramovay (2011), os currículos decolam da necessária preocupação de vulnerabilidades, mas apelam para a noção de proteção que facilmente confunde com controle e repressão, afastando um dos princípios mais caros, em particular aos jovens, que é o da autonomia, para que de fato possam vir a ser tanto sujeitos de direitos e de desejos, como criadores de formas diversas de vivenciarem sexualidades. Observa-se a defesa das autoras, também nas falas das professoras:

Professora A: olhe, a escola hoje nesse sentido, com relação aos alunos, eles já têm uma aceitação maior do que a escola propriamente dita, né? Eu já consigo ver dentro da escola que eu estava como gestora, eu lembro de uma situação, de um menino ter namorado, ele era muito bonitinho, um gatinho, ele tava, tinha namorado uma menina e a menina acabou o relacionamento com ele e começou a namorar com uma menina e a partir disso foram geradas várias situações estranhas, conflituosas com eles, né? Envolvendo outras pessoas e aí ele chegou choroso pra falar isso e pra ele era uma humilhação muito grande, adolescente também, ele ter sido trocado por uma mulher, né? [...].

Professora C: [...] as duas escolas que trabalho felizmente têm ciclo de palestras, né? Tem, tem, sempre alguém que é convidado para falar sobre algo voltado para a questão dos gêneros, das desigualdades de gêneros, da questão do preconceito e da questão das sexualidades. Tem professores que estudam, se especializam, que se informam sobre e trabalham junto aos alunos e desenvolvem um trabalho junto aos alunos, mas ainda assim ainda é algo muito pontual, não é nada que ainda seja generalizado para todas as escolas, não chegam todos os alunos, né? Mas ainda também é um trabalho que mesmo se for implantado vai ter que, vai se deparar com uma série de barreiras.

Começa a germinar na educação discussões sobre diferenças sexuais na escola, observa-se nos depoimentos acima que lentamente as profissionais vão percebendo a necessidades de desconstruir preconceitos, mesmo conflituosos para os sujeitos nela envolvidos como o caso narrado pela “Professora A” ou pelas iniciativas pontuadas pela “Professora C”. As sexualidades começam a fazer uma trajetória social natural, com respeito às diversidades de categorias.

São olhares que mostram o quanto é possível se produzir através dos mesmos discursos, a escola como espaço que trabalha apenas com as desigualdades biológicas entre macho e fêmea, mas como a educação escolar começa a compreender as relações socialmente atribuídas para os sexos e que mudam conforme o contexto. Ainda engatinhando, é possível perceber que parâmetros científicos começam a ser investidos no processo como narra a “Professora C”, para a partir de então levar ao debate entre professores o debate e as análises do que vem a ser feminino e masculino a partir das subjetividades e como os comportamentos transitam pelos corredores, pátios e salas de aula; para além de como desejos, prazeres e emoções são percebidos nos corpos e comportamentos de todos que transitam dentro e no entorno da escola.

Professora A: [...] e aí eu resolvi, junto com a coordenação, reunir na escola um grupo, né? Que tivesse interesse de alunos para a gente discutir sobre essa questão e fui discutir onde o fato tinha acontecido, que era dentro da sala de aula que a menina estudava. Fui eu, uma vice e uma coordenadora sentar para bater um papo porque a gente queria ouvir o que é que eles tinham para nos dizer porque a confusão, os conflitos estavam muito frequentes naquele período. Tinham umas meninas na escola, que eram bastante tímidas e que a gente via sempre assim, a mãe cuidava, levava na escola, vinham tudo muito arrumadinha e tal e quando nós chegamos dentro dessa sala, que começamos a conversar com essas meninas, as meninas começaram a assumir abertamente na sala e nós nos deparamos com uma situação em uma sala de aula de 8 meninas assumidas como lésbicas, “eu sou lésbica” e para nós aquilo foi chocante porque a gente não esperava, nós fomos tão de corpo aberto.

As palestras são importantes porque habilitam pouco a pouco os profissionais da educação a lidarem com situações como as narradas pela “Professora A”, em que os estudantes, por estarem alocados, ainda, em zona de instabilidade de pertença, escondem ou não sabem vivenciar com realidades que foram idealizados para eles ou elas; ou quando ousam atravessar a linha que delimita os padrões de comportamentos estabelecidos para homens e mulheres, sofrem o chamado *bullying* ou repreensão por parte da gestão:

Professora A: [...] eu vejo como muito sério dentro da escola, é a questão da violência, que são situações que não fazem parte, que não deveria fazer parte da escola, né? É que a escola, os meninos estão lá pra haver socialização, né? Para que as pessoas aprendam a lidar com o outro dentro da sociedade e eu tinha muitos casos de violência, de roubo, de *bullying* na escola, muitos casos e eram, eram, tinham gangues dentro da escola, essas gangues eram meninos que eram conhecidos como os que mais se destacaram lá, os mais charmosos e tal [...].

Professora C: não, nunca presenciei, mas tenho exemplo na escola que trabalho a noite, tenho aluno no turno da noite que por sinal ele era transformista e ele quando se matriculou ele queria, ele começou a ir pra escola todo maquiado, de sapato alto, botava o aplique, todos viam que era um homem e tinha atitudes muito espalhafatosas e isso vinha chamando a atenção dos demais, aí começou a cair na chacota, os outros meninos começaram a abusar, a sair da sala pra ficar abusando, isso me chamou atenção. O que foi que a escola fez? Chamou esse aluno e disse pra ele que a condição dele na escolha sexual dele não interessava a ninguém, é uma escolha dele, a escola tinha que respeitar, porém ele tinha que respeitar o ambiente da escola até mesmo para se preservar porque a maioria infelizmente tanto de aluno como também de professores tava vendo naquela atitude dele como uma atitude assim, [...], na forma de uma agressão, mas uma forma de querer chamar a atenção e desviar a atenção ao mesmo tempo e os alunos tava vendo aquilo ali uma grande balburdia, tanto é que tavam fazendo dele o palhaço do colégio [...].

São vozes encadeadas em processos de homofobia dentro dos muros escolares. De acordo com Davi (2005, p. 119), a homofobia é sustentada pelo tripé: “a dominação masculina e o ideal de virilidade, o dogma da sexualidade voltada para a reprodução, que norteia os ditames morais das diversas religiões humanas ocidentais, e a heterossexualidade com ‘norma’ sexual ‘natural’”. São construtos decorrentes

dos discursos produzidos e reproduzidos constantemente pelas instâncias sociais e reafirmados dentro de uma lógica dicotômica para os sexos.

O que se propõe hoje para a capacitação de professores(as) – as ciências sociais e humanas trazem grande contribuição – não é desvincular sexualidade e reprodução biológica da espécie, mas eleger situações a partir do indivíduo e sua constituição como sujeito portador de direitos. O *bullying*, por exemplo, citado pela “Professora A” é um mergulhar nas questões que inflamam a vida social e é reflexo no cotidiano escolar. Nele pode-se vislumbrar no universo de subjetividades e fatores disciplinares que tornam as experiências de gênero e sexualidades pelos(as) professores(as) como mão única na construção das identidades.

Todos os fatores levam a pensar tais capacitações, mesmo começando com uma simples palestra, pode significar efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar dos(das) professores(as) sobre a diversidade e as diferenças. Sabe-se que o diálogo é o instrumento fundamental e indispensável para o debate e reflexão desafiando congelamentos e discursos preconceituosos contra aquele percebido como “diferente”, como podemos notar no depoimento da “Professora C”.

O ponto central para atender as necessidades das práxis pedagógicas em relação aos trabalhos diferenciados e profundos sobre gênero e sexualidades em todos os níveis da educação básica seria atender para as novas metodologias nos cursos de formações para professores(as), em especial nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, com vista na construção de uma nova política de Direitos Humanos. Novas metodologias que reconheça a subjetividade das diversidades sexuais entre os sujeitos; uma formação que aponte aspectos sensíveis, inerentes as diferenças e desigualdades de comportamentos presentes em todos os espaços escolares; uma formação que atenda a práticas docentes que zelem por uma aprendizagem significativa, considere primordial o desenvolvimento intelectual e social, mas, sobretudo, que perceba o lado afetivo do indivíduo.

Na visão de Freire (2005), a práxis pedagógica é um encontro de sujeitos que buscam juntos significações dos significados, e estes devem representar o despertar da consciência crítica das realidades. Caso contrário ela deve ser vista como, “a educação como prática de dominação [...] mantendo a iniquidade dos educandos, o que pretende no marco ideológico é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da dominação” (FREIRE, 2005, p. 76). Uma concepção que ao refletir as dialéticas das ações educativas, aponta para as relações interpessoais, o diálogo permanente e as ações permanentes às novas realidades sociais, o que confere um novo sentido à prática de ensinar.

