

GÊNERO E EDUCAÇÃO: um diálogo com o Serviço Social*¹

Maria Cristina Paulo Rodrigues

INTRODUÇÃO

Quando recebi o convite da Eliana Bolorino para debater com as(os) participantes do GEPESSE a temática *Gênero e Educação*, confesso que vacilei e a interroguei se eu seria mesmo a pessoa mais adequada para fazê-lo. Essa interrogação estava associada a um duplo sentimento: em primeiro lugar, estando, naquele momento, há quatro meses em isolamento por conta da pandemia do coronavírus – e aqui, há que se reconhecer o privilégio de poder cumprir o isolamento, enquanto grande parte da classe trabalhadora brasileira, formal e informal, teve e ainda tem que encarar as ruas e os riscos à sua saúde, em troca da própria sobrevivência (e da de suas famílias) – ainda não me sentia familiarizada e convencida de que este contato remoto/virtual com colegas e estudantes garantiria a riqueza de um debate em que todas(os) estivéssemos frente a frente, dividindo o calor, as ideias (mesmos divergentes) e as esperanças.

O segundo aspecto da interrogação estava relacionado à responsabilidade em desenvolver com competência e qualidade a temática proposta, uma vez que a minha aproximação com a educação e com o próprio debate sobre gênero se dá através da experiência com os(as) trabalhadores(as) e as suas formas organizativas, em especial os sindicatos. Assim, estou muito mais próxima do debate da Educação Popular do que das formas institucionais/escolares, que poderiam motivar as(os) participantes do GEPESSE à participação.

É preciso dizer que a primeira preocupação, acerca do debate virtual, foi em grande parte aplacada pela generosa acolhida do grupo e também das companheiras que dividiram a mesa comigo – a própria Eliana, a Adriana Ferriz, que fez a mediação, e a Ingrid, que garantiu o suporte técnico para que o debate ocorresse com tranquilidade.

E por que falar dessa situação agora? Porque ainda hoje, no início do mês de outubro de 2020, estamos mergulhados(as) num cenário em que se mantêm altas as taxas de mortalidades causadas pela Covid-19 – são quase 150 mil mortos no Brasil e um número de mortes diárias que superam a marca de 500 pessoas –, o que afeta as várias esferas da vida social.

No campo específico da educação, além da defesa da vida como elemento fundamental, estamos envolvidos numa disputa em torno de um projeto de educação pública de qualidade, que não se deixe sucumbir pela mercadorização encarnada na lógica aligeirada da educação à distância – esta, que mediante o necessário distanciamento social, vem sendo apresentada como a única e melhor saída. Assim, recuperar tais elementos faz todo sentido quando a educação é uma das políticas sociais sobre a qual o Serviço Social tem se dedicado a pensar e intervir, e sobre a qual o GEPESSE tem atuado de forma tão comprometida.

Postas essas reflexões iniciais, volto a tratar do lugar de onde falo quando penso a educação e, nela, as relações de gênero. Como já apresentado, o debate e a presença do Serviço Social na educação é uma interlocução que faço a partir da longa experiência com a educação dos(as) trabalhadores(as) e seus movimentos sociais, muito mais do que a partir

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.77-87

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

do conhecimento detalhado das várias iniciativas e experiências – por sinal, muito importantes e necessárias – do Serviço Social na educação formal ou escolar.

Nessa longa experiência aprendi que as questões, as perguntas, os problemas presentes na vida dos sujeitos são sempre temas a serem considerados no processo educativo dos mesmos, seja na escola, seja nos movimentos sociais, seja nos vários equipamentos públicos acessados em busca dos seus direitos. E, para nós, profissionais que atuamos nestes espaços, é fundamental que saibamos compreender e traduzir essas questões em novas perguntas e temas que também deverão nos formar e educar.

Assim, pensei em algumas questões que orientam a reflexão que me propus apresentar: há relação entre gênero e educação? Qual a importância dessa relação? A escola é local para esse debate? Como ele deve ser feito? Como o Serviço Social deve participar desse debate? A partir delas é que organizo o presente ensaio.

