



© MASCULINO E © FEMINIINO

NA ESCOLA:

as contradições da norma e da forma discursivamente impostas

Welson Barbosa Santos • Wender Faleiro

Thiago F. Santanna • Weberson Dias



NAVEGANDO

Welson Barbosa Santos
Wender Faleiro
Thiago F. Santanna
Weberson Dias

**O MASCULINO E O FEMININO NA ESCOLA:
AS CONTRADIÇÕES DA NORMA E DA
FORMA DISCURSIVAMENTE IMPOSTAS**

1º Edição

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Squissardi - Unimep

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade da autora.

O113 – Santos, Welson Barbosa et al. – O masculino e o feminino na escola: as contradições da norma e da forma discursivamente impostas – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-92592-95-0

1. Educação. 2. Gênero. Cláudia Bonfim II. Welson Barbosa Santos; Wender Faleiro; Thiago Santanna; Weberson Dias. III. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370.82

Preparação/ Revisão – Luciana Charão - Lurdes Lucena

Diagramação – Fernanda Cheida Violin

Arte Capa – Fernanda Cheida Violin

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
Ciências Sociais	300

Sumário

Prefácio	01
Introdução	05
CAPÍTULO I Caminhos metodológicos	17
CAPÍTULO II Do feminino ao masculino, da naturalização à profissionalização	31
CAPÍTULO III Educação Brasileira e Argentina, tão próximos, tão distantes	81
CAPÍTULO IV Culpa e corpo: discutindo os temas a partir do conceito de Arque- genealogia	111
Considerações finais	119
Referências	125
Sobre os autores	135

PREFÁCIO

O campo de estudo da educação sexual ultrapassa, no Brasil, quatro décadas de produção. Este, centrou-se na preocupação e argumentos biomédicos e populacional uma vez que se ocupou das Doenças Sexualmente Transmissíveis, atualmente nominadas de Infecções Sexualmente Transmissíveis, na saúde reprodutiva, no controle da gravidez juvenil e, a partir de meados dos anos 80 do século XX, na prevenção e descrição do mecanismo de contaminação da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS.

A partir dos questionamentos e resultados localizados por estudiosos e estudiosas que trazem, a partir da década de 1990, outras ferramentas conceituais para pensar o comportamento e práticas sexuais, perguntas sobre os modos de funcionamento de homens e de mulheres e a participação da escola e de outras instituições sociais na definição destas práticas e funcionamentos, foram emergindo e consolidando no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação escolar em nosso país.

Os conceitos de gênero e de sexualidade, compreendidos para além da dimensão e determinação biológica e psicológica, permitiram a produção de textos e leituras do social, do político, do pedagógico e do cultural como elementos intrincados nas redes constitutivas dos modos de existências e das experiências de mulheres e homens. Tais textos também possibilitaram pensar como as experiências dos corpos, das práticas sexuais e dos desejos são resultantes da instituição e invenção de explicações e verdades que constituem os sujeitos. Assim, eles apresentam bases explicativas para leitura das práticas educativas, escolares e não escolares, que produzem efeitos nos corpos e nos organismos biológicos.

Tais bases e leituras permitem problematizar os modos de atuação, intervenção e operação da instituição Escolar sobre corpos de crianças e adultos na produção do/a aluno/a e do/a professor/a. Atuação, intervenção e operação estas que definem o quê e o como um corpo (de menino ou de menina) deve (e pode) se mobilizar e produzir no espaço escolar e no espaço social. Por meio dessa atuação a instituição Escola replica e movimentam modos particulares de sexualidades e de expressões de gêneros. Em grande parte das vezes, de modo violento, replicando os modos hegemônicos, já instituídos, definidos por outras instituições, como

o Estado e a Igreja, como os únicos a serem seguidos. Assim, modos particulares de ser feminino ou de ser masculino é repetido nas lições e espaços escolares, sem abertura à ruptura, à fuga do padrão e da norma considerada válida.

Se de um lado a produção da educação sexual nos colocou e coloca em contato com explicações médicas, higiênicas e biológicas de dizer do funcionamento anatômico e fisiológico de um organismo mediano (aquele definido como a média estatística de existência), de outro, e com igual importância, o campo dos estudos do gênero, da sexualidade e educação nos provoca a pensar nas intencionalidades e replicações dessas experiências medianas e do quanto elas são resultantes de produções sociais, históricas, políticas e culturais, localizadas e localizáveis no tempo e no espaço.