Gênero e sexualidades na formação de professores

Situações que envolvem desigualdade de gênero e sexualidades na contemporaneidade estão cada vez mais ganhando visibilidade, seja através dos meios de comunicação e informação, nas academias, nas políticas públicas, mas, principalmente nas políticas educacionais. Em circunstâncias diversas, comportamentos, relações e identidades relacionadas ao corpo começam a ser analisados, debatidos e discutidos para além dos aspectos reprodutivos, fisiológicos ou anatômicos. São corpos explorados nas representações que dialogam permanentemente os sentidos do entre o “eu” e o “outro”; as experiências individuais e coletivas que “têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (WEEKS, 2007, p. 42).

Na tese de doutorado de Reis Magalhães (2015), o corpo sexuado se diferencia quanto à fisiologia, mas se move de formas distintas dando vida à trama cultural da sociedade e tons às diferenças. Para a autora, o corpo é um lugar complexo que nega, classifica e hierarquiza a construção das identidades sociais. Aparece no universo simbólico, como o lugar onde transitam as emoções, os desejos e os prazeres; articula os significados e as construções dos papéis sociais que têm como substrato as características biológicas da espécie. Um substrato de análises que permite entendê-lo como “uma destruição que forma o sujeito” (BUTLER, 2010, p. 147).

Um debate importantíssimo para explanar sobre o processo de formação docente nas questões ligadas a gênero e sexualidades. Embora na realidade do século XXI tais temáticas já envolvam iniciativas emancipatórias nos debates acadêmicos *stricto sensu* e *lato sensu*, ainda há uma lacuna no processo de formação de educadores nas graduações. Nas matrizes curriculares, não se vê componente curricular que dialogue gênero e sexualidade na formação docente das universidades públicas e particulares de Salvador, exceto a faculdade privada Dom Pedro II que oferece um componente curricular na matriz curricular do curso de Pedagogia intitulada “Família, Gênero e Educação”:

Professora A: [...]o professor ainda não é preparado pra ir pra sala de aula, ele ainda, a gente teve um modelo no nosso tempo, olha, conteudista [...].

O depoimento acima revela um bom exemplo de como ainda é deformada a formação de professores(as), principalmente para a educação básica. Em todo processo de desenvolvimento da graduação dos saberes disciplinares há uma valorização dos saberes experienciais, tanto no que diz respeito aos conhecimentos pessoais de cada discente, quanto à legitimação social de situações

concretas. No contexto “o sexo é compreendido como uma dádiva, cedida na expectativa de uma aliança, que é a sua contrapartida” (HEILBORN, 1999, p. 54) e a sexualidade coordenada por várias outras instituições sociais além da escola, como família, igreja, comunidades que percebem o corpo através de agentes biológicos, sagrados e éticos.

A sexualidade vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados.

Não basta, contudo, apenas descrevê-la ou demarcá-la como uma área multidisciplinar, é preciso reconhecer que essa foi e é – uma área em disputa. Estado, igreja, ciência – instituições que, tradicionalmente, participavam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade (LOURO, 2000, p. 64).

Tal compreensão é importante, na medida em que é necessário romper com padrões rígidos e tecnicistas na formação de docentes e a forma como os saberes específicos são transmitidos e/ou ensinados. Segundo Lima (2011), mais uma vez, para entender a gênese de professores no que diz respeito às questões de gênero e sexualidades é preciso traçar os limites de percepção que se encontram nos construtos das identidades pessoais. Em relação às questões que envolvem homofobia, por exemplo, pesquisa realizada pela UNESCO revelam um percentual significativo de 48% dos professores(as) que declararam não saber como abordar temas relativos à homossexualidade em sala de aula.

Observa-se na prática que professor com titulações de mestre e doutores, numa faixa de 20%, acreditam, ainda, que a homossexualidade é uma doença:

Professora A: nós temos uma sociedade preconceituosa, nós temos uma sociedade que não aceita a diversidade e isso não acontece diferente dentro da escola, nem com o professor porque é professor nem com os alunos que estão lá porque são alunos pra aprender. Então, essa diversidade ela ainda está em fase de (eh) reflexão, ainda está em fase de amadurecimento, de aceitação porque (eh) nem todo professor, todo educador tem um, uma aceitação de que gênero precisa.

Os estudos de Lima (2011), mais uma vez propõe um repensar as interfaces que envolvem questões de gênero e educação na formação docente, porque implica levar a efeito a autoformação, a heteroformação e as transformações dos sujeitos para consigo e para com o mundo. O corpo na

“sociedade preconceituosa”, como narra a “Professora A”, é pensado como algo repressor, em que muitos(as) professores(as) não se sentem à vontade de lidar com ele; ou gera insegurança, dúvidas, medos; ou ratifica tabus – frutos de suas próprias histórias de vida.

Outro fator importante a ser considerado na formação de professores(as) é dialético entre as propostas educacionais para se trabalhar diversidades e respeito às diferenças na formação básica e a ausência de competências e habilidades por parte dos docentes por não terem passado por tais estágios durante a permanência nas faculdades durante as graduações:

Professora C: bom, a academia não ensina para trabalhar com o cotidiano, ela ensina o foco da profissão, se a profissão de professor é pra transmitir o conhecimento é isso que ela vai ta focada. Para enfrentar a realidade que está hoje, que as escolas estão vivenciando isso academia nenhuma prepara ninguém, quem vai dizer o dia a dia, é o professor ter jogo de cintura, entender para poder vivenciar e se moldar a todas as situações.

A ideia básica passada pelo depoimento acima é um currículo centrado em conhecimentos específicos, tendo como parâmetro a “racionalidade técnica”, inadequadas, hoje, às demandas que a realidade social oferece, ou seja, uma educação horizontal e integral. Os componentes curriculares e áreas de conhecimento não dialogam entre si; os saberes que envolvem gênero e sexualidades estão ausentes desse universo. Em algumas situações, fazem parte de atividades complementares ou seminários, porém sem uma definição clara de como serão exploradas em sala de aula quando nos momentos de prática. Vejamos o depoimento abaixo:

Professor S: [...] pra mim uma única palavra direciona tudo que penso e ajo: igualdade, na escola tenta tratar todos iguais, independente da sua opção sexual, é difícil? É, porque os próprios colegas já criam aquela diferença na sala, com aquelas brincadeiras, etc.

Tais discussões se tornam complexas quando se fala em educação, haja vista que é no período de formação que o(a) docente encontra dilemas que podem capacitá-lo(la) e é necessário até para ajudá-lo(la) a superar os próprios preconceitos. Isto porque, é no cotidiano escolar que o(a) professor(a) percebe que o processo ensino aprendizagem, vai muito além da “racionalidade técnica”, existem processos que exigem resultados de interação em que se relacionam saberes e tenacidades que darão sentidos e significados à apropriação do conhecimento. Em outro momento do depoimento o “Professor S” acrescenta:

Professor S: [...] boto até um tópico interessante que ajudou muito e vem ajudando as escolas, é a relação da mídia do governo que tem relação com a mudança do nome, isso é muito positivo porque aí o, essa, esse cidadão que não aceita o transexual, né? Que não aceita ser chamado pelo nome de homem, como no exemplo, masculino e feminino e adotar o nome que ele realmente se identifica, então isso ajudou muito a questão da inclusão na sala de aula, então com essa ajuda facilita (eh) a relação escolar, até uma aceitação melhor, então com esse conhecimento da direção seria o momento ideal para poder chamar os professores e começar a capacitar [...].

Um depoimento que revela outro lado a ser explorado na formação de professores(as) em relação às questões que envolvem relações de gênero e sexualidades: a percepção positiva do(da) professor(a) sobre as novas realidades que rompem as normas heteronormativas. Na expressão: “esse cidadão que não o transexual” reflete os conflitos vivenciados dentro da escola, mas também os visíveis diferentes comportamentos que transitam nos espaços escolares. Nesse caso, o processo de capacitação de professores(as) ou a formação dos(das) mesmos(as) precisa abrir espaço para diálogos permanentes, no sentido de expandir visões no que concerne as ações educativas.

Na visão de Gadotti (2012), a relação professor-aluno é certamente um problema importante na educação, e as pedagogias não diretivas são reacionárias justamente pela forma como nivelam o(a) professor(a) e como esses(as) veem ou passam a ver os alunos, ou seja, como se fossem os dois lados da mesma moeda. O que se observa nessa relação é a atuação de uma pedagogia reacionária, do colonizador, que forma gente submissa, obediente e incapaz de participar.

Na percepção do “Professor S”, o direito da estudante travesti ou transexual usar o nome que o gênero lhe convém é um aspecto positivo para a educação, isso afirma ao indivíduo o direito à cidadania. Acentua ser um grande desafio para a educação, mas assegura que mesmo em construção, torna-se um mecanismo de sensibilização e rompimento com as desigualdades e diferenças tão presentes nas escolas. Vai além quando sinaliza “seria o momento ideal para poder chamar os professores e começar a capacitar”, o que levaria os(as) professores(as) a vislumbrarem novos caminhos pedagógicos nas suas áreas de conhecimento para trabalharem as híbridas formas de comportamento inerentes aos sexos.

