

Gênero e sexualidade em sala de aula: um diálogo com estudantes de povos e comunidades tradicionais

CAMILLE CASTELO BRANCO BARATA
MARIAH TORRES ALEIXO

ENTRE DISPUTAS E TENSÕES: GÊNERO E SEXUALIDADE EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo do ano de 2015 houve intenso debate público sobre a implantação da “ideologia de gênero” nos planos estaduais e municipais de educação. A bancada evangélica se mobilizou a fim de retirar qualquer menção a gênero e sexualidade dos planos, enquanto professores, associações científicas, pesquisadores e diversos movimentos sociais¹ pleitearam a inclusão ou manutenção desses termos nos referidos planos, argumentando que eles seriam importantes no fomento de transformações sociais rumo à igualdade.

O debate segue em curso, pois nem todos estados da federação e municípios aprovaram seus planos de educação, muitos ainda se encontram em processo de elaboração ou em tramitação nas respectivas casas legislativas (câmara de vereadores ou assembleias legislativas). A orientação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/14), que servirá de diretriz geral para as políticas educacionais no país durante dez anos, é que os planos estaduais e municipais sejam elaborados durante o ano posterior à aprovação do PNE.

¹ Entre as posições contrárias à supressão de gênero e sexualidade/orientação sexual dos planos de educação, podem ser citadas: a nota da Associação Brasileira de Antropologia - ABA, disponível em: [www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Oficio_n%C2%BA_028_-_Nota_sobre_a_supress%C3%A3o_de_g%C3%A4nero_e_orienta%C3%A7%C3%A3o_sexual_nos_planos_municipais_estaduais_e_nacional_de_educac%C3%A7%C3%A3o.pdf]; a nota da Associação Brasileira de Sociologia - ABS, disponível em: [www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=28]. E o “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”, subscrito por mais de cem instituições entre grupos de pesquisa, instituições científicas e civis. Disponível em: [www.portal.abant.org.br/].

Assim, vê-se que o debate sobre gênero, sexualidade e educação está na ordem do dia. É preciso, portanto, aprofundá-lo, para que as discussões sobre o tema não sejam fundamentadas em concepções religiosas e do senso comum, pois estas não podem embasar leis em países que se pretendem laicos e democráticos, como o Brasil.

Pensando em adequar a discussão sobre gênero e sexualidade aos processos de ensino-aprendizagem em contexto amazônico e tendo em conta a necessidade de pensar esses temas entrecortados por questões étnicas, raciais e de classe, valemo-nos da experiência da oficina *Gênero e orientação sexual: interfaces da etnicidade* ministrada aos estudantes do curso de Etnodesenvolvimento² da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Altamira, em julho de 2015.

O objetivo da atividade era discutir gênero e orientação sexual, focalizando especialmente situações discriminatórias e violentas. O curso, cabe ressaltar, tem entre seus discentes lideranças de diversas pertencas (indígenas, quilombolas, agricultores, pescadores, sindicalistas) que ingressam na Universidade com o objetivo de realizar uma formação que os permita realizar intervenções nas comunidades em que vivem. Nesse sentido, antes da formação universitária, os estudantes vivenciaram uma formação política, estruturada por seus coletivos na luta por direitos e reconhecimento de suas identidades. São discentes que possuem conhecimentos específicos, anteriores ao acadêmico, que orientam seus discursos e ações.

A missão da Faculdade de Etnodesenvolvimento (e, por consequência, dos cursos e oficinas ministrados nesse contexto) é, portanto, a de dialogar com as ideias e saberes dos estudantes de forma respeitosa, reconhecendo esses conhecimentos como essenciais para os processos de ensino-aprendizagem. Logo, não era o objetivo da oficina apresentar ideias fixas e fechadas sobre gênero e orientação sexual. Parecia mais interessante perceber como essas dimensões se faziam presentes na vida dos discentes e das comunidades, ou *se e como* as identidades de gênero e a orientação sexual eram geradores de

² O primeiro curso específico para povos indígenas e comunidades tradicionais em nível de graduação foi a Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, que teve início em 2010, no *campus* da UFPA em Altamira, região sudoeste do Pará. No mesmo ano, os povos indígenas tiveram garantidas duas vagas em todos os cursos de graduação em todos os *campi* da UFPA.

conflitos nos contextos em que esses agentes circulavam. Por meio da *escuta* dos relatos e trajetórias, torna-se possível compreender o mundo do outro e desconstruir preconceitos (de professores e estudantes).