GÊNERO: UMA CATEGORIA EM DEBATE

Quando fazemos a pergunta “há relação entre gênero e educação?”, a resposta pode parecer óbvia por demais. No entanto, especialmente nos tempos atuais, de recrudescimento de um conservadorismo acentuado, que toma as relações e as instituições, é importante reafirmar o óbvio – sim, há uma profunda relação entre estes dois conceitos, percebida tanto na sua dimensão teórica quanto prática, uma vez que as relações de gênero não são naturais, mas criadas na sociedade e aprendidas nas várias experiências dos grupos sociais através dos costumes, das leis, da religião, da família, da escola. Nesse sentido, é importante desvelar as ideias, os debates e embates que o conceito de gênero abarca, tanto na esfera acadêmica quanto nas práticas dos movimentos feministas na atualidade.

Uma breve conceituação de gênero e os embates teórico-políticos em torno dele

Os conceitos e as ideias não são neutros, mas, pelo contrário, ganham sentido através da ação dos sujeitos na história. Assim, podemos dizer que gênero é um conceito profundamente associado aos movimentos feministas e de mulheres. Tendo sido adotado inicialmente pelas acadêmicas feministas norte-americanas, ainda nos anos 1970, gênero indicava, então, uma rejeição ao determinismo biológico, destacando o sentido social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995). Desde então, a sua utilização ultrapassou o espaço acadêmico e tem cumprido um importante papel no debate público acerca da condição das mulheres nas sociedades.

Enquanto categoria de análise, explicita a diferença entre os sexos, definindo o que são os aspectos físicos/biológicos que diferem macho e fêmea e as diferentes ideias e representações sobre o que é (ou deve ser) o feminino e o masculino, e como se dão as relações entre as mulheres e os homens (as relações de gênero), que são social e historicamente construídas.

Almeida (2007) afirma que gênero é uma categoria que potencializa a apreensão da complexidade das relações sociais. Isso, porque as relações de gênero estão na base da organização da vida social, bastando observar como, ao longo da história, vêm sendo estruturados lugares sociais sexuados, a partir das dicotomias público x privado, produção x reprodução, político x pessoal, onde às mulheres é atribuída uma dimensão subordinada nesses espaços.

Além disso, ainda segundo a autora, esse é um conceito de conteúdo polissêmico, que se explica:

[...] pelas escassas e heterogêneas teorizações existentes; por sua incorporação a estudos sobre a mulher em diversas áreas (violência, educação, trabalho, direitos reprodutivos, política, dentre outros), substituindo os *women's studies*, sem, contudo, explicitar suas premissas e implicações teóricas; ou ainda, graças à sua rápida incorporação ao senso comum, sendo, neste registro, frequentemente, utilizada como categoria classificatória, substitutiva de sexo ou mulher (ALMEIDA, 2007, p. 233).

Scott (1995, p. 21), em seu texto intitulado *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, também dá destaque ao debate em torno dessa polissemia, reforçando os limites de alguns desses sentidos e, ao mesmo tempo, apresentando a sua definição de gênero, que pode ser dividida em “[...] duas partes e várias sub-partes [...]”, ligadas entre si, mas analiticamente distintas: a primeira parte refere-se a gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos; e a segunda parte trata gênero como forma primeira de significar as relações de poder.

Enquanto elemento constitutivo das relações sociais que distinguem o que é feminino do que é masculino, quatro sub-partes devem ser observadas: 1) os símbolos culturalmente disponíveis e que evocam representações múltiplas (e quase sempre contraditórias) das mulheres, tal qual Eva (pecadora) e Maria (santa), princesa (frágil e bela) e bruxa (feia e má); 2) os conceitos normativos que evidenciam as interpretações dos símbolos – que podem ser escritos (as leis), ou mesmo ligados às tradições, costumes. Ainda que a cada período histórico estas normas possam ter tido oposições, a dominante é declarada como a única possível e apresentada como produto de um consenso social; 3) a noção do político, referente às instituições e organismos sociais que implementam os conceitos normativos e incluem desde o universo doméstico-familiar até as instituições da economia, da política, da cultura; 4) a identidade subjetiva, cuja constituição está associada à “[...] transformação da sexualidade biológica dos indivíduos na medida da sua enculturação.” (SCOTT, 1995, p. 21-22).