O espaço escolar, e em especial a sala de aula, se constituem lugares ricos de diversidades; entretanto, o observável é que se tornam ambientes estranhos, com tratamentos uniformes, em que as diferenças sexuais são tratadas como objetos de efeitos negativos. Alguns professores(as), por falta de experiência e de conhecimento, afirmam rigidamente definições prontas de comportamentos exemplares. Transformam-se ainda, segundo Gadotti (2012), em sujeitos que promovem a pedagogia

da omissão e alimentam o jogo da ideologia dominante cujo objetivo fundamental é a docilidade e a subserviência.

Nesse ponto, a pedagogia conservadora tem cumprido com êxito a sua tarefa. No campo da sexualidade, a pedagogia conservadora parte da ideia de heterossexualidade, e constrói, quanto aos corpos femininos e masculinos, o sentido normal e natural e, é lógico, a função para os sexos. A lógica é tão naturalizada, que os professores, na maioria das vezes, não observam ou não querem tomar conhecimentos que no interior das escolas “[...] onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e agrupam de formas distintas” (LOURO, 2010, p. 60).

Partindo do posicionamento do “Professor S”, se gênero e sexualidades começassem a fazer parte do contingente dos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas e pedagogia, e fossem pauta de capacitação no processo de aperfeiçoamento dos(das) professores(as), nasceria, talvez, no universo da educação ações articuladas com respostas desafiadoras às questões de diversidades, descongelando, assim, visões essencialistas e dicotômicas das pedagogias conservadoras.

Na visão de Castro, Magalhães e Abramovay (2013), o papel da educação e a função do espaço escolar, na construção e desconstruções de culturas, é questionar como no senso comum a sexualidade é codificada e vivenciada. Esses códigos são passados para e pela educação e através da formação de professores(as), dos conteúdos preestabelecidos de forma linear e dos materiais didático-pedagógicos selecionados para cada série específica em que padronizam linguagens e justificam as desigualdades entre os sexos ou marginalizam o que é considerado “diferente”. Valendo-se do silêncio, as escolas alimentam o preconceito, a discriminação e a violência física e simbólica quando não denunciam ou capacitam os(as) seus(suas) profissionais para o combate de práticas homofóbicas no seu interior e principalmente capacitam para discussões, críticas sobre tradições:

Professora E: busca do conhecimento pelo professor é necessário saber, é necessário buscar, é necessário vivenciar uma nova sociedade, com, com, com a juventude da maneira como se comporta e é necessário inserir essa discussão, ainda que isso venha a estar relacionado numa visão conteudista, mas o que nós vamos percebendo é que há uma necessidade latente, urgente, de se levar a informação pra ser discutido.

A promoção de tal debate parte da ordem de trabalho dentro de uma pedagogia crítica, aqui compreendida como parâmetro em que toda e qualquer expressão da sexualidade devem ser valoradas, ou as experiências sexuais significadas. Seria para Gadotti (2012) a educação revolucionária, em que o professor e aluno devem aprender a caminhar lado a lado com as transformações que vêm

ocorrendo na sociedade, não se tornando entes abstratos, nem ausentes. A educação, dentro deste paradigma, passa a ocupar os espaços de luta entre várias tendências ou grupos, assumindo uma verdadeira pedagogia dos conflitos, através do respeito às contradições, sem camuflá-las. No entanto, “as tensões e conflitos são necessários na educação para que ela não se transforme em nenhum sistema social, nem mecanismo de opressão de classe” (GADOTTI, 2012, p. 84).

Vejamos o depoimento da professora sobre tais situações:

Professora E:[...]já tive várias e essa inquietude foi quem me fez exatamente fazer, tentar fazer alguma coisa,né? E nessa alguma coisa (eh) recorrer a pessoas que tivessem o conhecimento, pudessem me esclarecer, daí no início a dúvida do gênero, do sexo (eh) da sexualidade, então assim, eu já tive alunos em sala de aula e já convivi com alunos na escola de inquietar em todos os aspectos e no aspecto principalmente comportamental por ser o diferente, do ter uma opção sexual e do ser o rejeitado, rejeitado na família, rejeitado na escola, rejeitado entre os colegas, rejeitado inclusive pelos professores porque infelizmente ser humano independente da sua formação comete seus deslizes e é doloroso.

É notável observar como os debates relacionados às pedagogias incidem na constituição de identidades no espaço educacional. São instâncias que procuram sob vários vieses superar as concepções hegemônicas de maneira que se possa compreender como as “[...] velhas identidades, que por tanto tempo se estabilizaram no mundo social, estão, em declínio, fazendo surgir novas identidades se fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

Mais adiante em seu depoimento a “Professor E”, acrescenta:

Professora E: ofensa, ainda que não seja (eh) direta, mas entre os colegas, a rejeição porque não quer que se aproxime e aí os termos pejorativos do dia a dia, é o boiolinha, é o frutinha, (risos) não é isso? São termos que você fica, quem se incomoda fica de fora e se fosse ao contrário e se fosse alguém da minha família e se fosse o meu filho? Então assim, quando você se coloca no lugar do outro, você se questiona e você questiona o comportamento e você se inquieta porque independente, independente da opção, independente daquilo que o indivíduo é, ele é pessoa, pessoa merece respeito em qualquer uma das suas, dos seus comportamentos, podemos ajustar ainda que tu seja contra, podemos dialogar, podemos buscar saber porque, mas rejeitar é complicado.

Vale ressaltar que essas vozes produzem sistema de significações e representações das práticas pedagógicas, nas quais se movimentam as mais variadas formas de poder, dentro de um nexo de relações em que a educação em si adquire contextos inconstantes. A partir da categoria cultura, gênero e sexualidades passam a ser questões que, através de uma “pedagogia revolucionária”, tendem a promover, na formação do educador, saberes interculturais que irão se contrapor aos diálogos

permanentes da “pedagogia reacionária” – uma pedagogia conflituosa, observada num intenso silêncio em torno das temáticas aqui exploradas.

De acordo com Saviani (2008), a “Pedagogia Revolucionária” dentro de uma visão crítica é instrumento equalizador social que deve superar as marginalidades sociais. O marginalizado, aqui precisa ser entendido não como o ignorante, mas como o recusado. A essência de tal pedagogia centra-se na igualdade real e na importância da transmissão dos conhecimentos, no repensar o caráter mecânico e artificial em que os conteúdos da escola tradicional estiveram até então ancorados. Entretanto, “[...] é preciso levar em consideração que os conteúdos culturais são históricos”(SAVIANI, 2008, p. 51). Questões ligadas a gênero e sexualidades dentro do processo histórico estiveram secundarizados e subordinados à “pedagogia das diferenças”, com seus métodos estáticos e condicionantes para os sexos. Nesse caso, “o caráter revolucionário está intimamente associado a essa historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos”(SAVIANI, 2008, p. 52).

Destaca-se, portanto, na conjuntura de tal debate há um hiato na formação de professores(as) quando se discute a “pedagogia revolucionária”, tendo em vista que os conteúdos trabalhados pelos professores em pleno século XXI ainda está moldado nas estruturas tradicionais para os sexos. Conteúdos relacionados a desejos, prazeres sexuais diversos, torna-se homem e mulher, ou seja, aqueles que superam abordagem meramente biológicas, envolve uma complexidade de sexualidades e toda a dinâmica do autoconhecimento do corpo, são pelos(as) professores(as) ignorados.

Observa-se que as falas dos(das) depoentes, aqui analisadas, estão contaminadas de “achismos”, de verdades binárias e heteronormativas. Em alguns trechos seus pronunciamentos refletem o olhar sobre si mesmos, mas se ignoram, ou melhor, não se reconhecem produtos do meio. Sem generalizar, tais realidades são frutos dos deficientes cursos de formação na graduação, geralmente chegam às salas de aula sobrecarregados de anseios, dúvidas e preconceitos, por vezes alimentados pelos valores morais e espirituais que trazem do universo privado.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, Mary Garcia Castro; MAGALHÃES, Selma Reis; ABRAMOVAY Miriam. Vulnerabilidades, proteção e autonomia: direitos humanos e homoafetividade na escola: difíceis combinações. In: *Colóquio sobre Direitos Sexuais da Criança e do Adolescente*. Diversificação das infâncias e adolescentes na sociedade brasileira contemporânea de acordo com direitos sexuais e reprodutivos. Rio de Janeiro, 2011.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento-Base. 2010a. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf>. Acesso em: 10jun. 2016.

_____. Conferência Nacional de Educação 2014. *Documento final*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DAVI, Edmar Henrique Dairrell. *Intolerância e homossexualidade: as marcas da homofobia na Cultura Ocidental*. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, v. 13, n. 16, p. 119-137, jan./jun. 2005.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete. *A formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEILBORN, M. L. *Sexualidade: o olhar das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: JZE, 1999.