GÊNERO, SEXUALIDADE E SUAS INTERSECÇÕES

Voltando-nos especificamente para gênero, é possível dizer, de início, que o termo surgiu no âmbito científico e político na segunda metade do século XX, momento em que o movimento feminista começa a elaborar arcabouço conceitual próprio, adentrando inclusive as universidades, com a criação de grupos de estudos e pesquisas sobre a situação das mulheres (Piscitelli, 2002; Louro, 2014). Quando nos referimos a gênero não estamos, portanto, falando de definições presentes no dicionário da língua portuguesa ou de gêneros textuais (texto científico, jornalístico, religioso, ficcional) ou literários (épico, romance, conto, crônica etc.). Aqui, gênero é uma categoria das ciências humanas, em geral, e das ciências sociais, em particular, criada para questionar que “a biologia é o destino” e utilizada para compreender as relações de poder entre o feminino e o masculino nos diversos contextos sociais, históricos e políticos.

Explicamos melhor: gênero foi um termo criado para indicar que as diferenças de comportamentos, temperamento, aptidões, entre outras, observadas entre mulheres e homens não são determinadas pela biologia ou pela natureza, elas são erigidas histórica e socialmente. Tais diferenças não são inatas, mas construídas, por isso que se usa “gênero” ou “relações de gênero” e não “sexo” ou “relações entre os sexos”, pois a ideia é justamente ressaltar que muito do que se considerava biológico é, em realidade, instável e mutável, porque produto de relações e contextos sociais específicos.

Por exemplo, durante muito tempo, em países ocidentais, as mulheres não podiam votar ou ter a mesma formação educacional que os homens. Como mostra Ana de Miguel (1995), as revoluções liberais ocorridas no século XVIII (francesa e americana) encamparam a ideia de que todos os homens nascem livres e iguais e, por isso, têm os mesmos direitos. Porém, quando se falava “homens” aí não estavam incluídas as mulheres, visto que aquelas que ousaram questionar e estender os direitos “dos homens” às mulheres, como Olympe de Gouges em

sua *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, foram severamente punidas – inclusive com pena de morte –, acusadas de contrariar as “leis da natureza”.

Na atualidade, o direito ao voto e o direito à educação são garantidos às mulheres em diversos países e é até estranho pensar que em certa época elas não pudessem votar ou estudar. O exemplo mostra, portanto, que o que é ser homem ou mulher não diz respeito a regras naturais e imutáveis, mas sim às dinâmicas sociais, sempre em mudança e transformação.

Assim, pode-se afirmar que ser mulher na França do século XVIII não é a mesma coisa que ser mulher no Brasil do século XXI. Alhures, ser mulher significava não ser considerada cidadã e sofrer uma série de restrições. No nosso país, mulheres são cidadãs e a igualdade entre homens e mulheres é proclamada na Constituição Federal de 1988, a Lei Maior do país. Porém, aqui há altos índices de violência contra as mulheres. De acordo com a pesquisa *Tolerância Social à Violência contra as Mulheres*, elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicada em 2014, 527.000 (quinhentos e vinte e sete mil) pessoas são estupradas por ano no Brasil, deste número 89% são mulheres. Significa dizer que ser mulher no país envolve estar vulnerável a sofrer inúmeras violências.

É importante destacar, também, o que propõe a historiadora Joan Scott (1995) quando teoriza sobre gênero. Ela afirma que muitas vezes se pensa equivocadamente que gênero é sinônimo de mulher ou se comete o engano de acreditar que a categoria faz referência somente às mulheres. Contrariando isso, a autora diz que gênero é categoria relacional, pois é construído nas relações sociais em que a diferença sexual é verificada. Com isso, a autora afirma que mulheres e homens devem ser pensados como categorias “vazias e transbordantes”, no sentido de que há nas diferentes culturas, sociedades e contextos noções de feminino e masculino, ou do que é considerado “de mulher” e “de homem”; tais noções não são as mesmas para todas as coletividades existentes. Nesse ponto, o ensinamento de Laraia quanto à divisão do trabalho nas diferentes culturas pode ser elucidativo:

[o] transporte de água para a aldeia é uma atividade feminina no Xingu (como nas favelas cariocas). Carregar cerca de vinte litros de água sobre a cabeça implica, na verdade, um esforço físico considerável, muito maior do que o necessário para o manejo de um arco, arma de uso exclusivo dos homens. Até muito pouco tempo, a carreira diplomática, o quadro de funcionários do Banco do Brasil, entre outros exemplos, eram atividades exclusivamente masculinas. O exército de Israel demonstrou que a sua eficiência bélica continua intacta, mesmo depois da maciça admissão de mulheres soldados (2009: 19).

Além disso, as normas de gênero não são unânimes num mesmo corpo social, de modo que há feminilidades e masculinidades mais aceitas e desejáveis e outras que são vistas como negativas ou “fora do padrão”. Nesse sentido, Buarque de Almeida (2007) atenta para a produção de estereótipos de gênero hegemônicos nas telenovelas da Rede Globo, em que se constrói a imagem das “heroínas”, que são mães dedicadas à casa, ao marido e aos filhos e, ao mesmo tempo, bonitas, sensuais e bem sucedidas profissionalmente. Admitindo que tal construção em circulação na sociedade brasileira é tomada como hegemônica, é razoável pensar que mulheres cuja vivência envolve não ter filhos, que não se maquiavam ou que se relacionam sexualmente e afetivamente com outras mulheres, entre outros exemplos possíveis, são muitas vezes consideradas não somente fora do padrão, mas também não desejáveis e/ou anormais.

Por isso, Scott (1995) diz também que gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. A composição de padrões hegemônicos de gênero leva a discriminações, seja em relação às feminilidades, muitas vezes colocadas como inferiores às masculinidades – um bom exemplo é o recorrente uso da expressão “igual uma mulherzinha” para desqualificar as ações de alguém –, seja em relação às feminilidades e masculinidades aceitas e às comumente rejeitadas. A construção de hierarquias de gênero, geradoras de desigualdades, deve ser combatida, justamente porque a própria ideia de gênero nega a determinação biológica dos comportamentos e modos de ser de homens e mulheres e afirma sua multiplicidade. Assim, não há por que colocar mulheres em posições subordinadas aos homens e nem mesmo definir qual a melhor forma de ser homem ou mulher.

Voltando à polêmica dos planos estaduais e municipais de educação, a bancada evangélica, além de retirar ou não incluir a palavra “gênero” nestes documentos, vem contestando também a inclusão ou manutenção de “orientação sexual” nos referidos planos. Embora discordemos de tais ações, é certo que debates sobre gênero geralmente vêm de mãos dadas com inferências sobre sexualidade. Quando dissemos, linhas atrás, que mulheres que se relacionavam afetivamente e sexualmente com outras mulheres constituem exemplo de construção de gênero geralmente considerada não desejável ou anormal, por não seguir padrões supostamente biológicos e pré-determinados, essa também é uma assertiva sobre sexualidade.

Podemos afirmar, por meio da leitura de Louro (2014), que a sexualidade é a forma como as pessoas vivenciam seus desejos e corpos; se possuem parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, se não têm parceiros. A autora compara sexualidade e gênero, dizendo que ambos são construídos e não pré-determinados. Pensando especificamente a sexualidade, podemos inferir que não há heterossexualidade natural ou inata, as pessoas são levadas a terem práticas heterossexuais. As demais vivências possíveis da sexualidade são relegadas àquilo que é abjeto e repulsivo.

E essa separação entre as orientações sexuais – isto é, as práticas da sexualidade – “desejáveis” e “indesejáveis” tem a ver com formulações de gênero que seguem uma matriz heterossexual, criticada pela filósofa Judith Butler (2003). Segundo a autora, não se deve pensar sempre a partir das dicotomias homem/mulher e/ou masculino/feminino, pois elas sugerem uma coerência entre gênero, desejo e prática sexual que não existe. Louro confirma a ideia quando diz que “[s]ujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)” (2014:31).