A segunda parte da definição de gênero, por Scott – de que este conceito é uma forma primeira de significar as relações de poder – explicita que as relações de gênero constituem uma dimensão decisiva da igualdade ou desigualdade entre homens e mulheres. Nesse caso, todas as dimensões anteriormente apresentadas conformam relações que, historicamente, têm imposto às mulheres uma posição subordinada tanto na esfera pública, quanto na privada, sob o peso da dominação e da opressão.

Se há concordância acerca da difusão do conceito de gênero, há outras tendências teóricas de estudo que devem ser consideradas nesta área. Almeida (2007) destaca, além das relações de gênero, os conceitos de relações sociais de sexo/divisão sexual do trabalho e patriarcado como categorias que sustentam estudos importantes e alimentam algumas polêmicas e embates a nível internacional. Na França, a utilização de gênero como categoria analítica é bastante polêmica, tanto pela dificuldade de tradução de *gender* para aquele idioma, quanto por ser considerado um conceito fluido. Algumas pesquisadoras vão utilizar, então, a ideia de divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.

Uma das principais teóricas deste campo, Daniele Kergoat (2009) defende que as categorias gênero e relações sociais de sexo não são, necessariamente, opostas, mas que são utilizadas a partir de um dado campo epistemológico e, no caso dela (e de várias outras estudiosas francesas) a opção pela última se deve à forte marca dos debates marxistas no feminismo francês. Para a autora, as relações de classe e entre os sexos organizam a totalidade das práticas sociais, qualquer que seja a esfera onde se exerçam. Assim, é o conjunto das práticas sociais (diversas e complexas) de homens e mulheres que vai constituir a identidade individual, fundar o sentimento e a consciência de pertencimento a determinado grupo.

Sob o mesmo referencial teórico do marxismo, a categoria divisão sexual do trabalho é adotada para caracterizar a localização prioritária dos homens na esfera produtiva e, de forma inversa, das mulheres na esfera reprodutiva, o que se traduz também na inserção masculina nas atividades mais valorizadas socialmente. A divisão sexual do trabalho sustenta-se assim, na separação e hierarquização do trabalho feminino/masculino.

Ainda no campo teórico francês, outras autoras (DELPHY, 1991, p. 92; HURTIG *et al.*, 1991, p.14 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 239) refutam a incorporação da categoria gênero, com o argumento de que se esta designa a construção social do sexo, em contraposição à sua dimensão biológica, acaba-se por manter a ideia de uma fixidez da biologia, ou uma invariabilidade do sexo, como aparece na análise abaixo:

[...] se continua a pensar o gênero em termos de sexo: a considerá-lo como uma dicotomia social determinada por uma categoria natural. Em suma, o gênero seria um *conteúdo*, e o sexo um recipiente. O conteúdo pode variar, e algumas estimam que ele *deve* variar; mas o recipiente é concebido como invariável, na sua natureza, já que é a natureza, “o que não muda”, e desta natureza parece fazer parte uma *vocação para receber um conteúdo social* (DELPHY, 1991, p.95 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 239; grifos no original).

Almeida (2007) vai defender, então, uma posição teórica que compreende gênero no conjunto das relações sociais fundamentais, que estruturam a vida social, quais sejam: as de classe, gênero e étnico-raciais. Para a autora, a análise das relações de gênero deve ser considerada integrante de tais relações, antagônicas, considerando que sua existência supõe lutas e embates permanentes. O gênero fornece referenciais de masculinidade e feminilidade, colocando limites e pressões aos sujeitos, mas também sofre a intervenção destes sujeitos, que o ressignificam, o que indica a possibilidade da construção de processos contra-hegemônicos (ALMEIDA, 2007).

A partir dessa ideia da possibilidade de uma ação contra-hegemônica dos sujeitos é que Almeida também apresenta as críticas que vêm sendo feitas ao paradigma do patriarcado. Referindo-se às estruturas através das quais a dominação masculina é exercida, esse conceito aparece, em muitos estudos, com um grau tal de generalidade que ignora as diferenças sociais e políticas entre as mulheres, além de não mostrar como a desigualdade de gênero estruturas outras desigualdades. Também pode dificultar a reflexão sobre a mudança, ao cristalizar a ideia da dominação masculina (ALMEIDA, 2007).