LIMA, Tatiane Lucena. *Currículo, gênero e formação: uma compreensão densa da proposta curricular do Curso de Bacharelado em Gênero e Diversidade da UFBA e suas implicações nas experiências formativas*; 2011; Tese (Doutorado em Educação), FAGED, Universidade Federal da Bahia, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre. v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea) “Edição Comemorativa”.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEEKS, Jeffrey. Corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Na berlinda o gênero e a sexualidades: o atual tensionamento no Plano Nacional e Municipal de Educação

*Karine Nascimento Silva*⁵⁵

1. Considerações Iniciais

Neste texto apresentamos um percurso histórico no que diz respeito às questões de gênero e as sexualidades nos documentos que tratam das políticas educacionais no Brasil, tendo o recorte na década de 30 até os tempos atuais. A intenção é indicar uma trajetória que comporta avanços, considerando posturas defendidas pelos movimentos de mulheres, Escola Nova e na atual conjuntura os retrocessos em curso. O presente está embasado em pesquisa documental, em especial nos planos de educação, contando também com a experiência de 18 anos como professora na Educação Básica e participante na elaboração do Plano Municipal de Educação do município de Jequié, interior do estado da Bahia/BR. Por outro lado, em pesquisa em curso, tenho entrevistado professores/as do Ensino Fundamental, temos constatado através das narrativas coletadas a resistência por uma educação emancipacionista, inclusiva e na perspectiva de gênero, como também o desconhecimento docente sobre a própria história do campo educacional, bem como a ausência na defesa de uma educação laica. Tal resistência se nutre de medos, certo terrorismo fundamentalista, como a de segmentos religiosos, ao propor que há uma “conspiração contra a família”.

1.1 Marcadores do estudo de Gênero em documentos oficiais

O debate acerca de gênero ao qual se propõe este estudo sugere que as questões que envolvem a sexualidade humana, não estão do lado de fora dos muros da escola. As narrativas juvenis nas pesquisas de Silva⁵⁶ (2015) alertam para as limitações e pontualidades nas atividades que envolvem

⁵⁵ Karine Nascimento Silva é Mestra em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jequié (FIEF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Exerce a docência na Plataforma Freire no Curso de Pedagogia UESB/PARFOR.

⁵⁶ SILVA, Karine Nascimento. Fala garot@! Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes juvenis que ecoam e transgridem. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Salvador, 2015.

sexualidade por parte da escola. As questões quando abordadas têm se restringido à dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva na esfera exclusivamente biológica, tornando-se insuficiente, além de fragmentada, o que certamente não responde a ansiedade e curiosidade dos/as jovens. A escola e as/as profissionais da educação apresentam dificuldades para lidar com a diversidade sexual e de gênero. Embora haja muitos/as gestores/as e professores/as que apresentam sensibilidade e compromisso com a abordagem de gênero e das sexualidades, apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não evidenciam em suas propostas as questões citadas nas relações escolares.

A escola é convocada a reconhecer a pluralidade, o respeito à diferença e a problematização das desigualdades e das injustiças sociais, bem como ao se tratar sobre as identidades sexuais, culturais, de gênero, de geração, étnico-raciais e de classe social. Desta forma, pressupõe um cenário em que essas conjecturas estão postas e problematizadas constantemente:

Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola pública tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores (CANEN, 2001, p. 77).

O enfrentamento aos preconceitos e a discriminações são considerados relevantes iniciativas por parte da escola. Vale retomar a reflexão acerca do preconceito, que muito tem contribuído tanto com os conflitos, quanto na produção de violências e mantém os mecanismos de infra-humanização. Isto ocorre, ao possibilitar que certos grupos continuem dispostos de maneira subordinada às dinâmicas de participação e democratização de uma determinada sociedade. No âmbito escolar constata-se posicionamentos conservadores, rejeição a pluralidade sexual, ênfase em mencionar anormalidade e desvio no que diz respeito às sexualidades não heterossexuais.

Conforme exposto, as discussões sobre gênero e sexualidades, além da pertinência precisam articular-se ao contexto escolar, enfatizando a pluralidade sexual situada no terreno dos Direitos Humanos. Sendo assim, favorece o reconhecimento da legitimidade de suas múltiplas e dinâmicas formas de viver/expressar identidades e práticas, bem como a tentativa de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todos/as, particularmente a grupos discriminados em face de sua orientação sexual e identidade de gênero. A escola costuma apreciar superficialmente as sexualidades plurais e

questões étnico-raciais, promovendo atividades e/ou projetos pontuais que, na análise de Louro (2013), estariam explicitando e/ou camuflando através da preocupação com a tolerância e o respeito. Este empreendimento se revela como tentativa de suprir a ausência dos currículos escolares no que tange a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, a diversidade sexual e a orientação sexual buscando apenas evidenciá-las nas datas comemorativas ou/e em situações deflagradas pelos/as jovens.

Portanto, a perspectiva da escola em relação à diversidade sexual, cultural, humana e dentre outras, necessita ir além das dimensões de tolerância e/ou compreensão, pois estas conforme Louro (2013) não altera significativamente o *status* hierárquico das relações sociais de poder que definem as desigualdades sociais e de direito. Nesta linha reflexiva, a fim de questionar e ao mesmo tempo perturbar o modelo vigente:

Quem define: quem tolera? Quem compreende? Quem é tolerado/a e quem é compreendido/a? Desta forma, o processo de educação para a sexualidade poderia começar pelo caráter questionador e perturbador das — verdades que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero (FURLANI, 2009, p. 320).

Os questionamentos acerca da sexualidade na educação não fazem parte apenas da pauta atual, se faz presente desde os primórdios da educação brasileira, tendo os primeiros registros no século XX, imbricada pela corrente teórica médico higienista. A princípio, o objetivo consistia na repressão a masturbação, a prevenção as Infecções Sexualmente Transmissíveis, bem como a elaboração do modelo imposto de ser mulher-esposa-mãe. Neste período, o onanismo foi uma das práticas rejeitada e condenada por setores da medicina e da educação, até então considerado como uma patologia, desta forma caberia aos/as responsáveis pela educação das crianças atenção redobradas na garantia de prevenção e embate contra a referida prática. O monitoramento e vigilância escolar se inscrevem sobre as sexualidades, regulamento e controlando os corpos, com as sutilezas disciplinares;

[...] não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo; que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização no mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 2002, p. 138).

Deste modo a vigilância disciplinar, atua inicialmente sobre os corpos, interpelando-o como um objeto a ser analisado, submetendo a treinamentos específicos e estratégicos para docilizá-los. Em instituições escolares, assim como em outras estâncias de aprisionamento tem-se na repetição uma aliada importante no que concerne ao condicionamento dos comportamentos dos/as sujeitos/as. Por outro, nesta mesma conjuntura, por volta de 1928, inicia-se os primeiros congressos a debater programas de Educação Sexual nas escolas para atender os/as estudantes na faixa etária a partir de 11 (onze) anos, considerando os espaços como adequados para as questões que envolvem as sexualidades.

Se por um lado havia a iniciativa de implementar a Educação Sexual nas escolas como parte da instrução escolar, por outro lado emergiu uma ampla literatura sobre sexualidade que apontava apreensão juntamente com intuito de negar, ocultar, proibir e silenciar as questões relativas. Decorria neste período o empenho em ocultá-la, com efeito, não era permitido falar sobre, ou seja, a sexualidade era indiscutível, assim descrito:

[...] Quando, apesar de tudo, emergia alguma manifestação sexual, perseguiam-na com grande rigor a lei, a moral ou os costumes. Essa situação de repressão interna e externa tornava inevitável uma contínua obsessão pelo tema. Por isso os moralistas e legisladores referiam-se a ele e enfatizavam-no sem cessar, enquanto os indivíduos eram obrigados a querer o impossível tentando negar todo desejo, fantasia e comportamento sexual. Desse modo, o tema sexual fazia-se de maneira onipresente em gracejos e normas que hoje nos parecem absurdos. Aqueles que pretendiam libertar-se da sexualidade acabavam por ter de lutar continuamente contra ela (LÓPEZ, 1989, p. 23-24).

Por outro lado, o primeiro registro de uma lei geral sobre a educação é apresentado no texto constitucional da Carta Magna de 1934, segundo Vianna e Unbehaum (2004, p. 84): “A partir de então, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente em decorrência da Constituição de 1946 que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei de Nº 4.024/1961)”. Observa-se, a partir dos anos 60, grandes transformações políticas marcadas intensamente pelo golpe militar de 1964. Neste sentido, a repressão era a tônica destes anos de chumbo⁵⁷.

⁵⁷ No Brasil, ficou conhecido como Anos de Chumbo a época do endurecimento da repressão da ditadura militar, que utiliza em demasia da censura, prisões e torturas. Fonte: CHAGAS, Juliana. Anos de chumbo na educação: entrevista a Ester Buffa. Poli | nov./dez. p. 13, 2008.

Os impactos na implantação oficial na educação acerca da educação sexual, em termos de projetos e qualquer forma de investidas neste empenho, foram sumariamente excluídos. No entanto, em 1971, com a Lei Nº 5.692/71 foi regulamentada a obrigatoriedade da Orientação Educacional, elaborada por um/a orientador/a educacional que possuísse formação superior. A saber, este/a profissional não possuía formação adequada aos conhecimentos específicos sobre a sexualidade, então se orientavam pelo atendimento as necessidades de seus/suas estudantes, como também norteados/as pelos vínculos afetivos que mantinham com eles/as, desta forma transcorria o processo educativo.