Desse modo, é possível que uma pessoa que é feminina tenha desejo e práticas sexuais em direção ao mesmo sexo; também ocorre de homens considerados femininos serem heterossexuais e homens masculinos serem bissexuais ou mesmo homossexuais. Como se vê, há uma pluralidade de arranjos e todos são legítimos, porque dizem de práticas sociais as mais diversas e não de determinações biológicas, importante reiterar.

A discussão acerca da orientação sexual não raro causa algum “mal estar”, pois é recorrente a propagação de discursos que afirmam que

homens e mulheres “se completam” e que fugir disso é contrariar as “leis da natureza” (sempre elas!). Ora, tomando de empréstimo a questão de Louro (2014), se a heterossexualidade fosse tão natural assim, seria preciso garantir a todo tempo a sua manutenção? Os constantes policiamentos, ocorridos principalmente no âmbito escolar, para garantir que meninos sejam masculinos, meninas sejam femininas e que isso seja sinônimo de um automático desejo futuro pelo sexo oposto, aliado à constante divisão entre brincadeiras, cores e posturas corporais tidos como sendo “de menino” e “de menina”, que parece tentar regular o gênero e a sexualidade em direção ao modelo tido como “normal”, geram inúmeros silenciamentos, discriminações, violências. Nesse esquema, as singularidades pessoais são escamoteadas em prol da manutenção de um padrão supostamente natural.

É crucial ter em conta que gênero e sexualidade são *marcadores sociais da diferença*, que, por sua vez, “são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais.” (Zamboni 2014: 13) No entanto, tais marcadores não existem isoladamente, de modo que não há somente inter-relação entre gênero e sexualidade, mas também dessas dimensões com outras, como raça/cor, etnia, geração, classe social.

A experiência dos sujeitos está sempre atravessada por marcadores da diferença, pois eles constituem identidades diversas. Os acionamos quando afirmamos “sou negro”, “sou indígena”, “sou mulher indígena”, “sou gay”, “sou transexual”, entre outras possibilidades de enunciação identitária. Porém, as identidades são múltiplas, de modo que uma mesma pessoa, quando, por exemplo, se define como negra, está acionando uma dimensão de sua vivência pessoal. No entanto, ela certamente possui outras vivências (ou dimensões da identidade) entrecortadas pela classe social a qual faz parte, por sua orientação sexual, identidade de gênero, entre outras possibilidades.

Por isso, Brah (2006) afirma que tais marcadores devem ser compreendidos sempre em articulação. Segundo tal assertiva, as experiências que envolvem dimensões raciais, étnicas, de gênero, orientação sexual e classe do sujeito são vividas de maneira específica. É o caso das experiências e discursos dos indígenas, quilombolas, pescadores, sindicalistas e agricultores do curso de Etnodesenvolvimento, participantes da oficina. Quando falaram de gênero e sexualidade, seus discursos estavam permeados dos contextos vivenciados por eles.

Quando dizemos que os marcadores sociais da diferença são articulados ou intersectados, não significa que existe uma espécie de “somatória de opressões.” Essa noção deve ser afastada, pois existe uma inter-relação entre esses elementos, que pode resultar tanto em discriminação, desigualdade, violência, quanto em valorização da diversidade e protagonismo.

ENTRE DIÁLOGOS E ESCUTA: VIVÊNCIAS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES

A oficina *Gênero e Orientação Sexual: Interfaces da Etnicidade* foi estruturada com objetivo de entender o modo como os estudantes pensavam gênero, sexualidade e violência, tendo em vista as especificidades ensejadas pelo pertencimento a povos e comunidades tradicionais. Os relatos que vieram à tona envolvem situações de tensão dentro e fora da comunidade e, para preservar quem os evoca, todos os nomes citados a seguir são fictícios. Outra forma de não expor os interlocutores foi mencionar sua pertença sem citar o povo do qual são membros (no caso dos indígenas), nem as comunidades onde vivem (no caso dos quilombolas, pescadores e agricultores).

