

# **Uma perspectiva interseccional de gênero para pensar e transformar a educação**

Alexandre Bortolini

## RESUMO

O texto traz uma série de pesquisas educacionais que exemplificam a contribuição de uma perspectiva interseccional de gênero para pensar e transformar a educação. Enquanto pesquisas quantitativas desenham um mapa de diferenças e desigualdades educacionais marcadas por gênero, classe e raça, estudos qualitativos tentam compreender as dinâmicas próprias da educação escolar que produzem esses fenômenos. Diante da realidade que este campo de pesquisa evidencia, aponta para a urgente defesa de uma perspectiva de gênero na educação.

Gênero; sexualidade; educação

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

Nos últimos anos a palavra gênero se tornou personagem de uma polêmica nacional que ganhou espaço nos programas de tv, nas redes sociais e no próprio parlamento brasileiro. Uma polêmica que tem no centro a educação. De um lado, ativistas e pesquisadores defendendo a importância de inserir uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. De outro, conservadores e reacionários lutando contra o ensino do que chamam de “ideologia de gênero” nas escolas. Mas afinal, o que é gênero? E qual a relevância desse conceito para a educação?

Se é certo que o conceito de gênero tem implicações políticas, de forma alguma ele pode ser reduzido a uma ideologia. É um conceito científico, forjado desde pelo menos o início do século XX e que hoje é fundamento para todo um campo de estudos nas mais diversas áreas. Da sociologia à microbiologia, da ciência política à matemática, da psicologia à linguística, é possível hoje encontrar uma série de pesquisas que partem de uma perspectiva de gênero para estudar uma variedade de fenômenos. O que significa exatamente uma *perspectiva de gênero*? Significa olhar para as relações entre homens e mulheres sem tomá-las como naturais e sim como produto histórico de práticas sociais. Operar a partir de uma perspectiva de gênero é justamente fazer o trabalho científico de desconfiar daquilo que o senso comum apresenta como dado. E então buscar métodos e ferramentas que nos permitam avançar na compreensão dessas relações para além de explicações essencialistas ou deterministas. O conceito de gênero remete justamente a uma perspectiva que não toma nossa ordem social como fixa ou óbvia. E vai buscar nas práticas sociais, nas interações, nas formas de significação do corpo, dos sujeitos e das suas relações aquilo que constrói a nossa sociedade. A noção de construção social é o centro do conceito de gênero. Nessa perspectiva, os sentidos de masculinidade e feminilidade e os lugares sociais de homens e mulheres não estão pré-definidos pela biologia, mas são produzidos socialmente através de uma série de práticas e tecnologias.

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

Esse processo de construção social não acontece isolado, mas se dá em intersecção com uma série de outras dinâmicas sociais, como as relações étnico-raciais, as relações de classe e as regulações da sexualidade. Essa construção do masculino e feminino é, portanto, sempre interseccional, ou seja, concomitante e articulada a outros modos de organização da sociedade. E não acontece em um único espaço ou tempo, mas é produzida continuamente em uma variedade de práticas sociais. Se a sexualidade é, sem dúvida, um lugar onde as relações de gênero são produzidas e reiteradas, essa não é a única dimensão da vida onde elas são construídas. O trabalho, a política, a arte, a comunicação, a economia, e mais tantas outras esferas da vida são também espaços onde essas relações são construídas e reconstruídas.

Por décadas de investigações, os estudos de gênero vêm se esforçando em demonstrar onde, quando e como esse processo de construção acontece, inclusive na escola. Raridade até algumas décadas, hoje existe uma quantidade enorme de pesquisas que investigam a relação entre gênero e educação no Brasil, e deixam evidente que a escola é um dos espaços onde essas relações de gênero são construídas, reiteradas e, não raro, transformadas. A partir de diferentes bases teóricas e metodologias, analistas tentam traçar o histórico da feminização do magistério, encontrar as causas da diferença de rendimento entre meninos e meninas ou mesmo identificar noções subjacentes de corpo e identidade em uma aula de educação sexual. Ao mirar na dimensão social, cultural e histórica, os estudos de gênero vão buscar nas nossas práticas sociais, no nosso imaginário coletivo, na forma como a escola e outras instituições estão organizadas aquilo que produz essas realidades.

A ideia deste texto é justamente ilustrar, a partir de um pequeno apanhado de pesquisas educacionais, como os estudos de gênero podem e vêm contribuindo para educação. Tanto nos ajudando a mapear desigualdades educacionais e compreender como estas desigualdades são produzidas, quanto nos apontando caminhos para transformar nossas práticas. De teses de doutorado a monografias de graduação, produzidos por experts em grandes

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

centros de pesquisa ou por pesquisadoras iniciantes, as pesquisas que trago aqui de maneira nenhuma esgotam ou dão conta de tudo o que vem sendo produzido nesse vasto campo. São uma pequena amostra, exemplar de uma multiplicidade de estudos que tem buscado compreender de que maneira noções socialmente construídas de gênero são incorporadas, reproduzidas e transformadas pela educação, afetando desde trajetórias escolares individuais até toda a ordem cultural, política e econômica da nossa sociedade. A partir de distintos objetos e se debruçando sobre uma variedade de fenômenos, esses estudos compartilham uma mesma pergunta: *como o gênero constrói a educação e como a educação constrói o gênero?*

### **Uma origem sexista (que não ficou no passado)**

Para começar a responder essa pergunta, um bom ponto de partida é olhar para a história da educação. Em *Mulheres na Sala de Aula*, Guacira Lopes Louro (1997) traz uma análise histórica que nos mostra como no século XIX, quando a instrução escolar ainda era privilégio de uma elite branca bastante restrita, o ensino era formalmente diferenciado para meninos e meninas. Durante o Império, a legislação admitia apenas uma instrução elementar para as mulheres - entre as quais certamente não estavam incluídas milhões de crianças submetidas a pobreza, exploração ou escravidão. Segundo Louro (p.XX), “ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã” formavam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos. Mas logo algumas distinções apareciam: “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura”. Essa educação diferenciada não era mero acaso, mas constituía um investimento na produção e reprodução de uma certa ordem social. Enquanto a elite formava seus homens para assumirem funções importantes na vida pública, no comando da economia, no sistema político e nos aparelhos do estado, a educação das mulheres dessa mesma elite era voltada para prepará-las para o trabalho

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

doméstico e a maternidade, tornando-as atraentes no mercado do matrimônio e aumentando suas chances de conseguir um casamento que trouxesse vantagens econômicas e prestígio social. Uma educação que não só ensinava coisas diferentes para meninos e meninas, mas que investia em produzir homens e mulheres dentro de certo ideal cultural.

O interessante aqui é não só perceber como, na origem, a educação era distinta para mulheres e homens, brancos e negros, pobres e proprietários, mas como aquela sociedade colocava em ação práticas pedagógicas sexistas e racistas, dentro de um sistema de educação completamente elitizado, que operavam para produzir certas formas de feminilidade e masculinidade, racialmente atravessadas, integradas a um determinado contexto social e histórico. Ou seja, a educação não só se organizava a partir de certas disposições de gênero, como ela atuava na produção de sujeitos e de toda uma ordem social generificada.