Outrossim, a referida lei determinava as bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, não constava de impedimentos formais e restrições as questões relativas a sexualidade na educação. Por conseguinte, o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação cita que a Educação Sexual será realizada nos programas de Educação da Saúde em nível de 2º grau. Desta forma, apenas os/as especialistas da educação e da saúde abordariam a temática. O debate surge em uma conjectura social, política e sexual nas décadas 60/70. Se por um lado, tem-se um período profundo de repressões, inclusive o sexual, em contrapartida há ebulição por todo o país manifestações de resistência e enfrentamentos, como afirma Cardoso (2008, p. 315): “Os negros, as mulheres, os estudantes em maio de 68 e as comunidades hippies ou os objetores de consciência eram setores que se auto definiam como marginais à sociedade industrial e propunham um novo modo de vida”. As manifestações libertárias seguiam o descrito:

De repente, o rumor surdo e regular da circulação urbana foi quebrado por uma confusão de passos, vozes, gritos, barulhos de metal e vidro. O fluxo dos automóveis parou, grupos se formam, a massa em movimento cresce, pedaços de pano, de papel, de madeira falam deles. E de sua cidade. Em frente, os eternos capacetes, a ordem, o passo cadenciado, e logo a carga, a violência, a recusa. Algumas vezes o gás, outras o sangue ou ainda o disparar de uma arma de fogo. Sempre, sob estas diversas formas, o choque. Entre os que falam de si mesmos e aqueles que falam dos que dão as ordens. Entre os que querem mudar a vida e aqueles que querem restabelecer este rumor surdo da circulação regular ao ritmo cotidiano das coisas que passam sem passar (CASTELLS, 1972, p. 6).

Não cabe dúvida a revolta da contracultura e do antissistema, assim estes movimentos ergueram bandeiras das liberdades, como também, o surgimento da pílula anticoncepcional que impulsionaram a um novo arranjo de comportamento sexual. Conseqüentemente na década de 80, o novo contexto reivindica diretrizes educacionais correspondentes a sexualidade esperado pela educação institucionalizada. Além do aumento da gravidez indesejada, especificamente na adolescência

e o crescimento das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ainda mais com o alarde do surgimento da epidemia de AIDS⁵⁸, o que exigiu de toda a sociedade uma apreensão das autoridades responsáveis.

Neste sentido, intensificou a demanda por Orientação Sexual nas unidades de ensino fomentadas pela preocupação dos/as educadores/as ao se confrontarem no cotidiano escolar com a gravidez na adolescência e a contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os/as jovens, reverberando a implantação de uma educação sexual escolar. A escola pela multiplicidade de vidas que abriga é campo frutífero para desconstrução de mitos e preconceitos, espaço de fomento à promoção de valores democráticos, de respeito às individualidades humanas e transformação social. Enquanto ambiente catalisador de julgamentos sociais, absorvendo os conceitos, preconceitos e conflitos a escola torna-se palco diário do convívio das diferenças, no entanto a sexualidade é ainda abordada de forma secundária.

1.2 Período da Redemocratização... e o gênero?

Retomando ao cenário político e social brasileiro, em 1988, a Constituição Federal é aprovada pelo Congresso Nacional, nomeada de cidadã, compõe-se como uma das mais extensas constituições já escritas, com 245 artigos e mais de 1,6 mil dispositivos. No entanto, pode ser considerada incompleta por conta de inúmeros dispositivos que não foram normatizados, ainda sim se torna um marco de grande relevância para a sociedade brasileira.

No que diz respeito à pauta da educação, assim como em outras instâncias, configurou-se em um avanço relevante, com destaque para a busca eminente de conquistas em direitos igualitários. A lei magna assegura em texto o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de classe social, raça/etnia, crença ou sexo. Porém, vale ressaltar que a referida lei, não faz alusão ao termo gênero e a sexualidade humana, devido ao momento histórico de sua elaboração, por outro lado observa-se o propósito do enfrentamento a discriminação entre homens e mulheres, repreensão a toda forma de intolerância, como também exaltação de direitos para o exercício à cidadania.

⁵⁸ AIDS, termo acrônimo de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), foi utilizado seguindo a preferência da imprensa científica que a caracteriza como síndrome associada a uma deficiência não inata do sistema imune. Fonte: VERAS, RP, et al., Org. Epidemiologia: contextos e pluralidade [online]. Epidemia Lógica. Series n. 4. ISBN 85-85676-54-X. Available from SciELO Books. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 172 p.

Posteriormente, em dezembro de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), após um período de 8 (oito) anos em tramitação no congresso brasileiro configurou-se em conquista dos setores relacionados com a educação. Coadunando com a constituição brasileira, a LDBEN traduz a manifestação em prol da eliminação das desigualdades no cenário escolar que vise direitos igualitários. Outra vertente, presente na supramencionada diretriz da educação diz respeito à ideia de tolerância, aprofundando o debate, as afirmações de Bobbio e Pasquino (1999, p. 1245) de que “A tolerância se traduz no reconhecimento de posições contrastantes dentro de um sistema conflituoso disciplinado por ‘regras do jogo’ convencionadas”, conduzem a uma problematização de que tolerar crenças e opiniões diversas implica sobre os discursos das verdades absolutas e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas. De acordo Norberto Bobbio (1992), ao se reportar a tolerância na sua conceituação histórica, as questões relacionadas à convivência de crenças diversas na contemporaneidade têm o recorte nas minorias étnicas, linguísticas e raciais. Nesta seara, a realidade é ontologicamente complexa, essencialmente complexa, bem como é plural, deste modo, a tolerância é uma estratégia de lidar com essa diversidade plural.

Considerando a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a educação como um direito de todos/as, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), como também prevê o dever comum da União, Estados e Municípios na oferta e permanência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe para o Ensino Fundamental e Médio, um núcleo comum obrigatório no âmbito nacional, a saber, inclui o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Física, da realidade política e social, da Arte e Educação Física. No entanto, esta proposta nacional comum possibilita que cada estado, município ou escola proponha seu próprio currículo, considerando as peculiaridades locais e a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino, bem como as diferenças individuais dos/as estudantes.

Em 1995 deu-se início ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo apresentada uma versão preliminar no final do ano por vários/as especialistas e diversas instituições. A asserção dos PCNs para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental foi realizada através de cerca de 700 pareceres catalogados por áreas temáticas, reuniões técnicas promovidas pelas Delegacias do MEC, debates regionais fomentados pelo Conselho Federal de Educação e a mobilização de algumas universidades. Assim, os parâmetros foram organizados em um conjunto de 10 (dez) livros. O lançamento ocorreu em data simbólica, dia 15 de outubro de 1997, Dia do Professor. Posteriormente,

os PCNs foram distribuídos para todos/as os/as professores/as do país. Neste tempo, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a construção da proposta para 5ª a 8ª série.

Os PCNs se constituem em orientações para o ensino das disciplinas que firmam a base nacional, e mais cinco temas transversais que perpassam todas as disciplinas, propondo auxiliar a escola no cumprimento constitucional de fortalecimento da cidadania. Neste sentido, não se trata de um documento curricular, mas um suporte de apoio no projeto da escola na construção do seu programa curricular. O destaque dos parâmetros incide nos Temas Transversais, compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade); Orientação Sexual (Corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); Saúde (autocuidado, vida coletiva); Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Como firmado em documento;

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos (BRASIL, 1988, p. 25).

O trabalho requer reflexão acerca da ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, como também a dimensão histórica e política. Em relação a gênero, os PCNs fazem menção de maneira clara e concreta, os temas transversais devem ser trabalhados juntamente com todos os conteúdos dos quais a escola se ocupa tradicionalmente. O volume que abarca a questão de gênero, traçando uma comparação com os demais documentos do mesmo tema, é o que mais amplamente aborda o aspecto da sexualidade. Ao tratar sobre a Orientação Sexual, orienta o enfoque nas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade, sobre o prisma de três eixos que informam as estratégias dos/as professores/as, segundo a proposta:

Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1999, p. 287).

Deste modo, a tessitura acerca das relações de gênero possibilita o questionamento de padrões rigidamente estabelecidos para homens e mulheres na sociedade, a valorização das subjetividades e individualidades, o enfrentamento às relações autoritárias como também incita a sua transformação. A discussão proposta contempla a diversidade de comportamentos de homens e mulheres, ou seja, a pauta da pluralidade e subjetividades se faz necessária no contexto das relações escolares. Os estudos de gênero exploram a relatividade das concepções tradicionalmente agregadas ao masculino e ao feminino, as variadas expressões de gênero e as identidades. Esses estudos se incumbem de problematizar as normas e enquadramentos, possibilitam pensar os diferentes padrões de conduta, capazes de criar uma sociabilidade pautada na igualdade de gênero. No entanto, cabe destacar que os temas relacionados a gênero se restringem ao bloco referente à sexualidade, o que poderá comprometer o entendimento de construções sociais mais amplas e desvinculadas das concepções ditas naturais da engendração do “ser feminino” e “ser masculino”, ademais limitar e vincular a formação das identidades de gênero ao corpo e à sexualidade.