Em obra mais recente, Cisne e Santos (2018) trazem novas contribuições a este debate, sublinhando que o campo dos estudos feministas se fundamenta em categorias de análise, nem sempre coincidentes, que possibilitam explicar a construção sócio-histórica e econômica das desigualdades entre os sexos. Ao apontarem as categorias utilizadas por elas – patriarcado, divisão sexual e racial do trabalho e relações sociais de sexo – atualizam parte do debate aqui apresentado através de Almeida, incorporando novos elementos à reflexão. Sobre o patriarcado, por exemplo, as autoras destacam que, por ser um sistema regido pelo controle e pelo medo, além das mulheres, outros sujeitos sofrem a opressão, como os homossexuais, travestis, mulheres trans – a população LGBT – todos identificados com o feminino, e associados à imagem de subalterno, subserviente, frágil, desvalorizado, frente à “dominação masculina”.

Assim como Almeida, Cisne e Santos fazem também um cuidadoso inventário acerca dos “estudos de gênero” desde os anos 1970, apontando os trabalhos de autoras que vão desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres. E reafirmam a

crítica ao conceito de gênero², especialmente no que se refere ao fato de que tais estudos tratam os antagonismos existentes entre os sexos sem associá-los aos sistemas de exploração – notadamente, de classe –, uma vez que priorizam a análise por meio de símbolos, das subjetividades, das representações sociais e identidades, deslocadas de sua base objetiva e material (CISNE; SANTOS, 2018).

Defendendo uma epistemologia feminista, que é também materialista, as autoras propõem a noção de relações patriarcais de sexo, que, em diálogo com o conceito de divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo, adotados pelas pesquisadoras feministas francesas, entende que as mudanças nestas relações pressupõem mais que as mudanças individuais; e que o sexismo, o machismo, o heterossexismo, apesar de se manifestarem nas relações individuais, resultam de relações antagônicas mais amplas.

Nesse sentido, os papéis femininos e masculinos não devem ser entendidos apenas como “questões de gênero”, pois estão imbricados na constituição das classes e das relações étnico-raciais. Esta leitura aponta também para uma compreensão da divisão sexual e racial do trabalho que separa e hierarquiza o que é função/tarefa do homem (destinado à esfera produtiva, mais valorizada socialmente) e o que é função/tarefa da mulher (destinada à esfera reprodutiva, tratada como parte da “natureza” ou “qualidade” da mulher). É com base nessa divisão, que é desigual, que as normas são determinadas e construídas, e não o contrário – muito embora as normas ajudem na sua naturalização e reprodução, afirmam Cisne e Santos (2018).

Além disso, as autoras chamam a atenção para a importância de não limitarmos a divisão sexual do trabalho ao binarismo homem/mulher. Outros elementos compõem as relações sociais de sexo, como a orientação sexual, a identidade de sexo (pessoas trans, por exemplo) e vão influir, inclusive, nas ocupações que estes grupos, não exclusiva, mas, majoritariamente, encontrarão e às quais estarão restritos, quando analisamos sua inserção no mercado de trabalho – profissões basicamente relacionadas ao feminino e por isso mesmo também desvalorizadas social e economicamente.

Além dessa dimensão da sexualidade, outra fundamental é a étnico-racial, que nos possibilita compreender também as desigualdades entre as mulheres, e não apenas entre essas e os homens. Assim, a ideia de uma mulher universal, própria da primeira onda do movimento feminista³ também é posta em debate.

Nesse processo, deve ser destacado o protagonismo do feminismo negro⁴, em especial o estadunidense que, a partir dos anos 1980, questionará a participação quase nula das mulheres negras no discurso acadêmico e nas arenas feministas brancas e os papéis subalternos nas organizações negras. Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins são alguns dos principais nomes deste movimento, que defende o feminismo como uma teoria em formação, que deve criticar, reexaminar e explorar novas possibilidades (HOOKS, 2015); e que reconceituam as dimensões da dialética opressão/ativismo (COLLINS, 2019).