Nesse processo histórico, outra marca da educação brasileira foi a construção da docência como trabalho socialmente reconhecido como atribuição e vocação das mulheres. Hoje naturalizada, a associação entre ensino e cuidado e a ideia de que educar é uma função das mulheres é uma construção social, que tem uma história. Em *O sexo e o gênero da docência*, Cláudia Vianna (2002) nos mostra como, concomitantemente à expansão da escolarização pública, foi se consolidando uma feminização do magistério. No início do século XX elas já eram maioria entre profissionais de educação. Não por acaso, essa feminização foi acompanhada também pela precarização e desvalorização da profissão docente. Ao longo do tempo a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, não só do ponto de vista quantitativo, mas também simbólico. Ainda hoje, na construção da sua carreira e identidade docente, profissionais da educação tem de lidar com (e não raro confrontar) essas representações de gênero. Um estudo realizado pelo *Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano* da Universidade Federal de Alagoas (Haddad et al 2020) nos mostra como a atuação masculina

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

na educação e cuidado de crianças pequenas ainda causa estranhamento. Formada por equipes ainda compostas quase que exclusivamente de mulheres, essa etapa é onde encontramos de forma mais persistente uma associação entre ensino, cuidado e feminino. Diante de cenas que retratavam a atuação de homens na educação infantil, seja na figura de pais ou de pedagogos, educadoras e educadores participantes da pesquisa apresentaram reações adversas de incômodo, estranheza ou inquietação.

A despeito dessas resistências, segundo dados do *Censo Escolar* (Brasil, 2020), a participação masculina na educação infantil vem aumentando, principalmente a partir da realização de concursos públicos. Mas as mulheres ainda são larga maioria na educação básica, principalmente nos anos iniciais, enquanto os homens aumentam sua participação nos níveis mais altos de ensino, onde se concentram os maiores salários. Embora eles ocupem quase todos os cargos de direção na rede federal, elas também são maioria como diretoras das redes municipais e estaduais, que abarcam a maior parte das escolas. Isso não se reflete, no entanto, nos níveis mais altos de gestão da política educacional: dos mais de 50 ministros da educação desde 1930, até hoje tivemos apenas uma mulher.

Essa origem sexista, elitista e racista não ficou apenas no passado, mas persiste em traços que podem ser ainda hoje encontrados na educação brasileira. Se com o passar do tempo essas distinções formais de gênero e raça deixaram de existir e a educação pública chegou a todas as classes, modos diferenciados de educar e formar meninos e meninas, pobres e ricos, brancos e negros, seguem marcando nossos investimentos pedagógicos. À medida que os sistemas de ensino foram se massificando e o seu público se diversificando, os modos de exclusão e diferenciação passaram a atuar no interior das escolas, produzindo trajetórias bastante desiguais. A universalização da educação pública ao longo do século XX foi marcada por o que Pablo Gentili (2009, p.1064) chama de “expansão condicionada”, fundada em uma “intensa dinâmica de segmentação e diferenciação”, que oferece aos

sujeitos que transitam pelos sistemas de ensino um conjunto de oportunidades altamente desiguais. Quando se analisa a massa de dados produzida pelos diferentes sistemas públicos de informação, é possível identificar padrões que deixam evidente um complexo de assimetrias. À igualdade formal professada na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação se contrapõe um sistema de ensino marcado pela desigualdade racial, social e de gênero.

### **Diferenças e desigualdades: o mapa generificado da educação brasileira**

Se o ensino formalmente diferenciado por sexo já praticamente desapareceu há algumas décadas e hoje mulheres e homens compartilhem as mesmas escolas, as estatísticas educacionais ainda apontam para trajetórias escolares femininas e masculinas significativamente distintas. Embora a imagem que geralmente vem à tona quando falamos em desigualdades de gênero é a de homens em um lugar privilegiado, quando o assunto é escolarização, elas tendem a estar em vantagem. Se até os anos 1960 os homens tinham, em média, mais tempo de estudo que as mulheres, nas últimas décadas esse padrão se inverteu. Nos sistemas de ensino brasileiros, hoje a trajetória escolar dos meninos é mais marcada pela repetência e pela evasão do que a das meninas. No *Censo da Educação Básica de 2019* (Brasil, 2020), a proporção de alunos com defasagem de idade-série é maior do que a de alunas em todas as etapas de ensino, alcançando mais de dez pontos percentuais no sexto ano. Nos dados sobre a Educação de Jovens e Adultos: se elas são maioria nas faixas etárias mais altas, provável reflexo do passado recente, estudantes do sexo masculino já são a maior parte dos adolescentes e jovens que cada vez mais compõe as turmas de EJA.

Essas distinções educacionais entre homens e mulheres não se resumem a tempo de estudo ou fluxo escolar, mas podemos encontrar desempenhos diferentes também entre campos de conhecimento. No

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

*Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)* de 2018, por exemplo, as meninas brasileiras superaram os meninos em leitura em 26 pontos, enquanto eles tiveram uma vantagem de 9 pontos em relação a elas em matemática (OCDE, 2018). Resultados diferenciados de meninos e meninas em linguagem e matemática na educação básica são fenômeno recorrente em avaliações em larga escala no Brasil e em quase todo o mundo. Esse chamado *gap de gênero* é um dos objetos que tem motivado uma série de pesquisas no campo da educação.

Essas trajetórias diferenciadas seguem até o ensino superior. Uma pesquisa desenvolvida pelo *Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Mendes, 2020), aponta que a desproporção entre mulheres e homens na conclusão do ensino superior, que já era significativa desde a década de 1970, aumentou na última geração e elas hoje ocupam a maior parte das cadeiras universitárias. No entanto, elas estão mais concentradas em carreiras de menor retorno financeiro no mercado de trabalho enquanto eles dominam alguns dos cursos mais valorizados. Usando dados da *Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar* e do *Censo do Ensino Superior*, o estudo identificou uma maior concentração de mulheres nos cursos ligados a estética, pedagogia, serviço social, secretariado e enfermagem, enquanto homens estavam desproporcionalmente concentrados nas engenharias e na área de segurança.

Concomitante a essas distinções de gênero existem também desigualdades raciais. Desde a creche até o ensino médio, pessoas negras têm menos oportunidades educacionais que pessoas brancas. Segundo dados organizados pelo *Todos Pela Educação* (2019), embora o acesso à matrícula seja tecnicamente o mesmo para todos os grupos raciais, as trajetórias educacionais são bastante distintas. Em 2018, enquanto entre pessoas jovens autodeclaradas pretas 54% tinham completado o ensino médio, esse percentual era de 74%, 20 pontos a mais, entre pessoas jovens brancas. Embora sejam a maior parte da população, apenas em 2018 pessoas negras



## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

passaram a ser maioria entre estudantes das universidades públicas brasileiras. Entre docentes, ainda são minoria.

As assimetrias não estão apenas nos resultados, mas podem ser encontradas também em uma desigual distribuição de recursos educacionais, como infraestrutura, profissionais e financiamento. Na pesquisa *Desigualdades educacionais em contextos urbanos* (Koslinski et al, 2013), pesquisadores usaram georreferenciamento para literalmente desenhar o mapa da distribuição desigual de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro e demonstrar como essa distribuição espelha a segregação racial e social nos territórios da cidade.

Quando as análises combinam gênero, raça e classe, as estatísticas nos mostram um quadro ainda mais complexo. No estudo *Desigualdades Educacionais em Metrôpoles* (Ernica et al, 2020), pesquisadores mesclaram variáveis de sexo, cor, território e nível socioeconômico para analisar o rendimento de estudantes de educação básica de São Paulo. A pesquisa identificou um padrão na cidade, segundo o qual, pela ordem, tinham maior desempenho: meninas brancas, meninas pardas, meninos brancos, meninos pardos, meninas pretas e meninos pretos. Esse padrão se repetia em escolas localizadas em diferentes territórios da cidade. E se o rendimento aumentava quanto mais alto o nível socioeconômico dos estudantes, as assimetrias raciais e de gênero persistiam. Nos territórios onde era maior a desigualdade social, as desvantagens raciais eram ainda mais fortes. Mas mesmo nos bairros mais equitativos, enquanto as meninas pretas conseguiam alçar um melhor desempenho, aproximando-se dos meninos brancos e pardos, as desvantagens dos meninos pretos persistiam. Esse estudo deixa evidente o que pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg (2005) já vêm apontando há anos: juntando raça e gênero, são os meninos pretos que estão na base da desigualdade educacional no Brasil. Esse grupo segue ainda hoje no centro do que constitui, no meu entender, ao menos em termos quantitativos, o maior “problema de gênero” da educação brasileira.