O mesmo ocorre ao propor o trabalho pedagógico relacionando às questões de gênero com o debate acerca a prevenção de infecções e doenças. Em outras palavras, tais posicionamentos conduzem a reduzir a abordagem em aspectos fisiológicos, relações essencialmente pautadas pela sociedade em que estão inseridas. As questões de gênero são também tratadas na temática da Ética, no entanto de maneira subliminar, a menção ao respeito mútuo deixa subentendido o estímulo ao combate as discriminações de todas as formas e tipos.

Em suma, tanto as orientações em voga e consonância com a LDBEN conferem maior flexibilidade ao trabalho com os componentes curriculares, configurando-se apenas uma referência, portanto, não se trata de uma diretriz obrigatória. No entanto, os PCNs têm por objetivo o estabelecimento de metas educacionais das quais as ações políticas do MEC devem convergir, a saber, programas de formação inicial e continuada de professores/as, avaliação na compra de livros e demais materiais didáticos, bem como a avaliação nacional. Na concepção do MEC, trata-se de uma proposta de conteúdos que orientam a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país.

Desta forma, subsidiam a construção ou/e adequação curricular tanto nos estados quanto nos municípios, visando à contextualização de cada peculiaridade social. Considerando o posicionamento dos referenciais em relação ao tema da Orientação Sexual, a indicação permeia por toda a prática educativa, como também ocorre nos demais Temas Transversais, conforme o texto: “[...] O trabalho de Orientação Sexual se dará, portanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalisados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 1998, p. 307-308).

Noutra vertente, nota-se que o empenho na elaboração da política educacional para Educação Sexual nas escolas continua reverberando a saúde das crianças e dos/as adolescentes e, conseqüentemente, da família, obedecendo ao modelo médico higienista⁵⁹. Desta forma, as múltiplas expressões e manifestações da sexualidade humana não protagonizam o debate, como também não é problematizado o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade, ou seja, discussões que envolvem os sexos, as práticas sexuais, os corpos em amplas dimensões, os desejos, medos, paixões, amores, as subjetividades, as identidades são ignoradas. Mediante a conjuntura, a postura da escola deve propiciar a reflexão, fomentar mudanças para a dignidade humana e o exercício da cidadania de todos/as.

Além das legislações citadas e elucidação acerca dos PCNs, as discussões que envolvem a sexualidade humana e as questões de gênero são vislumbradas no Plano Nacional de Educação (PNE) e posteriormente nos Planos Municipais de Educação (PME), deflagrando a polarização do debate no cenário educacional, a celeuma foi constante no processo de elaboração e aprovação dos planos nas esferas federal, estaduais e municipais. No entanto, antes de especificar os impactos e as divergências entre os/as apoiadores/as e contrários/as aos planos, se faz necessário tecer a concepção dos planos de educação, as diretrizes e conjunturas históricas nas quais se estruturam.

⁵⁹ A concepção médica higienista compreende a sexualidade apenas nos aspectos relacionados à genitalidade, considerando-a uma questão de saúde pública. A ênfase nas informações sobre prevenção do contágio de doenças sexualmente transmissíveis, para tanto, faz uso de linguagem clínica, anatômica, do âmbito médico e inacessível a maioria da população. Vincula a sexualidade à concepção biologizante e orienta que a escola trabalhe com os conteúdos de reprodução humana dentro da disciplina de Ciências.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶⁰ por volta de 1932 menciona a necessidade central de elaboração de um plano amplo e contextualizado que tenha como objetivo promover e desenvolver a educação no país. Ressalta-se que este movimento reformador foi alvo de duras críticas por parte da Igreja Católica, naquela conjuntura concorria com o Estado na oferta da educação popular, detinha o controle, a propriedade e a orientação na maioria das escolas da rede privada. Em consequência da propositiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na elaboração da Constituição de 1934, constava no Art. 150 as atribuições da União “[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados” (DIDONET, 2000, p. 18). Reiterando a mesma perspectiva, as constituições posteriores (1946, 1967, 1969 – Emenda Constitucional) afirmaram a relevância de um plano de educação para o país, exceto a Constituição de 1937⁶¹, que omitiu esse tema.

Contudo, apenas em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado, sob a égide da primeira LDBEN, Lei nº 4.024 de 1961, como uma iniciativa do MEC aprovada pelo Conselho Federal de Educação, ao que confere a descrição: “Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (DIDONET, 2000, p. 18). A primeira revisão do PNE ocorreu em 1965, trazendo alterações significativas no que diz respeito às normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. No ano de 1966, uma nova revisão ficou conhecida como o Plano Complementar de Educação, alterou a distribuição dos recursos federais que foram destinados a implantação de ginásios orientados para o mercado de trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

Porém a proposta de lei é apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1967, por meio de quatro encontros nacionais de Planejamento, mas sem a concretização dos termos. No processo de redemocratização do país, diversos movimentos sociais emergentes reivindicavam a defesa do direito à educação, e cobravam ações planejadas do poder público de longo prazo. Em consequência de todo esse processo político, a Constituição Federal (CF) de 1988 resgatou a ideia de um plano nacional na

⁶⁰ O documento lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30 se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

⁶¹ A Constituição de 1937 foi a 4ª constituinte brasileira e a 3ª do período republicano. Por conter leis de cunho fascista, semelhante à carta magna da Polônia em 1935, a referida constituição foi apelidada “Polaca”, sendo elaborada pelo jurista Francisco Campos e outorgada em 10 de novembro de 1937 (VILLA, 2012).

forma de lei, conferindo estabilidade as propostas governamentais na área da educação, conforme define o Art. 214 da CF:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (Emenda Constitucional Nº 59/2009):

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 125-126).

Posteriormente, a nova LDB, Lei nº 9.394/96, se consolida como documento norteador para elaboração dos planos municipais de educação. Em 1990, em Jomtien, Tailândia ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO⁶², que contou com a participação de várias entidades internacionais, visando a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação. Pouco depois, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ministério da Educação articulou a construção do Plano Decenal de Educação para Todos. Seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determina à União a elaboração do plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme determina: “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (BRASIL, 1996, p. 60). No entanto, as iniciativas não transcendem para o marco legal, apenas em 1998, o deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Nº 4.155/98 que afirma:

Apresenta o Plano Nacional de Educação. A construção desse plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação (CONED) e sistematizou as contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o autor, a importância desse documento-

⁶² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no mundo e no Brasil foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades. A UNESCO atua nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária (DIDONET, 2000, p. 33).

Além disso, um segundo projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo através do MEC após parecer a diversas entidades educacionais, bem como realização de seminários regionais, foi protocolado na Câmara dos Deputados, sob o nº 4.173/98, depois foi anexado ao de nº 4.155. No ano de 1999 foi apresentada à Comissão de Educação, Cultura e Desporto uma nova versão da lei, após o resultado das sugestões recebidas, sendo aprovada no mesmo ano. Em 2000, o requerimento de urgência ao Projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado, conduzindo-o ao plenário da Câmara dos Deputados, com a finalidade de amplo debate do plano. Finalmente, foi aprovado (com duas emendas incorporadas ao texto) o Projeto de Lei, com vetos a nove metas, a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

O PNE 2001-2010 tem como premissas a elevação integral do nível de escolaridade da população; avanços na qualidade do ensino em todas as modalidades e níveis; a diminuição das desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais. Conforme Didonet (2000), o referido plano destacou-se dos demais pelas seguintes qualidades:

a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; b) cumpre um mandato constitucional (art. 204 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e f) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução (DIDONET, 2000, p. 11).

No entanto, o êxito do PNE 2001-2010 não é consensual, pois de um lado, há posicionamentos que defendem o fracasso do mesmo, e, de outro, há o mérito de sua expressão jurídica, significado sociopolítico e valor pedagógico. O referido documento deveria basear-se nas considerações das conferências de educação realizadas em todo o país que previam a sua elaboração. Vale ressaltar que houve alterações no PNE desde as primeiras versões até a elaboração, sobre isso, afirma-se que:

[...] mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências. Trata-se, na maioria, de inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator do PNE na Câmara dos Deputados, por influência de lobbies privatistas, conservadores, que advogam uma submissão, endógena ou exógena, da escola pública ao mercado, a fim de garantir suas pretensões em termos de políticas educacionais, por meio de um “atalho” político para influenciar deputados, relatores e membros de comissões do parlamento, com seus *experts* e *think tanks*, que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais (HYPOLITO, 2015, p. 512).

Desta forma, o referido autor avalia que o PNE em certos aspectos apresenta os objetivos da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública de qualidade sociocultural, porém aquém do que esperava os movimentos sociais, e assim o “[...] Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas” (HYPOLITO, 2015, p. 512). Para exemplificar esta afirmação do autor, basta analisar que se por um lado, o PNE define o aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas de cunho gerencialista de avaliação. E estas por sua vez, visam a parceria público-privada, possibilitando as políticas privatistas, contrariando a perspectiva de investimentos na educação pública de forma plena.