Tendo a necessidade de escuta, diálogo e construção conjunta como condutora do debate, a oficina foi estruturada em diferentes momentos. Primeiramente, a docente apresentou-se, explicou a proposta da oficina e falou de sua formação. Em seguida, pediu-se que cada um dos estudantes se apresentasse, dizendo seu nome, sua pertença e se já havia ouvido falar sobre o tema. A ideia era conhecer minimamente os discentes, entender o lugar de onde falavam e perscrutar o quão familiar a discussão lhes parecia. O público da oficina contava com homens e mulheres que se dividiam entre indígenas, quilombolas, agricultores, pescadores e sindicalistas. A maioria afirmou já ter ouvido falar do tema em assembleias, na comunidade e na sala de aula.

Em seguida, cada um dos estudantes recebeu uma folha em branco. Nesta, foi solicitado que escrevessem, sem se identificarem, sobre situações de violência vividas ou presenciadas, em que a identidade de gênero ou a orientação sexual estivessem no centro do conflito. A não identificação foi necessária, pois situações de violência envolvendo gênero ou sexualidade frequentemente mobilizam sentimentos

como vergonha, medo e constrangimento e o receio da exposição faz com que tais vivências permaneçam em segredo. Desse modo, o anonimato possibilita que os estudantes se sintam mais confortáveis para contarem suas histórias. Encaixar essa atividade no começo da oficina também permite que os agentes exponham suas ideias sem a influência das concepções e convicções da docente, o que possibilita relatos mais afeitos a suas realidades.

Terminada essa atividade, as folhas foram recolhidas e a docente iniciou sua exposição. A apresentação dividiu-se em quatro partes: (1) explicou-se a diferença entre gênero e orientação sexual, uma vez que as categorias são frequentemente tomadas como sinônimos; (2) problematizou-se a importância da diversidade racial e étnica e dos contextos sociais na formação do gênero e da sexualidade; (3) discutiu-se a possibilidade de as identidades de gênero e a orientação sexual se transformarem ao longo da vida das pessoas; (4) apresentaram-se relatos de mulheres indígenas e quilombolas que vivenciaram situações de violência, elucidando as variadas faces do preconceito e da discriminação.

A apresentação contou com o auxílio de slides e fotografias. Toda a exposição foi conduzida no sentido de demonstrar o quão plurais, heterogêneos e mutáveis podem ser os arranjos em torno do gênero e da sexualidade e a preocupação em não simplificar e generalizar as categorias norteou a reflexão. Apresentar os relatos das mulheres indígenas e quilombolas foi importante para aproximar a discussão da realidade dos povos e comunidades tradicionais; e, durante o debate, inúmeros estudantes se referiram às narrativas como tendo eco e semelhança com suas próprias experiências.

Ao final da apresentação, seguiu-se a discussão, momento em que os estudantes expuseram suas percepções em relação à oficina e à temática. Antes disso, porém, fez-se um intervalo de quinze minutos. Durante esse tempo, utilizando o quadro magnético e fita dupla face, montou-se um mural com os relatos dos estudantes. Ao retornarem para a sala e se depararem com o quadro, várias pessoas relataram como positivo o fato de suas histórias estarem em um lugar de destaque em uma sala de aula universitária. Outros pararam por alguns instantes, lendo os relatos de seus colegas, procurando semelhanças e diferenças em relação a suas próprias vivências. Houve também pessoas que puxaram celulares e máquinas fotográficas para registrarem o mural ou posarem em frente a ele. Duas pessoas apontaram como

positivo o fato de os relatos não conterem os nomes dos estudantes, de modo que ninguém se sentisse exposto ou constrangido.

As reações foram variadas, mas parecem ter em comum a surpresa e a satisfação de ver situações muitas vezes mantidas no âmbito privado serem alvo de interesse na sala de aula. É interessante perceber como pode ser empoderador³ para os discentes verem a si mesmos e partes de suas trajetórias adentrando e se destacando nas paredes da universidade. Um espaço em que muitos deles, por muito tempo, não esperavam alcançar.

Iniciado o debate, a maioria dos estudantes pediu a palavra e relatou como as experiências de gênero e sexualidade se faziam presentes em suas comunidades e vivências. Nesse sentido, por se tratarem de lideranças, os discentes puderam falar de um lugar privilegiado, uma vez que sua atuação é ampla. Os principais depoimentos referiram-se ao lugar das mulheres na organização social e política das comunidades e ao modo como a presença de pessoas homoafetivas é recebida nesses contextos.

A respeito da primeira dimensão, a fala de Márcio destaca-se.