Esse questionamento, que se expressa teórica e politicamente, contribui também para a adoção de conceitos que procuram desvelar a inter-relação entre as dimensões de

² As autoras, no entanto, também reconhecem o legado de resistência e luta de muitas autoras que adotaram/adotam este conceito, como é o caso da socióloga brasileira, Heleieth Saffioti, primeira no país a problematizar a divisão sexual no mundo do trabalho (CISNE; SANTOS, 2018).

³ Segundo Fougeyrollas-Schwebel (2009), historiadores e feministas distinguiram durante muito tempo duas ondas históricas dos movimentos feministas, sendo a primeira delimitada entre a segunda metade do séc. XIX e início do século XX (a luta pelo direito ao voto é uma de suas mais importantes expressões); já a segunda onda cobre a metade dos anos 1960 e início dos anos 1970. Nela, ganhará destaque o reconhecimento de que a igualdade entre homens e mulheres não será possível no sistema patriarcal. Sobre a história do(s) feminismo(s) no Brasil, ver também: Pinto (2010) e Sarti (2004).

⁴ No Brasil, temos também importantes contribuições de ativistas e intelectuais negras que destacam a importância da dimensão de raça/etnia para a compreensão das desigualdades de gênero e classe: Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Jurema Werneck, são algumas delas. Sobre as ideias e ações destas e de outras representantes do feminismo negro brasileiro, ver Santana (2019), no livro *Vozes Insurgentes*.

classe, gênero e raça para a análise das desigualdades e opressão que pesam sobre as mulheres (e os demais grupos associados à ideia do feminino, como a população LGBT) nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Essa inter-relação será nomeada de maneira diferente, de acordo com as filiações teóricas das pesquisadoras/ativistas. Nos EUA predomina o conceito de interseccionalidade⁵ (com estudos que priorizam, preferencialmente, as dimensões de raça e gênero), enquanto as feministas francesas ligadas à corrente teórica do marxismo adotarão os conceitos de consubstancialidade e coextensividade⁶ para explicar o entrelaçamento/enovelamento entre as dimensões que estruturam as relações sociais de exploração/dominação e opressão (nesse caso, inicialmente, os estudos das feministas francesas priorizaram a articulação sexo e classe, com pouco destaque à dimensão racial).

No limite deste trabalho, não é possível um aprofundamento maior destes conceitos (nem sobre as polêmicas ou embates entre eles), mas vale destacar que os mesmos se tornaram fundamentais para a explicação de que classe, gênero e raça são dimensões estruturantes dos sistemas de exploração.

A RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO

Aprendemos a ser homens e mulheres nas relações sociais, estabelecidas nas várias esferas da vida social. Como bem disse Simone de Beauvoir (2016) não se nasce mulher, torna-se mulher, num longo e doloroso processo de aprendizado. Cisne (2014, p. 91) também destaca como e onde acontece esse aprender:

[...] desde a infância, meninos e meninas recebem uma educação sexista, ou seja, aquela que não apenas diferencia os sexos, mas educa homens e mulheres de forma desigual. Para isso, o sistema patriarcal conta com algumas instituições na difusão de sua ideologia, das quais destacamos a família, a igreja e a escola. Meninas são educadas para lavar, cozinhar, passar, cuidar dos(as) filhos(as) e do marido e serem submissas, passivas e tímidas. Meninos são educados para serem fortes, valentes, decididos e provedores.

Esse aprendizado dos papéis diferenciados e desiguais vai prevalecer em todos os campos da vida social e justificar uma prática cerceadora e violenta contra as mulheres e a população LGBT (nesse caso, especialmente por sua associação ao feminino). Contra tal cerceamento e violência é que se manifestam os vários movimentos – feministas, de mulheres, LGBT – numa perspectiva contra-hegemônica, propondo novas práticas e relações, tanto no âmbito privado quanto no público, sustentadas na defesa da igualdade, da diversidade e da justiça.

A educação, considerada aqui tanto na sua dimensão formal/escolar quanto na não formal, tem um papel fundamental nessa possibilidade de transformação ao analisar como se estabelecem as relações de gênero/relações sociais de sexo nas instituições; ao questionar normas e valores sexistas/machistas/racistas; ao propor novos símbolos.