1.3 Estes tempos, a educação como arena de disputa de poder

Conforme o previsto, a vigência do plano de 10 (dez) anos deu-se tardiamente com o início das discussões sobre a construção de um novo PNE em 2010, que de acordo com o Projeto de Lei Nº 8.035/2010 (BRASIL, 2011), deveria vigorar no decênio 2011-2020. No entanto, foram 3 (três) anos e meio de trâmite no legislativo, sendo aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014). Constatou-se mais de 2.900 (duas mil e novecentos) emendas parlamentares, advindas da mobilização da sociedade civil.

As questões relacionadas ao financiamento da educação pública e questões de gênero no novo PNE foram pautas de conflitos e tensionamentos, configurando-se em muitas disputas parlamentares. O primeiro debate envolvia o investimento público em educação que propunha a forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência do PNE e, posteriormente o mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio (BRASIL, 2014).

Contudo, o recorte deste estudo se concentrará no núcleo de embates que gerou maior visibilidade midiática e social, a famigerada “ideologia de gênero”, termo utilizado nas discussões sobre os Planos de Educação – estaduais e municipais. Uma narrativa surgida por setores ultraconservadores da Igreja Católica, construída, não apenas como o objetivo de frear e extinguir as proposições feministas e LGBTI⁶³, mas como um instrumento de recentralização religiosa, na atual conjuntura brasileira tornou-se ferramenta estratégica utilizada por conservadores/as religiosos/as e não religiosos/as. No entanto, a igreja não conduz sozinha a esfera conspiratória da narrativa, conta com o Movimento Pró-vida, Pró-família, grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) que foram capazes de, fazendo uso do senso comum, operacionalizar uma grande convergência à direita conectando setores militaristas, anti Direitos Humanos, liberais, conservadores/as e os/as defensores/as do Projeto Escola sem Partido ⁶⁴.

A gênese da ideologia de gênero não é unívoca, neste estudo perpassa apenas duas trajetórias congêneres, atravessadas pela doutrina religiosa católica, segundo Miskolci; Campana (2017) a narrativa foi introduzida por Joseph Ratzinger em 1997, anterior ao seu papado, constatado através de estudos em diversos documentos do Vaticano. Uma referência muito utilizada pelos/as defensores/as da intolerância aos Estudos de Gênero foi a escrita do livro “La Ideologia de Género” em 2010, por Jorge Scala, de acordo com este autor os/as pesquisadores/as que trabalham com gênero negam as diferenças naturais entre os sexos e estabelecem que a sexualidade deve ser livre de qualquer restrição.

⁶³ A sigla LGBTI é internacionalmente, a mais utilizada, na ordem respectiva indica L – lésbicas; G – gays; B – bissexual; T – transgeneros, transexual e travestis e I - intersex. Órgãos como a ONU e a Anistia Internacional elegeram esta denominação com um padrão para falar desta parcela da população. Em termos de movimentos sociais, uma denominação que vem ganhando força é **LGBTQ** ou **LGBTQI** – incluindo além da orientação sexual e da diversidade de gênero a perspectiva teórica e política dos Estudos *Queer*.

⁶⁴ O projeto da Escola sem Partido consiste nos discursos e ações que vêm sendo compartilhadas desde 2004, que incentivam e instalam um “clima de denunciamento” e “um discurso de ódio”. As armadilhas desse projeto articulam-se entre várias instituições da sociedade civil, religiosas e partidos políticos. Esse movimento se constitui da mesma forma que um grupo de iniciativa norte-americana denominada “*No Indoctrination*”, com base em um suposto apartidarismo para questionar as posturas dos/as professores/as em sala de aula. Em nosso país os autores demonstram como a mídia e setores religiosos evangélicos contribuem para consolidar essa pauta conservadora (FRIGOTTO, 2017).

Por outro viés, de acordo Furlani (2016), a nomenclatura “ideologia de gênero” foi usada em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”. Para a autora seus precursores/as se baseiam em dois livros para compor essa narrativa, primeiro, no livro de Dale O’Leary intitulado “Agenda de gênero” de 1996, esta autora é uma militante Pró-vida, a saber, participou das Conferências da ONU em Cairo no ano de 1994 e em Pequim em 1995, como delegada.

Nesta perspectiva, as principais referências para disseminar, mas no sentido de combater a retórica da “ideologia de gênero”, são realizadas através de postagens exaustivamente repetidas de vídeos, textos, cartilhas, documentos da CNBB e palestras. Criou-se também uma esfera de terror e desaprovação na afirmação de uma conspiração mundial entre Organização das Nações Unidas (ONU), União Europeia, governos de esquerda, movimentos feministas e LGBTI para juntos destruírem as famílias tradicionais brasileiras. Tais narrativas conspiratórias e escandalosas infligem a dita “moral e bons costumes”, ocasionando desta forma o pânico social, por outro lado, constata-se que a opinião pública e as posturas sociais são veemente contrárias aos estudos feministas, de gênero e todas as políticas públicas de viés para e pelos Direitos Humanos. Neste conjunto de intolerâncias estão o repúdio e resistência ao uso do nome social, ao direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual.

Em 2015, especialmente, estes grupos juntamente a uma parte da população adepta as religiões judaico-cristã e aos líderes religiosos que compõem a bancada evangélica no congresso brasileiro, se posicionam e combatem veemente a “ideologia de gênero”. Neste sentido, constata-se que tais coletivos se empenham na articulação em divulgar simultaneamente inúmeros vídeos em suas respectivas redes sociais. Legisladores, a saber, do senador pastor Magno Malta, o deputado Jair Bolsonaro, o deputado pastor Marco Feliciano, o pastor Silas Malafaia, a pastora Damares Alves, a pastora Marisa Lobo são grandes incitadores/as em convocar a sociedade em defesa dos valores cristãos, da moral, dos bons costumes e da família.

No entanto, consta na própria lei do plano a necessidade de acompanhamento e avaliação, como também a construção dos Planos Estaduais de Educação em consonância com o PNE, em seguida, os Planos Municipais de Educação (PME), também coerentes aos respectivos estados, desta forma devem compor três documentos integrados e articulados. Neste período, as câmaras legislativas em todo o país, se configuraram em arenas inquisitórias contra o debate relacionado as sexualidades e ao gênero, grupos contrários bradavam “não a ideologia de gênero”, pastores e padres midiáticos alertam que tal ideologia dissolveria as famílias pois agia na doutrinação de crianças.

A CNBB, na época, também divulgou nota afirmando que a ideologia de gênero desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. Observou-se uma ação coordenada entre parte dos bispos na ação coletiva de endereçar, em nome da Igreja Católica, ofício aos respectivos presidentes das Câmaras Municipais de todo o país. Neste documento, exigiu-se o posicionamento contrário do poder legislativo, à possível inserção no PNE, da perniciosa e nefasta ideologia de gênero, como implementação de política educacional.

O Bispo da Diocese de Jequié, Dom José Ruy Gonçalves Lopes ressaltou que as expressões “gênero” ou “orientação sexual” referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Para o sacerdote as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas correspondem a uma natureza fixa, mas não são resultado de uma construção social. Para seguimentos religiosos fundamentalistas a escola deve ter compromisso com a verdade, fomentando o conhecimento da realidade e não “doutrinando” os/as alunos/as com ideologias. O propósito da educação é fomentar o conhecimento, repudiando a neutralização das características psicológicas e biológicas dos meninos e das meninas que segundo o entendimento episcopal ocorre com a ideologia de gênero. E novamente, posicionamentos contrários alardeiam para a desconstrução da família, do matrimônio e da maternidade, afirmando que a proposta de gênero na escola é um convite ao estilo de vida que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade. E assim, em boa parte das celebrações religiosas foram distribuídos cartilhas e panfletos, advertindo os pais e mães sobre o terrível perigo silencioso que rondava suas casas, a doutrinação para “homossexualização” das crianças ou/e a transformação em algo contrário ao sexo biológico. No entanto, a tão propagada e alardeada ideologia não constava nos planos de educação, e timidamente os estudos de gênero eram abordados com superficialidade, porém o termo “ideologia de gênero” não é utilizado pelas Ciências Humanas, apenas como discorre;

Educação para a diversidade não é uma doutrinação capaz de converter as pessoas à homossexualidade, como se isso fosse possível. O objetivo é criarmos condições dentro das escolas para que professores e alunos possam aprender e ensinar o convívio com as diferenças que naturalmente existem entre todos (BUTLER, 2017, p. 14).