Eu mesmo tinha um pensamento muito discriminatório em relação às mulheres, achando que o lugar delas era na casa e na cozinha. Antes não era assim, o meu povo aprendeu a tratar a mulher mal vendo o patrão branco tratar as suas mulheres mal. E felizmente essa visão agora tá mudando, as mulheres estão exigindo seus direitos e que elas participem mais. Ainda é difícil, muita gente não gosta disso, mas tá mudando [MÁRCIO, INDÍGENA].

Outros estudantes homens ressaltaram o papel das mulheres como estando em transição, com as protagonistas mudando sua atuação, em princípio circunscrita ao espaço da casa e gradativamente se deslocando para as assembleias e universidades. Para as mulheres, esse movimento gera tensão entre seus pares, mas é necessário e irreversível para o que planejam para o seu futuro e o futuro de seus coletivos. A esse respeito, Valda também se posicionou.

³ O termo empoderamento vem do inglês *empowerment* e não possui acepção única. Aqui, utilizamos para indicar práticas que caminham em direção ao aumento das condições exercício da autonomia dos sujeitos. Sobre o assunto, ver Gohn (2004).

Existe muita pressão na minha família pra eu ser uma mulher como a minha mãe e as minhas tias, ficar em casa com a família, o marido e os filhos. A minha própria mãe acha errado eu viajar sempre, pra estudar e resolver os assuntos da comunidade. Mas eu decidi romper com isso, eu quero estudar, eu quero superar esse lugar das mulheres na minha comunidade. E eu quero fazer isso aqui dentro da universidade [VALDA, AGRICULTORA].

A mesma inquietação em relação ao papel de suas tias, avós e mães na comunidade e o papel das mulheres mais jovens também se faz presente no depoimento de Carolina.

Eu vi desde criança as minhas tias e a minha mãe ali sofrendo na frente do fogão e sem sair de casa e aquilo me consumia, eu cresci e disse 'eu não quero isso aí pra mim, eu quero estudar, quero ser alguém na vida, quero fazer universidade'. E eu estudei muito, tenho filho e família, mas nada disso me impediu, e agora tô aqui [CAROLINA, INDÍGENA].

A entrada na universidade parece ser, para as discentes, um marco que pontua de forma definitiva uma nova forma de atuar junto as comunidades enquanto mulheres, bem como, no âmbito mais pessoal, um novo plano de vida e futuro. Ao mesmo tempo, é justamente essa entrada, que implica em viagens e deslocamentos, um dos principais motivadores de tensões junto à família e aos companheiros das mulheres estudantes, uma vez que elas precisam deixar seus maridos, casa e filhos por semanas.

A violência, o preconceito e a discriminação também vieram à tona nas narrativas, conforme a fala de Joana.

Eu sou mulher, negra e tô na terceira idade. É uma outra fase da minha vida, eu não consigo ficar sentada muito tempo numa cadeira, meu corpo dói. E eu sempre vivi com a violência, com os xingamentos, hoje em dia me chamam de negra velha, 'lá vem essa negra velha'. Os médicos acham que por ser mulher negra eu não sinto dor. Lembro no meu parto, eu tava dando a luz, morrendo de dor e a enfermeira gritando no meu ouvido 'vai negona, força negona'. E eu mal me aguentava [JOANA, QUILOMBOLA].

A fala de Joana demonstra que a dor de enfrentar a violência relaciona-se com muitas faces de sua identidade: seu gênero, sua cor, sua geração. Todas essas dimensões são mobilizadas em práticas e discursos que violentam seu corpo e sua existência. Logo, a experiência vivida por Joana é diferenciada a partir do lugar de onde fala. É específica em relação às narrativas de violência de mulheres brancas, mulheres jovens, mulheres ocidentais.

No que tange à recepção de pessoas homoafetivas nas comunidades, Leandro afirmou:

quando nós vamos falar de homossexualidade com as pessoas na comunidade, todo mundo imediatamente diz que não tem preconceito, que aceita numa boa. Mas aí eu vou perguntar 'e se seu filho fosse homossexual?' e a coisa muda totalmente de figura, todo mundo diz que jamais ia aceitar. Fora que as pessoas na comunidade que são homossexuais têm que conviver com brincadeiras e xingamentos que também ofendem, machucam [LEANDRO, QUILOMBOLA].