Dito desta forma, pode parecer simples, mas não é. A realidade é bem mais complexa e contraditória e, embora possamos perceber mudanças importantes, algumas delas, inclusive, consolidadas em leis, há ainda muitas permanências de desigualdade, assim como, nos últimos tempos, um ataque regressivo ao que já havia de avanço e conquistas nesta área. E isso vem acontecendo não apenas na sociedade brasileira, mas também a nível internacional, a partir de um recrudescimento de ideias e práticas ultraconservadoras que se espraiam para todos os campos da vida social.

⁵ Usado pela primeira vez em 1989 pela jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw.

⁶ Termos utilizados no final dos anos 1970, por Danièle Kergoat.

Nesse sentido, tomar a instituição escolar como um lócus desse embate é também necessário e oportuno. E embora este não seja um fenômeno novo ou restrito ao momento atual⁷, priorizaremos, neste trabalho, o debate em torno da chamada “ideologia de gênero” encampada pelo Escola sem Partido, que representa uma das faces mais estaremecedoras do autoritarismo e da perseguição ao que o “movimento” denomina de “doutrinação” político-ideológica das escolas brasileiras (ALGEBAILLE, 2017).

É preciso apontar, no entanto, que a narrativa em torno da “ideologia de gênero” não surge em 2004 com o “movimento” Escola sem Partido. Ela tem sua vinculação inicial na Igreja Católica, ainda no final dos anos 1990, durante o papado de João Paulo II, seguido pelo de Bento XVI, período no qual a Igreja lança uma série de documentos⁸ condenando o que a instituição considera uma desnaturalização da ordem sexual criada por Deus (JUNQUEIRA, 2017). Um pouco mais tardiamente, as religiões evangélicas também incorporarão este discurso antigênero, que logo ocupa a esfera política e se transforma numa bandeira das bancadas religiosas e conservadoras.

Estes segmentos tinham, então, um inimigo comum a ser combatido: a “ideologia de gênero”, considerada uma afronta à família natural, fundada no casamento heterossexual e destinada à reprodução da vida, retirando das mesmas a primazia na educação moral e sexual dos filhos.

“Ideologia de Gênero” e Escola sem Partido: a proposição de uma pedagogia do controle

Com a bandeira contra a “doutrinação” das crianças é que, no campo da educação, as teses do Escola sem Partido ganham sentido e força. Penna (2017) vai chamar a atenção para o fato de que, por absurdas que pareciam as ideias defendidas (e tão contrárias à legislação educacional), o seu discurso não foi devidamente enfrentado desde o momento em que surgiu, em 2004. Distante do debate acadêmico, e com ampla circulação nas redes sociais, apenas quando suas ideias são incorporadas em projetos de lei apresentados em vários estados brasileiros, é que as forças progressistas se dão conta dos riscos que ele representa.

Foram 12 projetos de lei que propunham a revisão do Plano Nacional de Educação, para evitar a discussão de gênero e sexualidade nas escolas e a “doutrinação das crianças”. Em estados como Alagoas, e cidades do Mato Grosso do Sul e da Paraíba, esses projetos de lei chegaram a ser aprovados, embora o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha suspenso as leis locais.

Algebaile (2017) alerta que mesmo sem a aprovação dos projetos de lei, pode-se produzir – e em muitos casos, já está produzindo – os efeitos desejados, quais sejam: a vigilância, a suspeição, a denúncia e a punição de práticas pedagógicas identificadas com a tão propalada “doutrinação”, num flagrante controle da atividade docente e educacional, e numa perspectiva de enfraquecimento das forças democráticas.

Frigotto, também em obra dessa rica coletânea, define claramente o que está em disputa em torno desse programa:

⁷ Pelo contrário, os estudos sobre a inserção e condição das meninas no espaço escolar, em comparação com os meninos, nos mostram tanto a preocupação já de longa data de pesquisadores, quanto como a desigualdade se expressa na impossibilidade de discussão de alguns temas – sexualidade; gravidez na adolescência, dentre outros – e na disponibilização de orientação profissional diferenciada e pré-determinada para meninas e meninos. Sobre algumas dessas pesquisas, cf: LOURO; MEYER, 2001.