Segundo autora, os estudos de gênero e sexualidade contribuem para levantar questões e pensar em ações na escola em uma perspectiva da educação para diversidade e, desse modo, para uma educação que combata a discriminação e preconceitos, as violências de gênero, violência contra mulher e a violência LGBTIfóbica. Deste modo, o que de fato ocorreu, um pandemônio causado pela suspeita de implantar tal proposta, deve-se ao veto da meta que previa a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

Conforme afirma em seus estudos e pesquisas, a Profa. Dra. Jimena Furlani, que trabalha com a formação de educadores/as, profissionais da saúde e segurança pública para as questões de gênero, sexualidades e direitos humanos, muitos pastores, em 2015, lançaram vídeos falando sobre ideologia de gênero. Os argumentos, visivelmente idênticos, afirmavam a existência de uma ameaça que pairava sobre as crianças e as famílias, discursos confusos e alarmantes, assustavam, porém não explicavam o conceito gênero. As narrativas convergiam para o senso comum, segundo seus/suas disseminadores/as não se poderá afirmar que se trata de “menina ou menino”.

O argumento da negação da biologia além do equívoco, não condizem com os estudos de gênero, confere a uma desonestidade intelectual daqueles/as que criaram e divulgam a ideologia de gênero no Brasil. Decerto, pesquisas e estudos de gênero não negam a biologia, é preciso que ela exista para que possamos dizer que gênero é tudo o que não é biológico, ou seja, gênero difere da biologia, gênero é um conceito da sociedade e da cultura, apenas discordam do determinismo biológico – quando a biologia é utilizada para definir o destino social. Destaca-se o brilhantismo em construir uma narrativa, suficientemente ameaçadora para sociedade, na medida em que ela se volta para a criança e a família no seu intuito destruidor.

1.4 Tessituras para não finalizar...

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) foram produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE, e os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira seguiram em consonância aos dos estados a que pertencem. Para os/as cidadãos/cidadãs, o PNE e os planos de educação do estado e do município de onde moram, devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade para todos/as.

Considerando que as visões de políticas públicas e as soluções para os desafios educacionais são as mais diversas e que os Planos Municipais de Educação a serem elaborados ou adequados ao novo PNE e aos PEEs exigirá mais compromisso e envolvimento de todos/as – sociedade e governos. Deste modo, os princípios educacionais devem objetivar a construção de uma educação sexual compreensiva, ou integral, múltipla, aberta, completa e plural, problematizam a produção que se dá culturalmente a partir das experiências das pessoas, correlacionadas com os corpos, prazeres, sensações, linguagens, representações, desejos, identidades, crenças e dentre outras.

Posto isso, a questão que envolvem as sexualidades na escola, não devem apenas limitar-se a materialidade e funções biológicas (hormônios, órgãos sexuais, reprodução, gravidez, entre outros temas), mas compreendê-la e dialogar com as formas singulares e plurais de vivê-la. E no mesmo sentido as narrativas se apresentam, por sua vez as instituições de ensino são desafiadas a proporcionarem através de profundas transformações, um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nelas circulam, convivem e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental. Nesse contexto, nas palavras de Ana Canen (2001, p. 213): “[...] importante na formação dos professores frisar como historicamente se deu e se vem dando o andamento das discussões em torno da sexualidade e que melhor se perceba que este debate não está atrelado às questões biologizantes”.

No entanto, se faz necessária a reflexão sobre o uso do debate sobre inclusão de gênero na escola para fins de visibilidade e poder de uma perspectiva ideológica conservadora. O debate sobre a inclusão dos temas de gênero e sexualidade nos planos de educação (nacional, estaduais e municipais) foi um dos principais fatores de ascensão da Escola Sem Partido, como admite seu fundador Miguel Nagib, que a tentativa do MEC e de grupos ativistas de introduzir a chamada “ideologia de gênero” nos planos de educação acabou despertando a atenção e a preocupação de muitos pais, mães ou/e responsáveis para os temas que serão ensinados.

Embora com diferentes origens e estratégias, forjou-se uma aliança consistente entre os/as criadores/as da “ideologia de gênero” e os/as militantes do Programa Escola Sem Partido, com ações danosas à educação democrática, progressista e laica, principalmente pela inserção no poder legislativo (em todos os níveis) e pela influência impactante nas redes sociais. Contudo, tais grupos são auxiliados pela atual conjuntura internacional de crise profunda do capitalismo neoliberal – que promove todo tipo de regressão.

Portanto, se faz necessário e imediato o debate público e em especial na área de educação sobre a estratégia dos grupos conservadores, como se dedicam à criação de factoides s FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ; Ed. da LPP, 2017. 144 p. emanais, apostando no pânico moral. Tentam venderem-se a imagem de defensores/as das crianças e das famílias, apoiaram a volta do ensino religioso confessional nas escolas. Ressuscitaram a “cura gay” e, em outubro de 2017 conseguiram decisão judicial que libera, nas redações do ENEM, conteúdos discriminatórios e de incitação ao ódio. E conseqüentemente, conseguiram excluir palavras como gênero, identidade de gênero, orientação sexual e educação sexual dos planos nacional, estaduais e municipais de educação no país.

Torna-se imprescindível a aposta nos/as professores/as, pela sensibilização que detêm no sentido de pensar junto com os/as estudantes sobre o respeito às diferenças e a discussão sobre as formas de preconceito no cotidiano escolar, buscando reprovar o projeto Escola Sem Partido. O uso de “ideologia de gênero” é equivocado, especialmente porque não condiz com o modo como os conceitos de gênero e sexualidade são utilizados no âmbito dos estudos de gênero e feministas. Como se considerou no início deste texto, gênero é um elemento organizador da sociedade e cultura e, nessa direção, a abordagem das questões de gênero nas escolas é fundamental tanto para promover uma cultura de respeito às diferenças e aos direitos humanos, quanto para fomentar uma pedagogia que ensine, entre outras coisas, que as diferenças de sexo não podem ser materializadas em desigualdades de direitos e de acesso.

Para tanto, há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados conjuntamente pelas instituições de ensino superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes. Neste sentido, vale o empenho na construção/invenção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais e isso passa, sem dúvidas, pela formação de professores/es. E, nessa direção, todos/as que atuam na formação docente precisam da responsabilidade de fomentar a abordagem de gênero nas disciplinas, unidades de produção pedagógica, projetos pedagógicos e de gestão. A potencialidade de atuar na perspectiva de gênero se faz urgente em tempos sombrios e obscurantistas, a insistência em uma educação crítica, considerando reflexões de Tiburi (2017);

Promove-se o silenciamento dos agentes da educação por entender sua capacidade crítica e emancipatória. O pregão do obscurantismo está em toda parte, começa e termina no desrespeito aos professores. Para esse sistema, o estudante sem sequer conta. Pela natureza de sua profissão, professores agem contra a mistificação e dogmatismo como sujeitos do conhecimento que são. Não há, portanto, profissão mais perigosa ao projeto de imbecilização

do mundo que é a parte essencial do programa neoliberal atual [...] Todo o professor crítico se torna um perigo, seja porque desobedece a ordem, seja porque ajuda a criar pessoas críticas capazes de se contraporem a ela. Os desobedientes atrapalham. Não há ordem sem obediência. Daí a necessidade de formar indivíduos servis que apenas uma educação pela metade, desmantelada, humilhada e aniquilada poderá sustentar (TIBURI, 2017, p. 11).

Gênero pede uma orientação crítica na educação, portanto não significa apenas a inclusão de uma disciplina, mas de uma postura avessa a determinismos e pautada no reconhecimento do/a outro/a outra, das diferenças. A escola como um espaço aberto à reflexão e de acolhimento aos/as alunos/as em suas subjetividades, individualidades e liberdades de expressão. Para a promoção da diversidade e dos Direitos Humanos nas escolas, assim como afirma a Butler (2017), é necessária a formação de educadores para a questão:

É necessário que a formação de professoras e professores tenham um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero e sexualidade, com disciplinas obrigatórias que tratem do tema. É fundamental também que se desconstruam as resistências para se falar da diversidade sexual e das diferenças, bem como das desigualdades persistentes e estruturais em nossa sociedade que são, sim, produtoras das violências (BUTLER, 2017, p. 15).

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C. Varriale et al. 12 eds., v. II, Brasília, UnB, 1999.

_____. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME/Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental: Orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHAGAS, Juliana. *Anos de chumbo na educação: entrevista a Ester Buffa*. Poli | nov./dez. p. 13, 2008.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, dez. 2001.

CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ, B.; ALMEIDA, M. (Orgs). *Sociedade política no Brasil pós-61*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 313-350. ISBN: 978-85-99662-63-2.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975- 1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

FURLANI, Jimena. *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. 3ª ed., 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Ideologia de Gênero? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha*. Versão Revisada. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 9 p., 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. *Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez, 2015

LÓPEZ, Félix; FUERTES, Antonio. *Parra Comprender La Sexualidad*. Pampelona: Editorial Verbo Divino, 1998.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos Artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TIBURI, Marcia. Aula como experiência revolucionária: o esvaziamento da profissão de professor é consequência inevitável da desvalorização do trabalho educacional. *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, n. 228, ano 20, p. 11, out. 2017.

VILLA, Marco Antônio. *História das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio*. Editora: Leya Brasil, 2012.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, 2004.



Série Cadernos FLACSO

N14

www.flacso.org.br