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

No que diz respeito a orientação sexual ou identidade de gênero, infelizmente não existe nenhum sistema de informação da educação brasileira que capte de forma generalizada dados sobre essas variáveis, seja entre estudantes ou profissionais. Isso nos impede de produzir estatísticas de larga escala que permitam identificar barreiras nas trajetórias escolares ou no exercício profissional de pessoas LGBT. Alguns levantamentos localizados, no entanto, conseguem captar parte dessa realidade. É o caso das pesquisas realizadas pelo *Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos* (CARRARA et al 2003;2005;2006;2007), que aplicaram questionários incluindo perguntas sobre escolaridade a participantes de paradas do orgulho em várias capitais do país. Enquanto não foram encontradas diferenças significativas em anos de estudo entre pessoas cis-heterossexuais e gays, lésbicas e bissexuais cisgêneras, as pesquisas identificaram um nível de escolarização mais baixo entre travestis e transexuais participantes dos eventos. Em outro levantamento, realizado pelo *Programa Transcidadania* da Prefeitura de São Paulo (2016;2016b), a interrupção da trajetória escolar, em grande parte dos casos ainda no ensino fundamental, apareceu como uma constante na experiência de pessoas trans. Esses estudos, ainda que de forma precária, apontam para uma vulnerabilidade específica desse grupo no que diz respeito à concretização do seu direito à educação. Ao mesmo tempo, na outra ponta, a partir de dados do Exame Nacional do Ensino Médio, é possível identificar um aumento no número de pessoas que solicitaram o uso do nome social na inscrição do ENEM desde quando essa possibilidade foi aberta em 2014, o que talvez aponte para o início de uma transformação nesse quadro (ESTADO DE MINAS, 2019; FRANCO, 2020).

Uma perspectiva interseccional de gênero ajuda a pensar esses e tantos outros fenômenos para além de explicações essencialistas ou deterministas. Afinal, se as mulheres são minoria nas carreiras tecnológicas ou os meninos negros tem, na média, notas menores no ensino fundamental, será que isso se deve a alguma característica inata ao feminino ou à negritude? Estariam as

peças trans naturalmente destinadas à evasão escolar? Uma perspectiva de gênero nos permite justamente escapar de respostas simplistas - ou mesmo racistas, sexistas e lgbtfóbicas - para perguntas como essas.

Essas diferenças e assimetrias que vemos desenhadas nas estatísticas certamente não foram inventadas pela educação escolar e estão conectadas a desigualdades estruturais de classe, raça e gênero que há muito marcam a sociedade brasileira. Isso não significa, no entanto, que os sistemas de ensino apenas espelham divisões e hierarquias sociais que lhe são externas. Se é certo que há uma série de fatores extra-escolares em ação, esses fatores se combinam com dinâmicas internas à escola para produzir essa realidade. Qual seria então o papel específico daquilo que é próprio da educação - currículo, prática pedagógica, materiais didáticos, interações cotidianas e formas de gestão - no reforço, reprodução ou transformação dessa realidade? Enquanto estudos quantitativos nos ajudam a desenhar o quadro geral dessas diferenças e desigualdades, estudos qualitativos, fundados em uma perspectiva de gênero, vão permitir compreender as diferentes dinâmicas que produzem esses resultados. Para analisar esses processos, pesquisadoras e pesquisadores vão utilizar uma variedade de métodos - entrevistas, análise de documentos, grupos focais, etnografias - que permitem observar em detalhe as dinâmicas escolares e assim compreender *como* as relações de gênero produzem e são produzidas na escola.

### **Escola: espaço de socialização de gênero e construção da identidade**

Quando tentamos compreender a relação entre gênero e educação escolar, não podemos pensar a escola de forma isolada. As dinâmicas que identificamos nas instituições de ensino se conectam com uma série de representações e relações de gênero construídas de forma complexa por toda a sociedade. Ainda no interior de suas famílias, crianças recebem uma

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

*educação em gênero* explícita (no ensino intencional de noções sobre masculinidade e feminilidade) ou implícita (pela observação direta da ação e interação cotidiana de mulheres e homens adultos). Um aprendizado familiar e comunitário que incide fortemente na construção da subjetividade, da identidade e do comportamento dessas crianças e que produz efeito na sua vivência escolar. Justamente por isso, há todo um conjunto de estudos que têm se dedicado a investigar de que maneira a socialização familiar, ao criar experiências distintas para meninos e meninas, produz efeito nas posturas, comportamentos e interesses de alunos e alunas em relação à escola.

Em uma pesquisa realizada com 25 crianças de camadas populares de uma escola de ensino fundamental, Adriano Senkevics e Marília Pinto de Carvalho (2015) buscaram justamente compreender o papel de uma socialização familiar generificada na construção de trajetórias escolares diferenciadas de meninos e meninas. A partir de observações e entrevistas com estudantes, a pesquisa lançou foco sobre dinâmicas que acontecem no espaço doméstico e comunitário, tentando compreender em que medida essas dinâmicas são organizadas a partir de disposições de gênero e que efeitos produzem na relação que estudantes constroem com a escola. Em sua investigação, Senkevics e Carvalho identificaram uma forte divisão sexual do trabalho doméstico, incluído aí o cuidado das crianças menores, em que, com raras exceções, a participação das meninas era bem mais expressiva que a dos meninos. Em um ambiente de escassos recursos, em que a rua é vista como lugar de perigo, o cotidiano da maior parte das meninas era quase de um confinamento doméstico, com muito trabalho e pouco tempo/espço dedicado ao lazer. Já os meninos, sem os controles e obrigações que recaíam sobre elas, em geral tinham mais tempo livre de atividades domésticas e maior acesso à rua, por vezes associada ao próprio exercício da masculinidade. Em sua análise, o estudo aponta para duas formas como os modos generificados de socialização familiar poderiam atuar na produção de desigualdades de gênero na educação básica. Primeiro, para boa parte das meninas a escola

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

figurava como um espaço que oferecia mais oportunidades de lazer e socialização do que elas habitualmente tinham em casa - inclusive com menos barreiras sexistas. Uma relação oposta à apresentada pelos meninos, para quem a escola representava uma restrição, tanto em termos de espaço quanto de tempo, nas suas possibilidades de lazer e socialização. Em segundo, a socialização feminina, mais do que apenas submissão ou obediência, parecia incentivar o desenvolvimento de posturas como organização, disciplina, responsabilidade e iniciativa, atributos que convergem com qualidades que a escola exige ou espera de estudantes. Em contraposição, no dia a dia dos meninos eram raros os momentos em que o dever se sobrepunha ao lazer, o que lhes tornaria em geral menos "preparados" para a rotina escolar.

Em outra investigação, também em uma escola de ensino fundamental, Carvalho (2013) nos ajuda a pensar o quanto a estrutura de autoridade da escola se torna por vezes o antagonista principal contra o qual se constrói e modela a masculinidade de muitos meninos e rapazes. Nas entrevistas que fez com professoras, as atitudes "desordeiras" aparecem como a base principal para os problemas escolares que os meninos enfrentam, mais do que propriamente dificuldades de aprendizagem. Esse processo é reforçado quando, não raro, o bom comportamento/bom desempenho escolar é associado à efeminação e à homossexualidade. Associação muitas vezes reiterada inclusive por profissionais da educação. Confrontar a escola pode assim se constituir, para muitos meninos, uma forma de afirmar a masculinidade e ganhar prestígio junto aos seus pares.