⁸ Junqueira destaca os seguintes documentos: uma nota da Conferência Episcopal do Peru de abril de 1998 (*La ideologia de género: sus peligros y alcances*); um documento da Cúria Romana de julho de 2000 (Família, Matrimônio e “uniões de fato”), o dicionário enciclopédico de 2003 (Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas). Com Bento XVI, cujo papado tem início em 2005, os discursos polêmicos sobre gênero e sexualidade acabam por expandir essa ofensiva antigênero transnacionalmente – segundo Junqueira, cerca de 50 países se incorporam neste movimento.

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Em suma, todas essas ações são propostas no sentido de coibir as discussões que problematizem questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, assim como qualquer tipo de crítica ao capitalismo e à educação conservadora. E como Algebaile (2017) afirma, o que está em disputa é o caráter público e democrático da escola pública, bem como a sua capacidade de acionar em todos os sujeitos que dela participam suas maiores potencialidades.

Mattos *et al.* (2017), também fazendo uma crítica ao “movimento”, vão reafirmar a importância da escola, mormente a pública, como um espaço em que todos os sujeitos nela envolvidos – professores(as), estudantes e suas famílias e também os(as) funcionários(as) – possam ser chamados à participação. Essa participação é que poderá superar a ideia da educação enquanto prestação de serviços, na qual os estudantes e suas famílias são reconhecidos restritivamente como consumidores, numa clara redução do sentido de cidadania:

A escola é lugar importante no processo de subjetivação de crianças e jovens de diversos segmentos socioeconômicos do país. Na instituição escolar, esses sujeitos têm a possibilidade não apenas de aprender conteúdos novos, mas também de expandir suas visões de mundo, por meio do convívio com colegas e docentes que possuem diferentes pontos de vista e com quem compartilham um espaço comum, e de constituir-se afetiva e politicamente a partir dessa experiência. (MATIOS, 2017, p. 99).

Entendida como esse lócus onde estão em disputa concepções divergentes de mundo e das relações sociais, a educação (e a escola) vive(m), nesse sentido, sob a tensão e a possibilidade da manutenção da ordem capitalista/burguesa/heteronormativa/branca e o seu contrário, a busca pela liberdade/diversidade/autonomia dos sujeitos nela implicados. Nessa disputa, educadores, assistentes sociais e todos(as) que fazem parte da comunidade ali reunida podem e devem atuar para a potencialização do caráter democrático e igualitário deste campo.

É nessa perspectiva que trataremos, a seguir, da relação do Serviço Social com a educação e da necessidade imperativa da incorporação dos estudos e debates de gênero na intervenção profissional do Serviço Social – nas escolas, junto aos movimentos sociais, bem como nas várias instâncias e espaços das políticas públicas.

SERVIÇO SOCIAL, GÊNERO E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS PARA UMA AÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA

Para pensar na relação ou articulação entre Serviço Social, Educação e Gênero parto de um princípio muito importante para os(as) assistentes sociais, que é o da luta em defesa dos direitos sociais e humanos. Esse princípio, associado ao projeto profissional defendido e construído coletivamente desde as últimas décadas, também se vincula a outras forças sociais na perspectiva de enfrentamento das desigualdades que se agudizam e se intensificam sob a reprodução ampliada do capital. E tem como perspectiva a construção de um

projeto societário diferente e radicalmente oposto ao que hoje se constitui como hegemônico (ALMEIDA; RODRIGUES, 2020).

Sendo uma profissão que assume uma dimensão eminentemente pedagógica (ABREU, 2004), o Serviço Social tem sido desafiado a incorporar à sua agenda de pesquisa e formação profissional, temáticas ligadas à diversidade humana e que compreendem desde as lutas feministas, a questão étnico-racial; até a diversidade sexual e identidade de gênero (CISNE; SANTOS, 2018). Esse movimento acontece exatamente na medida da organização política desses sujeitos coletivos, que passam a exigir respostas do Estado (através de políticas sociais) e da sociedade civil, na forma de demandas, pressão e denúncias contra as desigualdades que permanecem vigendo na atualidade e se traduzem na superexploração da força de trabalho (com maior intensidade para as mulheres/negras) e em violência e morte da população LGBT e das mulheres (lgbtfobia, transfobia, feminicídio têm sido palavras cada vez mais usadas, mesmo pelos veículos de comunicação oficial para designar a violência a que está submetido esse grande contingente da população).