Leandro, é importante evidenciar, possui uma militância dentro de sua comunidade para que os temas de gênero e sexualidade passem a integrar as pautas quilombolas. Junto a um coletivo de jovens quilombolas, desenvolveu autonomamente uma pesquisa sobre violência doméstica na comunidade e atualmente cita índices e dados sobre o assunto com autonomia e desenvoltura.

Já no tocante a possibilidade de fluidez de identidades de gênero, Roberto afirma:

eu fico mesmo pensando se não é muito arbitrária essa questão da nascença da criança. O bebê ainda tá se formando na barriga da mãe, ainda nem sabe que tá no mundo e no ultrassom o médico vai lá e diz se é menino ou menina. Quando a criança nasce, ainda nem tem consciência de nada e já recebe nome de homem ou de mulher. Não sei bem qual a solução pra isso, mas não parece certo [**ROBERTO, SINDICALISTA**].

A fala de Roberto imediatamente foi objetada por um de seus colegas, que afirmou que o nascimento – ou nascença, conforme nomeiam os interlocutores – de uma criança não deveria ser motivo de discussão. Segundo o interlocutor, ou se nasce homem ou se nasce mulher. Discutimos então sobre crianças que não se identificavam com o gênero que lhes havia sido designado ao nascer e sobre as possibilidades de lidar com a questão sem reproduzir preconceitos e respeitando a diversidade.

O diálogo com os estudantes parece demonstrar que estes, enquanto lideranças em suas comunidades, estão atentos à mudança e ao dinamismo que envolve as relações de gênero e as orientações sexuais dos membros de seus coletivos. Estas mudanças parecem ser um mote de tensão e de algumas incertezas dentro das comunidades, mas, ao mesmo tempo, são enxergadas como positivas no estabelecimento de novas posições nas lutas políticas por direitos e reconhecimento.

Salta aos olhos, também, o papel que tem a entrada na universidade no fortalecimento de tais mudanças e debates. Uma vez dentro de um curso de graduação, muitos protagonistas sentem-se mais seguros para apresentar discordâncias e estruturar propostas em seus coletivos. Fortalecem-se como sujeitos ativos na escrita de suas histórias e na mudança que desejam ver em suas comunidades. Destaca-se, nesse sentido, a importância das ações afirmativas que garantam a entrada de povos e comunidades tradicionais nas universidades. A formação em nível superior favorece a autonomia dos povos e contribui para o rompimento do poder tutelar.

Porém a formação universitária será empoderadora somente na medida em que dialogar com o conhecimento, as epistemologias e representações dos sujeitos sobre suas vidas e histórias. Nesse sentido, a sala de aula parece ser um espaço privilegiado na construção da interculturalidade, em um processo de formação docente e discente sempre contínuo, uma vez que o desafio de respeitar e dar lugar para a diversidade nas práticas em sala de aula jamais se esgota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão, ressaltamos a importância de *transversalizar* a discussão sobre gênero e sexualidade em processos educativos em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior. Por meio da experiência da oficina, elucidamos a necessidade de considerar outros marcadores da diferença, como raça e etnia, na conformação do debate. Esperamos também que a descrição da oficina possa auxiliar na elaboração de atividades sobre gênero e sexualidade em diversas salas de aula.

Consideramos ser essencial para os educadores que, nas atividades em sala, nos projetos político-pedagógicos, bem como nos materiais didáticos e paradidáticos, questões de gênero e sexualidade sejam consideradas. Para a construção de processos educativos democráticos, é necessário que escolas e universidades tratem da temática abandonando visões moralizantes, reguladoras e mesmo religiosas. Trata-se de valorizar a diversidade que distingue os sujeitos em formação, combatendo preconceitos, discriminações, desigualdades e violências que podem perdurar – dentro e fora das salas de aula – caso as práticas de ensino-aprendizagem continuem omissas a essa dimensão da vida social.

SUGESTÕES DE MATERIAIS PARA UTILIZAÇÃO POR PROFESSORES

LIVROS

ADICHIE, Chimamanda. *Americanah*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BELTRÃO, Jane. *Povos Indígenas nos rios Tapajós e Arapiuns*. Belém: Supercores, 2015.