Essas dinâmicas de gênero acontecem associadas a dinâmicas raciais e de classe. Em outra pesquisa, Carvalho (2001) busca compreender em que medida as opiniões de professoras sobre masculinidade e feminilidade interferiam na forma como percebiam e avaliavam o comportamento de meninas e meninos. Conversando com duas professoras, encontrou o que outras pesquisas têm identificado: meninas recorrentemente percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, mas menos inteligentes, enquanto na

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

percepção sobre os meninos a agitação, a dispersão e mesmo a indisciplina apareciam muitas vezes associadas à uma maior inteligência. Essas percepções eram atravessadas também por diferenças de classe. Nas entrevistas, "o padrão de feminilidade mais valorizado pelas professoras na avaliação de suas alunas era próximo ao dominante nos setores médios intelectualizados, uma feminilidade que rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual" (p.565). Já entre os meninos, na avaliação das professoras, apareciam como "bem sucedidos" aqueles (em geral brancos de camadas médias) que conseguiam equilibrar um bom desempenho escolar com a dose "adequada" de masculinidade, ganhando respeito tanto das educadoras quanto dos colegas.

Esse e outros estudos mostram como as noções de gênero que informam as expectativas e a avaliação dos professores sobre os estudantes não se estruturam simplesmente sob estereótipos genéricos de feminino e masculino, mas se constroem a partir de ideais de comportamento de gênero que são marcados por distinções de raça e classe. Dito de outro modo, professores esperam certas expressões de masculinidade e feminilidade que, mais que modelos universais, são ideais partilhados e valorizados de formas distintas por diferentes grupos sociais. Referenciais que não necessariamente são compartilhados por boa parte das alunas e alunos. Vale lembrar, não existe apenas um modelo de masculinidade e feminilidade. Na verdade há várias formas de "ser mulher" e "ser homem". Alguns modos serão mais valorizados e partilhados em certas classes que em outras. Não raro essas feminilidades e masculinidades vão se construir em oposição umas às outras. Como as relações de classe são assimétricas, essas diferenças vão recorrentemente se materializar em estigma contra masculinidades e feminilidades associadas às classes populares (majoritariamente negras) e valorização de formas de "ser menino" ou "ser menina" prestigiadas pelos setores médios e pelas elites (majoritariamente brancos). Assim, a imagem de "boa aluna" pode estar

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

vinculada a um certo perfil de feminilidade, associado à branquidade, enquanto estudantes que escapem desse ideal sejam percebidas como demasiado submissas ou excessivamente erotizadas. Ao mesmo passo que a indisciplina, como marca da masculinidade, pode ser mais percebida como negativa, ou mesmo como ameaça, quando parte do comportamento de meninos negros da periferia, enquanto a mesma indisciplina entre meninos brancos pode compor uma percepção positiva, associada a inteligência e proatividade.

Essas expectativas diferenciadas de professoras e professores afetam a forma como percebem, avaliam e lidam com seus estudantes, produzindo efeito no processo de aprendizagem construído justamente sobre essa relação. Constituem assim elemento importante no complexo de fatores que definem o "fracasso" ou o "sucesso" escolar de meninos e meninas de diferentes grupos raciais e classes sociais. Lançando foco justamente em meninos negros com baixo desempenho de uma escola pública paulista de ensino fundamental, a pesquisa de Andréia Botelho de Rezende (2007) buscou identificar, a partir de entrevistas, as diferentes estratégias que esses alunos desenvolviam para lidar com as exigências e regras escolares. Enquanto alguns meninos assumiam uma atitude "anti-escola" e eram protagonistas frequentes de conflitos com colegas e profissionais, outros procuravam meios alternativos de serem reconhecidos e elogiados.

Esses estudos apontam o quanto as diferenças de desempenho de meninos e meninas na escola são um fenômeno complexo, em que questões relativas à socialização masculina e feminina se articulam a um conjunto de fatores, que por vezes produzem resultados inesperados. Por outro lado, uma série de estudos busca entender de que maneira a escola, ao construir modelos e expectativas de gênero sobre os estudantes dentro de determinados parâmetros (atravessadas inclusive por raça e classe), favorecem certos atributos em detrimento de outros, produzindo impacto e não raro distinções e desigualdades no processo de aprendizagem. O que esses e outros estudos evidenciam é que, diante dos dados estatísticos e das dinâmicas observadas

nas escolas, é impossível compreender as distinções de gênero na educação sem considerar variáveis de classe e, especialmente, de raça ou cor.

Uma perspectiva interseccional que considere simultaneamente atravessamentos de raça, gênero, classe e sexualidade na compreensão das dinâmicas sociais e na construção de políticas que confrontam a desigualdade vem sendo construída por mulheres negras há pelo menos quatro décadas. Enquanto Lélia Gonzalez (1983;1988) propunha um feminismo afrolatinoamericano, levantando o debate sobre racismo e sexismo no Brasil ainda nos anos 1980, na mesma época feministas "de cor" estadunidenses construíam as bases daquilo que nos anos 90 seria cunhado por Kimberlé Crenshaw (1990) como o conceito de interseccionalidade. Desde então, análises que investem em compreender como múltiplos sistemas de dominação se articulam nas práticas coletivas, na definição das relações sociais e nas formas de construção das subjetividades têm ganhado cada vez mais espaço nas ciências sociais, inclusive na educação.

### **Misoginia, racismo e LGBTfobia: a discriminação como marca da experiência escolar**

Investindo justamente em uma perspectiva interseccional, Tânia Mara Cruz (2014) realizou um estudo etnográfico para tentar compreender as articulações entre sexismo e racismo no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental. Nas suas observações, Cruz percebeu que, entre os meninos, era recorrente a experiência de ser discriminado por agir diferente dos outros meninos ou por usar cores, objetos e roupas considerados de menina, transgressões que, não raro, resultavam em ser chamado de "bicha" ou "veado". Já as meninas se diziam majoritariamente discriminadas "por ser menina". Para a pesquisadora, se a transgressão de padrões de masculinidade era o que mais ativava a discriminação sobre eles, para elas o simples fato de ser mulher já era fonte de desvalorização. Simultânea a essas dinâmicas



## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

sexistas, a pesquisadora observou forte racismo nas interações entre as crianças com pouca ou nenhuma interferência das pessoas adultas. Segundo a autora, apesar de considerar que raça e gênero são indissociáveis de classe na constituição da identidade, na pesquisa que fez com crianças dos anos iniciais, o que pode observar foi que “a discriminação se dava de uma maneira difusa a partir dos marcadores socioeconômicos, mas de maneira candente, quando revelava as imbricações entre raça e gênero” (p.163).

Esse e outros estudos nos mostram como a homofobia, expressa em parte como uma ameaça de “perda” da masculinidade, opera como mecanismo de controle dos comportamentos de gênero, especialmente entre homens, ativando medos, disciplinando o corpo, justificando investimentos “corretivos” explícitos e, não raro, produzindo violência. Simultaneamente, a misoginia e o machismo são recorrentemente acionados como instrumento de controle e discriminação contra mulheres. Em verdade a misoginia é um elemento que atravessa diferentes formas de discriminação e violência de gênero, inclusive algumas que incidem sobre homens. Há misoginia na lesbofobia, há misoginia na transfobia, há misoginia na homofobia. A essas formas de discriminação propriamente de gênero, se combinam outros sistemas de hierarquização e exclusão social, como o racismo, produzindo efeitos que vão para além de uma simples sobreposição ou soma de opressões.