Escolho tratar da incorporação destas temáticas como desafios para o Serviço Social por concordar com Cisne e Santos (2017), quando as autoras ponderam que, enquanto parte do trabalho coletivo, a profissão não está imune à reatualização do conservadorismo que persiste na sociedade brasileira – e que sob este (des)governo atual, assume proporções assustadoras – e que também aparece no fazer profissional, apesar das lutas e resistências pela contínua renovação do Serviço Social.

Para o seu enfrentamento é preciso, então, aprofundar a produção do conhecimento numa perspectiva crítica, procurando compreender, como apontam Cisne e Santos (2017, p. 193), “[...] a dinâmica de exploração heteropatriarcal e racista no seio do capitalismo.”, e também afirmar a diversidade humana como horizonte para a liberdade e igualdade.

As autoras propõem algumas questões que cabem tanto como eixos de pesquisa quanto para pensarmos a ação profissional nos variados espaços sócio-ocupacionais:

Por que permanecemos uma profissão não apenas predominantemente composta por mulheres, mas considerada socialmente como feminina?

Permanecemos moralizando a questão social ao responsabilizar mulheres por suas expressões, ou atuamos no sentido de politização da questão social e fortalecimento das mulheres e LGBTs frente ao Estado?

Superamos o reforço à ideologia de um único modelo tradicional de família, que acaba por reproduzir o heterossexismo?

O que precisamos saber, como coletivo profissional, para fazer um bom atendimento à população LGBT e às mulheres?

Essas são perguntas bastante claras e diretas e, por isso mesmo, também ganham um sentido importante quando estamos tratando da ação do Serviço Social na Educação. Considerando a possibilidade de maior abertura deste campo para assistentes sociais e psicólogos, através da lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, é preciso que estejamos atentos(as) para o risco de adoção de práticas profissionais limitadas à própria institucionalidade da política educacional e pouco articuladas às práticas e lutas dos sujeitos coletivos (ALMEIDA; RODRIGUES, 2020).

Numa conjuntura nacional e internacional em que a correlação de forças tem se mostrado muito desfavorável à classe trabalhadora e a um projeto societário sustentado em relações democráticas e potencializadoras da liberdade e autonomia dos sujeitos, é necessário, mais que nunca, quando pensamos a intervenção do Serviço Social na educação, afir-

mara importância do seu caráter público e democrático em contraposição à ideia de uma escola dominada pela lógica das relações sociais hegemônicas pelo capital.

Também se reafirma a necessidade de manter e aprofundar os estudos sobre essas questões e a necessidade de elaborar uma agenda de atividades que traduza nosso compromisso em ação, junto com os sujeitos coletivos que lutam pela transformação social – nas escolas, nas ruas, nas diversas esferas da vida social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 79, set. 2004.

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74

ALMEIDA, N. L. T.; RODRIGUES, M. C. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e Educação**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia/MG: Navegando Editora, 2020. p.121-134

ALMEIDA, S. S. Algumas tendências teóricas de estudo de gênero *In*: ALMEIDA, S. S (org). **Violência de Gênero e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 231-254.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CISNE, M. **Feminismo e Consciência de Classe**. São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, M.; SANTOS, S. Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social. **Biblioteca Básica de Serviço Social**, São Paulo, v. 8, 2018.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, D. Movimentos Feministas (verbete) *In*: HIRATA, H. *et al.* (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-149

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, jan./abr. 2015. p. 193-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193>. Acesso em: 01 out. 2020.

JUNQUEIRA, R. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RI-

BEIRO, P. R.; MAGALHÃES, J. (Org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo (verbete). *In*: HIRATA, H. *et al.* (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75

LOURO, G. L.; MEYER, D. E. (Orgs). Gênero e Educação (Dossiê). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, fev/2001. p. 513-514.

MATTOS, A. *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-104

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010. p.15-23

SANTANA, B. (Org). **Vozes Insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.2, maio/ago. 2004. p.35-50

SCOTT, J. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n.2, p.71-99. Jul/dez. 1995