COELHO, Wilma. *Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. ; COELHO, Mauro. *Trajetórias da Diversidade em Educação: Formação, Patrimônio e Identidade*. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

FORNEY, Ellen. *Parafusos: Mania, Depressão, Michelangelo e eu*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GAIMAN, Neil. *A Bela e a Adormecida*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2015.

Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM, 2009.

MAROH, Julie. *Azul é a cor mais quente*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete; MALUF, Sônia; PUGA, Vera. *Olhares Feministas*. Brasília: UNESCO, 2006.

ROSSETTI, Carol. *Mulheres: retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. *Educação e Etnicidade: diálogos e ressignificações*. Rio de Janeiro: Leafro, 2011.

_____. *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Edur, 2010.

FILMES

A Cor Púrpura. Direção: Steven Spielberg. Fotografia: Allen Daviau. Produção: Frank Marshall, Jon Peters, Kathleen Kennedy, Peter Guber. 154 min. 1985.

A Fonte das Mulheres. Direção: Radu Mihaileanu. Fotografia: Glynn Speerckaert. Produção: Denis Carot, Gaetan David, Luc Besson. 135 min. 2011.

As Hiper Mulheres. Direção: Carlos Fausto, Leonardo Sette e Takumã Kuikuro. Produção: Aikax Museu Nacional – DDK, vídeo nas aldeias. 80 min. 2010. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=wDpVUOhFh0g>]. Acesso em 20 de novembro de 2015.

BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Fotografia: Brian Tufano. Produção: Greg Brenman, Jon Finn. 110 min. 1999.

C.R.A.Z.Y. – Loucos de Amor. Direção: Jean-Marc Vallée. Fotografia: Pierre Mignot. Produção: Jean-Marc Vallée, Pierre Even. 127 min. 2005.

Iracema: uma transamazônica. Direção: Jorge Bodansky e Orlando Sena. Fotografia: Jorge Bodansky. 96 min. 1976. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=jPhFwT2BDtw>]. Acesso em 20 de novembro de 2015.

Histórias Cruzadas. Direção: Tate Taylor. Fotografia: Stephen Goldblatt. Produção: Brunson Green, Chris Columbus, Michael Barnathan. 146 min. 2011.

MILK – A Voz da Igualdade. Direção: Gus Van Sant. Fotografia: Harris Savides. Produção: Bruce Cohen, Dan Jinks, Michael London. 128 min. 2008.

O Grande Desafio. Direção: Denzel Washington. Fotografia: Philippe Rousselot. Produção: Joe Roth, Kate Forte, Oprah Winfrey, Todd Black. 126 min. 2007.

Tomboy. Direção: Céline Sciamma. Fotografia: Crystel Fournier. Produção: Bénédicte Couvreur. 82 min. 2011.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAIS

- BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm].
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. *Tolerância Social à Violência contra as Mulheres*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf].

BIBLIOGRÁFICAS

- BRAH, Avtar. “Diferença, diversidade, diferenciação” *In Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006: pp. 329-376. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>]. Acesso em 15 de outubro de 2013.
- BUARQUE DE ALMEIDA, Heloísa. “Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela.” *In Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(1): 177-192 janeiro-abril/2007. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2007000100011/7112>].
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. “Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais” *In Saúde e Sociedade*. V. 13, n. 2, pp. 20-31, mai-ago, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf]. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MIGUEL, Ana de. “Feminismos.” *In AMORÓS, Celia. (Org.). 10 palavras clave sobre Mujer*. Estella (Navarra), Espanha, Editorial Verbo Divino, 1995. pp. 217-255.
- PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?” *In Textos Didáticos*. Campinas: Universidade de Campinas, n.º48, p. 7-42, 2002. Disponível em: [<http://pt.scribd.com/doc/93407503/Aula-2-PISCITELLI-Adriana-Recriando-CategoriaMulher-Decrypted#scribd>]. Acesso dia 10 de outubro de 2010.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” *In Educação e Realidade*, Porto Alegre, Vol. 20, 2, jul/dez 1995. pp. 71-99.
- ZAMBONI, Márcio. “Marcadores Sociais.” *In Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)*, São Paulo, v.1, pp. 14-18, 1 ago, 2014.