É justamente na imbricação entre racismo, homofobia e misoginia que Megg Rayara de Oliveira (2018) desenvolve sua pesquisa na educação. A partir de narrativas autobiográficas de quatro (hoje) professores negros de escolas públicas do Paraná e do Rio de Janeiro, que transgrediam os padrões de comportamento de gênero na infância, sua investigação traz elementos que nos ajudam a compreender as experiências de crianças negras e afeminadas na escola. Os relatos dos sujeitos entrevistados por Oliveira, que se confundem com suas próprias memórias, deixam evidente como a raça é um elemento fundante na construção da identidade sexual ao mesmo tempo em que a sexualidade marca a formação das identidades raciais. Para a pesquisadora,

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

ao contrário da bicha branca burguesa, a bicha preta se constrói a partir de referenciais que estão assinalados no regime escravista e sua existência desafia não apenas as normas de gênero, mas todo um sistema de opressão mais amplo. Nas memórias resgatadas da infância dos seus entrevistados emergem expressões que mesclam classe, raça e gênero em um mesmo dispositivo desumanizador lançado sobre esses sujeitos ainda nos seus primeiros anos de vida. Esses instrumentos de desumanização trabalhavam para produzir uma distinção entre o normal e o desviante e operavam como instrumento a reificar a cisheterossexualidade branca como norma. Para Megg Rayara, enquanto de modo geral as infâncias são tratadas como assexuadas ou pressupostas cis-heterossexuais, no caso das crianças afeminadas e das crianças negras o olhar social sobre elas é marcado pela sexualização e pela negação da infância. Para a pesquisadora, a preocupação instalada no imaginário - e nas atitudes - das professoras dos seus entrevistados talvez não fosse exatamente com o “menininho afeminado”, mas com o adulto que eles poderiam vir a ser. Em uma sociedade organizada sobre normas de gênero e sexualidade bastante restritas, um menino afeminado coloca em risco todo um projeto de futuro imaginado para aquela criança desde a barriga da mãe. Um futuro que é, em geral, projetado como cisgênero e heterossexual. Em uma escola em que ainda persistem noções sexistas de comportamento e olhares que enxergam a homossexualidade como um desvio no “normal” desenvolvimento de um sujeito, uma criança afeminada não deveria existir. E por isso é fundamental “controlar seu gestual, seu vocabulário, suas vestimentas, seus atos, enfim, controlar o próprio sujeito (...) para assegurar um futuro sem gays afeminados, viados e bichas” (p.176).

A existência e persistência da LGBTfobia nas escolas brasileiras não é novidade. Em 2004, um estudo da UNESCO (Abramovay, 2004) já apontava para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidade entre estudantes e professores. A discriminação contra homossexuais – diferentemente de outras formas, como aquelas relacionadas

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

a racismo e a misoginia – não era somente mais abertamente assumida, mas também valorizada, entre jovens estudantes. Na pesquisa, 25% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos. No Rio de Janeiro, entre os responsáveis, 40% não gostariam que seu filho estudasse junto com um colega homossexual. E embora esse percentual caia muito entre professores, havia ainda um grande número de educadores que explicitamente rejeitavam a ideia de ter um aluno ou aluna homossexual.

Essa realidade não parece ter se transformado tanto nos últimos anos. Uma pesquisa recente realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2016) sobre a situação de pessoas LGBT na escola retrata níveis elevados e alarmantes de discriminação, agressões verbais e mesmo violência física. Ao mesmo tempo, identifica “níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes” (p. 13). Segundo o estudo, esses cotidianos escolares hostis recorrentemente afetam o desempenho de estudantes LGBT, provocam faltas e desistências, levam à depressão e alimentam um sentimento de não pertencimento à instituição escolar.

Se a experiência escolar em geral não é fácil para pessoas LGBT, dentro desse grupo é possível encontrar significativas diferenças tanto na intensidade quanto nos efeitos da discriminação e da violência. Se gays, lésbicas e bissexuais cisgêneros normalmente vivenciam processos de discriminação *na* escola, pessoas transgêneras enfrentam experiências intensas de exclusão que em muitos casos produzem sua expulsão. Em um levantamento do Programa Transcidadania da cidade de São Paulo (2016;2016b), a transfobia foi o motivo da interrupção dos estudos apontado por 45% das pessoas trans atendidas. Mais de dois terços delas abandonaram a escola ainda menores, 34% antes mesmo de completarem 14 anos. Buscando compreender mais de perto como esse processo de exclusão acontece, Luma Andrade (2015)

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

acompanhou a trajetória de Bela, uma jovem travesti estudante de uma escola de ensino médio do interior do Ceará. Na sua análise, Andrade descreve um percurso, repleto de assujeitamentos, mas também de resistências, cuja marca era a contradição. A escola por vezes aparecia como espaço de liberdade e rota de fuga de um ambiente doméstico transfóbico, por vezes era ela mesma locus de discriminação e violência. Para Andrade, "muitas punições que ocorrem no dia a dia das travestis não estão, necessariamente, no regimento escolar, não são oficializadas, mas existem e são praticadas por professores(as), gestores(as) e funcionários(as)" (p.8). Omissa diante de ofensas e agressões recorrentes, a escola agiu quando foi a aluna travesti quem reagiu, de forma agressiva, contra um de seus algozes. Como resultado, Bela acabou expulsa.

O que esse e outros estudos evidenciam é que a "evasão escolar" recorrente na experiência de pessoas trans é, de fato, uma expulsão, fruto de processos sistemáticos de discriminação e violência não apenas externos, mas também internos, que por vezes tornam impossível a permanência na escola. Uma interrupção na trajetória escolar que reverbera em outros aspectos da vida e intensifica sua situação de vulnerabilidade. É o que mostra a pesquisa *Trabalho e saúde na população transexual* (SILVA et al, 2018), que identificou que pessoas trans com 12 anos ou mais de estudo tinham quase 19 vezes mais chance de conseguir entrar no mercado formal de trabalho quando comparadas com aquelas cuja escolaridade era igual ou menor a 8 anos.

Enfrentar uma escola transfóbica é um desafio não só para estudantes, mas também para profissionais da educação. Uma pesquisa realizada pelo *Instituto Brasileiro Trans de Educação* (2018) reuniu narrativas de professoras e professores trans de praticamente todos os estados do país sobre suas experiências no trabalho docente. Segundo Andreia Laís Cantelli e Sayonara Nogueira, que organizam a pesquisa, professoras e professores trans são cada vez mais visíveis e estão presentes em capitais, cidades médias e em cidades pequenas pelo interior, a maior parte em efetivo exercício em sala de aula e

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

outra atuando nas secretarias de educação, nas bibliotecas, na orientação educacional ou mesmo na direção das escolas. Em seus relatos, essas e esses profissionais descrevem o enfrentamento de discriminações vindas tanto de estudantes quanto de colegas. Se deparam com a reprodução de estereótipos, com violência verbal, psicológica e, em alguns casos, até mesmo física. Grande parte ainda luta pelo reconhecimento da sua identidade. Ao mesmo tempo, ainda que uma minoria numérica, vêm provocando um debate significativo nas escolas que contribuiria para uma transformação em percepções de gênero e atitudes em relação à pessoas LGBT.

Essa mescla entre enfrentamento à discriminação e reconstrução de concepções e práticas aparece também na pesquisa de Tatiana Carvalho (2019). Na sua tese de doutorado, Freitas conversa com seis professoras lésbicas e bissexuais para tentar entender como elas negociam sua identidade na escola. Em sua análise, no lugar da invisibilidade suposta inicialmente, a pesquisadora encontrou a busca de uma visibilidade pedagógica, em que essas professoras investiam numa tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no ambiente escolar.

No conjunto, esses estudos convergem na descrição de ambientes escolares marcados pela discriminação e pelo preconceito, que seguem produzindo efeito negativo tanto nas trajetórias educacionais quanto na formação subjetiva de quem passa pela escola. Se parece óbvio que esse cotidiano escolar observado no detalhe pelos estudos qualitativos se relaciona com o quadro das macrodesigualdades educacionais identificadas pelas análises quantitativas, evidenciar e mensurar essa relação não é tarefa simples. Um passo importante nesse sentido foi o *Estudo Sobre Ações Discriminatórias No Âmbito Escolar* (Mazzon, 2009), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação. Entre 2006 e 2009 foi realizado um *survey* aplicado em 500 escolas de todo o país junto a estudantes de ensino fundamental, médio e de EJA,

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

docentes, equipe de direção e demais profissionais de educação, além de familiares. O estudo buscou identificar índices de distanciamento social, preconceito e discriminação em relação a determinados grupos socialmente estigmatizados em sete áreas temáticas: étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial. A análise dos resultados da pesquisa revelou atitudes, crenças e valores que indicavam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Também foram reportados altos índices de conhecimento de práticas discriminatórias nas escolas. A análise das relações entre as áreas temáticas pesquisadas indicou que a ocorrência de preconceito e discriminação não acontecia de maneira isolada sobre um grupo, mas, ao contrário, estavam todas as áreas fortemente correlacionadas. Embora estudantes figurem no estudo como as maiores vítimas, os relatos de discriminação apontavam também e de forma significativa para a vitimização de profissionais da educação. Entre docentes, os grupos apontados como mais discriminados foram pessoas idosas, homossexuais e mulheres. Entre demais profissionais, a discriminação atingia principalmente pessoas pobres, idosas e negras.

A partir de certas técnicas de análise de dados, o estudo foi além e conseguiu evidenciar que escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentavam valores mais elevados tendiam a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. A relação era ainda mais forte para o preconceito entre estudantes, ou seja, em escolas em que estudantes apresentavam maior preconceito, as notas tendiam a ser ainda menores, não só de grupos específicos, mas de toda a escola.

Se é certo que essas formas de discriminação podem ser encontradas em diferentes espaços e momentos da vida social, a escola tem sido recorrentemente identificada como lócus onde essas dinâmicas se reproduzem. O que me parece mais interessante neste estudo é justamente a correlação que analistas conseguiram fazer entre ambientes discriminatórios e rendimento

escolar, materializando, em números, o impacto da discriminação no processo de aprendizagem. Agrega assim mais um argumento a reiterar a urgente necessidade de confrontarmos e superarmos de uma vez por todas essas práticas.

**Para além das relações interpessoais:  
currículo e prática pedagógica**

Para além das relações interpessoais, noções sexistas, lgbtfóbicas e racistas podem ser encontradas também naquilo que nos é mais próprio: nosso currículo e nossa prática pedagógica. Em uma pesquisa realizada observando as interações entre professoras e turmas formadas por crianças de 3 a 6 anos, Daniela Finco (2010) percebeu que o sexo era um importante critério usado para organização dos tempos e espaços da escola. Uma lógica binária meninos x meninas estava presente em vários momentos do cotidiano escolar: na organização das filas, na escolha da criança ajudante do dia, no cartaz de aniversariantes, no quadro de chamada, na contagem diária das crianças, nos banheiros, nas mesas, nas atividades e na decoração da sala. Uma forma de estruturar a dinâmica escolar que, ao invés de proporcionar integração e cooperação, acabava por demarcar fronteiras e incentivar rivalidades entre meninos e meninas. Para Finco, mais que mero acaso, era possível identificar mesmo uma intencionalidade pedagógica que não só pressupunha, mas trabalhava para reforçar certos modelos de feminilidade e masculinidade. Intencionalidade que ficava ainda mais evidente quando se lançava foco naquelas crianças que de alguma maneira transgrediam os padrões de comportamento de gênero esperados pelas educadoras. Meninas e meninos que escapavam às expectativas de gênero eram percebidos como um problema. Professoras associavam transgressões das normas de gênero à homossexualidade e o reforço do binarismo operava também como uma forma de manter sob controle a sexualidade. Todo esse investimento normalizador, no

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

entanto, não era simplesmente incorporado de forma passiva. Mesmo em um ambiente heteronormativo e disciplinador, as crianças encontravam brechas, criavam estratégias para burlar os controles e transgredir os limites sexistas impostos pelas pessoas adultas.

Disposições normativas de gênero, raça e sexualidade ficam evidentes também nos materiais didáticos. Em um estudo longitudinal sobre a representação feminina em livros de História, Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi (2015) identificaram uma persistente baixa visibilidade das mulheres. Na análise de conteúdo que fizeram sobre o material didático usado por crianças de escolas particulares do Recife, Maria Cristina Amazonas, Albenise Lima, Danielle Siqueira e Gabriela de Arruda (2008) encontraram representações que privilegiavam um modelo tradicional de família. Os papéis femininos e masculinos apareciam essencializados e naturalizados nos livros, expressando uma supremacia do masculino sobre o feminino e dos mais velhos sobre os mais novos. Para as autoras, homens, mulheres e crianças estavam representados dentro de um modelo “ideal”, favorecendo a exclusão de outras possibilidades de ser sujeito. Na coletânea *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*, organizada por Tatiana Lionço e Débora Diniz (2009), uma série de pesquisas mostram como sujeitos e experiências não-cis-heterossexuais são excluídas dos livros didáticos e paradidáticos. Uma invisibilidade que alimenta a exclusão e ajuda a compor um quadro de estigmatização das pessoas LGBT. No que diz respeito à dimensão racial, Ana Celia da Silva (2011) identificou uma transformação na representação de pessoas negras em livros de Língua Portuguesa do ensino fundamental, quando comparados a publicações mais antigas. De uma rara presença negra, caricatural, subalternizada, marcada pela desumanização e estigma, para uma representação mais constante, positiva e diversificada. No entanto, a desproporção na representação ainda persiste e as formas dessa inclusão por vezes está associada a certo apagamento das diferenças e aculturação.



## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

Em um país onde o livro didático é ainda o principal, quando não o único recurso pedagógico disponível em nossas escolas, discutir as assimetrias nas representações de grupos raciais, sociais e de gênero nesses materiais é central em qualquer projeto de enfrentamento à desigualdade. É o que mostra Isabelle dos Santos (2020) em uma pesquisa-ação desenvolvida dentro da sua residência pedagógica como trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia. Em sua ação-investigação em uma escola de ensino fundamental na Paraíba, Santos buscou refletir como livros infanto-juvenis que trazem personagens negros como protagonistas podem contribuir para a construção positiva da identidade de meninas e meninos negros. Durante observações e intervenções realizadas no entorno de atividades de contação de história, a pesquisadora se deparou com falas de crianças negras que rejeitavam sua própria cor. Falas que se relacionavam com suas memórias da infância e sua própria experiência de discriminação na escola, marcada por episódios de racismo que geraram traumas em relação aos seus traços e ao reconhecimento da sua identidade. Na biblioteca da escola, Isabelle encontrou apenas dois livros que tinham como personagens principais pessoas negras e que, mesmo esses, não faziam parte do repertório de leitura das crianças. Dentre os livros usados nas atividades de contação de histórias que desenvolveu, o cabelo crespo era elemento recorrentemente identificado como central na construção da auto-imagem de pessoas negras e ponto de partida para o debate sobre discriminação e autoestima.

Já no trabalho *Literatura LGBT para Crianças*, a então licencianda em Letras Rayla do Nascimento Carvalho (2016) discutiu a importância da inclusão no currículo de livros infantojuvenis que incorporem a diversidade sexual e de gênero. Segundo Carvalho, embora já haja uma significativa produção literária nessa linha, para as mais variadas faixas etárias, a resistência à inclusão de livros infantis com personagens LGBT ainda é grande. Um dos motivos é justamente o receio de que essas histórias possam influenciar a construção da sexualidade e da identidade de gênero das crianças. Para a pesquisadora em

formação, ao contrário, o uso desses materiais em sala de aula pode funcionar como ferramenta pedagógica a superar a invisibilidade, combater estereótipos e minimizar a violência.

Essas pesquisas trazem à luz uma forma de exclusão que nem sempre estamos atentas: a exclusão epistemológica. A discriminação contra LGBT, negros, mulheres na escola é também curricular, e se dá pela interdição das formas de saber e dos modos de significação do mundo que esses sujeitos foram e são capazes de produzir. A cis-heteronorma, a masculinidade, a branquitude se impõem como estruturantes do currículo, naturalizam-se pelo silenciamento de qualquer outro ponto de vista distinto daquele que lhes reitera. Um currículo que expulsa, apaga, invisibiliza modos de vida que não aqueles que a escola pretende reproduzir. Um currículo empobrecido, estruturado a partir de um conjunto muito pequeno de experiências e perspectivas, que nega a diversidade da sua própria comunidade escolar e assim acaba por reiterar assimetrias, desigualdades e exclusões.

### **Uma perspectiva interseccional de gênero para entender e transformar a educação**

Se parece certo que uma educação sexista na primeira infância está relacionada a trajetórias diferenciadas de mulheres e homens no ensino superior, ou que a experiência de racismo e transfobia está entre as razões do baixo rendimento de meninos negros e das altas taxas de evasão escolar de pessoas trans, esses são apenas parte de um conjunto de fatores que explicam e produzem esses fenômenos. Ao invés de buscar uma explicação isolada, é mais interessante imaginar que essas realidades são produto de um complexo de múltiplos fatores em interação e que cada uma das pesquisas produzidas pelos estudos de gênero na educação, das quais temos aqui uma pequeníssima amostra, nos ajudam a compreender partes dessa equação.

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

Por um lado, o que essas diferentes pesquisas apontam é que a escola é um dos espaços centrais onde as relações de gênero são construídas. Dito de outra forma a escola é um dos lugares onde os sentidos de masculino e feminino são produzidos, onde construímos nossa identidade, onde negociamos nossos modos de ser, de agir, de pensar sobre o que é ser homem e ser mulher. É um dos espaços onde aprendemos e vivenciamos a nossa sexualidade, os afetos, os prazeres, os estigmas. Não só na aula, mas em várias interações que acontecem nos diferentes espaços e momentos do cotidiano escolar, esses sentidos, nossas identidades e nossas relações estão sendo construídas. Na interação entre garotos e garotas na quadra, na conversa entre diretora e pai de aluno, no conselho de classe, na planejamento da aula, na votação do plano de educação, em todos esses espaços e momentos acontecem coisas que participam no processo social de construção das nossas relações de gênero.

Por outro, juntos, esses estudos deixam evidente um cenário educacional ainda marcado por desigualdades educacionais de gênero, raça e classe que seguem impedindo a completa realização do direito à educação de um grande número de sujeitos e grupos. Desigualdades que não tem suas raízes em qualquer característica inata dos sujeitos, mas que podem ser explicadas a partir das práticas sociais que lhes constróem.

É justamente no sentido de confrontar essa série de desigualdades que foram postas em ação, desde o processo de redemocratização, políticas educacionais de promoção dos direitos das mulheres, da igualdade de gênero, da igualdade racial, do reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero. Em sua tese de doutorado, Denise Carreira (2015) conta parte dessa história, ao analisar as políticas para a diversidade desenvolvidas ao longo dos anos 2000, momento em que esses investimentos se intensificaram. Juntando relatos de gestores e ativistas à análise de documentos e execução orçamentária, Carreira faz um balanço da contribuição dessas políticas para o reconhecimento e a promoção dos direitos humanos e a superação do racismo,

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

do sexismo, da lgbtfobia e de outras tantas discriminações que marcam profundamente nossa sociedade e nossas escolas. Se por um lado essas políticas reafirmaram a necessidade de superar as diferentes formas de discriminação que constituem barreira à garantia do direito à educação, por outro as instituições de ensino e as políticas de escolarização foram reconhecidas como plataforma para a promoção dos direitos de grupos historicamente marginalizados.

Ainda que de forma precária, essas políticas promoveram a expansão de uma perspectiva de gênero que, de diferentes maneiras e intensidades, vem afetando a educação brasileira. Em um levantamento realizado em universidades de todo o país, Juliana Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro e Maria Renata Mota (2018) identificaram uma oferta significativa de disciplinas em cursos de licenciatura que abordavam temas relativos a gênero e sexualidade. A quase totalidade dessas disciplinas, no entanto, ainda figuravam como optativas, ou seja, não eram conteúdo obrigatório dos cursos. A inclusão de questões de gênero no currículo dos cursos de formação de profissionais da educação foi tema da tese de doutorado de Sandra Unbehaum (2014). Para a pesquisadora, apesar de constituir um campo já consolidado de pesquisa e de políticas educacionais, as questões de gênero seguem tendo um status secundário no currículo da formação docente. A partir de entrevistas com professores e professoras de universidades públicas, Unbehaum afirma que, apesar da precariedade, é possível identificar avanços, com gênero se tornando tema de disciplinas eletivas ou sendo abordado de forma transversal em disciplinas regulares.

Esses debates, trazidos pelo campo científico, pelas políticas públicas ou pelos movimentos sociais, ainda que de forma precária e descontínua, têm chegado nas escolas. Certamente hoje gênero é uma palavra muito mais reconhecida entre educadores e educadoras do que a algumas décadas atrás. E as reflexões críticas que esse conceito carrega têm conseguido pouco a pouco produzir efeitos nas práticas escolares. Em *Meninas não gostam de*

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

*suar, Meninos são habilidosos ao jogar*, Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Amaral (2011) analisam como questões de gênero perpassavam o planejamento e a prática docente em Educação Física em escolas públicas da região metropolitana de Campinas. Segundo as autoras, ainda que essas questões não fossem consensuais entre docentes participantes da pesquisa, eram consideradas por uma parte significativa do grupo no planejamento das suas aulas. Na análise dos questionários aplicados, diferenças de desempenho entre meninas e meninos nas atividades corporais apareceram como a principal fonte de conflitos e o aspecto mais considerado durante o planejamento. Enquanto alguns persistiam em atividades diferenciadas, outros professores acreditavam que as aulas mistas são uma oportunidade para problematizar concepções estereotipadas de feminino e de masculino.

Já em *Ser Mulher Não Tem a Ver Com Dois Cromossomos X*, Felipe Bastos e Marcelo Andrade (2016) apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o impacto da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. A partir de entrevistas com dez docentes de Ciências e Biologia, tentam compreender como docentes construía seus currículos em diálogo com uma perspectiva de gênero. Os professores e professoras participantes reconheciam a necessidade de trabalhar a sexualidade para além das categorias levantadas pela Biologia. Uma perspectiva de gênero era acionada não apenas para superar uma visão determinista mas inclusive para contextualizar e historicizar a construção do conhecimento científico sobre o corpo.

Eu mesmo, em minha dissertação de mestrado (Bortolini, 2012), investiguei os caminhos didáticos que professoras e professores participantes de cursos de formação em gênero e sexualidade encontravam para discutir diversidade sexual e de gênero nas suas escolas. Na análise das atividades realizadas por esses e essas docentes, me deparei com um verdadeiro laboratório de práticas pedagógicas, que, mesmo com poucos recursos e poucas referências, acionavam a criatividade para produzir abordagens sobre

## **TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR**

gênero e sexualidade sustentadas na reflexão crítica, na desconstrução do senso comum, no reconhecimento dos direitos e na valorização da diversidade.

Esses pequenos avanços, no entanto, seguem sob ameaça. Ainda diante de um quadro de desigualdade tão evidente nas estatísticas e na experiência vivida, há quem hoje combata a incorporação de uma perspectiva de gênero na educação. Seja no desenho da política educacional ou no chão da escola, a palavra gênero vem sendo atacada como ícone de uma ideologia a “doutrinar” alunos e alunas. Na minha pesquisa de doutorado, estudo justamente as ofensivas de grupos reacionários contra políticas educacionais que investiram em uma perspectiva de gênero, antes mesmo dessa palavra ganhar essa notoriedade na arena pública brasileira. Na perspectiva destes grupos, a escola não deveria ser um espaço de reflexão crítica sobre relações que, mesmo evidentemente injustas e desiguais, são tratadas como naturais e fixas. Seus discursos se apoiam no senso comum para mobilizar um grande número de pessoas contra uma perspectiva de gênero. Acionam preconceitos, ansiedades, ressentimentos para ganhar adesão na tentativa de bloquear a possibilidade dessa reflexão crítica tão importante para a escola. Ao contrário, vem trabalhando para tornar a escola ainda mais disciplinadora, excludente, estratificadora, nem que para isso precisem colocar a polícia ou o exército na cadeira da direção.

Essas formas novas e velhas de resistência ao debate de gênero por um lado impedem que a escola faça a crítica que precisa fazer sobre suas próprias práticas. E por outro, dificultam que a escola cumpra uma função social importante no enfrentamento, especialmente simbólico, das múltiplas desigualdades de gênero. Nesse contexto, mais do que nunca é fundamental afirmar a importância dos estudos de gênero para a educação, tanto como conhecimento científico a ser compartilhado quanto como instrumento para desmascarar e confrontar as desigualdades educacionais e sociais. As pesquisas que discutimos aqui - e mais tantas outras desse vasto campo que é a educação - deixam evidente uma sistemática (histórica e resiliente) negação

do direito à educação a diferentes grupos sociais, com distinções raciais, de classe e de gênero bem demarcadas. Um direito à educação que não se resume à matrícula, mas que se materializa como aprendizado, como experiência positiva, como recurso socialmente compartilhado de forma justa e equânime, tornando-se assim instrumento de integração na vida social e de garantia de um bem viver.

Se a escola tem sido espaço de reprodução de desigualdades e exclusões, ela é também lugar de reflexão e transformação. Uma instituição estratégica para uma mudança cultural da sociedade, plataforma para a difusão de discursos que problematizam o sexismo, o racismo e a LGBTfobia, valorizem o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento às injustiças. Uma escola pensada como instituição central para a garantia dos direitos individuais e também como ponto de partida para se produzir uma transformação social cujos efeitos iriam muito além dos pátios e das salas de aula, afetando toda a sociedade

## **Referências**

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2004.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? . Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; LIMA, Albenise; SIQUEIRA, Danielle; ARRUDA, Gabriela de. Representação de família e material didático. Interamerican Journal of Psychology, v. 42, n. 2, p. 236-246, 2008.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. "Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos x": impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. Diversidade e Educação, v. 4, n. 8, p. 56-64, 2016.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade Sexual na Escola: Currículo e Prática Pedagógica. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CANTELLI, Andreia Laís; NOGUEIRA, Sayonara (org). Memórias e Narrativas das Professoras Travestis, Mulheres e Homens Trans do Brasil. Instituto Brasileiro Trans de Educação. 2018.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa quinta parada da diversidade, Pernambuco 2006. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

CARRARA Sérgio, FACCHINI Regina, SIMÕES, Júlio Assis, RAMOS, Sílvia. Política, Direitos, Violência e Homossexualidade Pesquisa 9a Parada do Orgulho GLBT São Paulo. Rio de Janeiro, CEPESC, 2006.

CARRARA Sérgio, RAMOS Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9a Parada do orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro, CEPESC, 2005.

CARRARA Sérgio, RAMOS Sílvia, CAETANO, Marcio. Política, direitos, violência e homossexualidade: 8a Parada do orgulho GLBT Rio 2003. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

CARREIRA, Denise. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 p. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2013

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 554, 2001.

CARVALHO, Rayla do Nascimento. Literatura LGBT para crianças: analisando a sua inclusão no currículo como uma ferramenta pedagógica. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. Campina Grande: 2016.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stan. L. Rev., v. 43, p. 1241, 1990.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. Educação em Revista, v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014.

DE REZENDE, Andréia Botelho. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. Anagrama, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2007.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades Educacionais em Metrôpoles: Território, Nível Socioeconômico, Raça e Gênero. Educação & Sociedade, v. 41, 2020.

ESTADO DE MINAS. Nº de candidatas do Enem que optam por nome social aumenta 286%. 09/11/2019. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/11/09/interna\\_nacional,1099856/n-de-candidatos-do-enem-que-optam-por-nome-social-aumenta-286.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/11/09/interna_nacional,1099856/n-de-candidatos-do-enem-que-optam-por-nome-social-aumenta-286.shtml)>. Acesso em: 01/10/2020.

FINCO, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FRANCO, Giullya. Enem 2020 tem 5,7 milhões de inscrições confirmadas. UOL: 23/06/2020. Disponível em: <<https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/enem-2020-tem-57-milhoes-de-participantes-confirmados/347920.html>>. Acesso em: 01/10/2020.

FREITAS, Tatiana Carvalho de. Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. Silva, Luiz Antonio. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. ANPOCS. Brasília, 1983.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. Originalmente publicado na Revista Isis Internacional. (8), out. 1988. Disponível em <<https://naomekahlo.com/por-um-feminismo-afrolatinoamericano/>>. Acesso em: 01/10/2020.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; DA SILVA AMORIM, Luciano Henrique. “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 409-436, 2020.



## TEXTO EM PROCESSO DE EDITORAÇÃO: FAVOR NÃO COMPARTILHAR

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. In: Homofobia & educação: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997.

MAZZON, José Afonso (Coord.). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual: Relatório Analítico Final. São Paulo: MEC-INEP, FIPE-USP, 2009.

MENDES, Tayná; HOUZEL, Luiza; MILANSKI, Bruna; MEDEIROS, Carolina; ROCHA, Flávia Eduarda; ELGALY, Pedro; ALMEIDA, Vivian; CARVALHAES, Flavio, Azul ou rosa? A segregação de gênero das escolhas educacionais no ensino superior brasileiro, 2002-2016 (26 de Agosto de 2020). Disponível em: <[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3682320](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3682320)>. Acesso em: 01/10/2020.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **AEDOS**, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Programa Transcidadania. Síntese dos dados do Plano Individual de Atendimento. 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Programa Transcidadania. Apresentação. 2016b.

OCDE. Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 - Country Note: Brazil. Disponível em <[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf)>. Acesso em: 01/10/2020

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Seminário Internacional Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras: O Contexto Pós Durban. Anais.. Brasília: Diversidade Educação Infantil, p. 10-55, 2005.

SANTOS, Isabelle dos. "Cora é negra e tem cabelo cacheado igual a mim": literatura infanto-juvenil e a construção da identidade negra na escola. Monografia (graduação). UFFA. 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou?. Salvador : EDUFBA, 2011.

SILVA, Maria Aparecida da; LUPPI, Carla Gianna; VERAS, Maria Amélia de Sousa Mascena. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de São Paulo, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, p. 1723-1734, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais. 19/11/2019. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/Do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais/>>. Acesso em: 01/10/2020.

UNBEHAUM, Sandra. As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002.