Esse livro integra o segundo campo de produção mencionado no parágrafo anterior – dos estudos de gênero, masculinidades, sexualidades e educação. Seus autores apropriam-se das perspectivas teóricas do campo dos estudos de gênero e do discurso para mobilizarem-se entre as propostas de formação de professores/as no Brasil e na Argentina. O que lá e aqui produzimos no entorno dos modos de viver as masculinidades e feminilidades? Como esses discursos nos atravessam no fazer da escola? Para tanto, eles buscaram aportes teóricos em Michel Foucault, Judith Butler e muitas outras leituras do campo feminista e dos estudos de gênero.

A obra busca apresentar às/aos seus/suas possíveis leitores/as os modos como seus autores pensaram, suas bases epistemológicas, teóricas para a realização da pesquisa. Eles trabalham com os discursos de gênero. Insinuam e descrevem as práticas de professores e as legislações sobre os modos de pensar o gênero no Brasil e na Argentina. Problematizam a naturalização entre o (e do) masculino e feminino. Relatam as experiências das mulheres na escola. Discutem as implicações e contradições da subjetividade masculina na formação docente; remetem-nos as masculinidades subalternas no plano da docência; nesse caminhar assinalam para as proximidades e os distanciamentos entre os modos de lidar com as sexualidades, os gêneros e a educação nos dois países de realização da pesquisa; e, por fim, antes das considerações finais, nos falam das noções de culpa e corpo, recorrendo ao conceito de arqueogenologia.

Livro oportuno em todas as épocas, mas, particularmente nos dias

atuais. Dias de multiplicação de contra-verdades sobre as sexualidades e os gêneros no Brasil. Dias de pânico moral, medos e distribuição de violências. Nestes, como em tempos como estes, suscitar o bom-senso, conhecimentos e saberes do lado de quem produz a educação escolar de todo dia, é o nosso grande desafio.

Os autores nos convidam a entrar em contato com dados de pesquisa, debate teórico e prático acerca da escola, das produções discursivas do feminino e do masculino na formação docente. Aceitemos o convite. Deixemo-nos ser levados e levadas a viagem realizada e proposta por eles.

Mergulhemos na escrita deste livro, produção de muitas mãos, para dela saborearmos e fazermos o uso que desejarmos.

Prof^a. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva¹
Universidade Federal de Uberlândia

¹Possui graduação em Licenciatura em Ciências 1º Grau pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1986), Licenciatura Plena em Ciências - Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1987), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Atualmente é professora da Classe de Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, lotada na Faculdade de Educação com atuação no ensino de Graduação e Pós-Graduação em Educação. Participa da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do PPGED/UFU. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação. Trabalha com as seguintes temáticas: corpo e sexualidade, currículo, ensino de Ciências/Biologia e cultura.

INTRODUÇÃO

O presente livro é resultado dos seguintes projetos de pesquisa: “Masculinidades no Plural: imagens na perspectiva da Teoria Queer”, aprovado na Universidade Federal de Goiás/ Regional Goiás em abril de 2017, sob o protocolo de número CAAE: 69787217.0.0000.5083; “A escola e o feminino e masculino heteronormativo na adolescência: contradições e implicações de uma construção edificada pelo discurso”, aprovado pelo Comitê de Ética sob o protocolo de número CAAE 47784215.0.0000.5400; “O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver”, aprovado pelo Comitê de Ética sob o protocolo de número CAAE : 57295716.0.0000.5083. Ainda tem como e compoe trabalhos do grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania da UFG – Regional Goias.

Enquanto nossas reflexões teóricas estão ancoradas na Teoria Queer, o nosso campo de pesquisa empírica está assentado na realidade educacional do Ensino Fundamental, Médio e Superior no Brasil e na Argentina. Trata-se de toda uma aproximação com o espaço educativo e seus sujeitos que deixam marcas e ainda suscita questionamentos. Um, se não o maior deles, é o porquê de haver um histórico hábito de o processo educativo e seus atores trazerem e reforçarem regras rígidas de distinção entre homem e mulher, o masculino e o feminino, pautado pelo sistema binário de organização dos gêneros, criando e valorizando modos e lugares estabelecidos, contribuindo para o perpetuar de todo um conjunto de regras e normas no campo do gênero e da sexualidade.

Nossas incursões por esses campos são motivadas, sobretudo, pelas observações feitas por um/a professor/a em uma escola na Buenos Aires/ Argentina, quando, na oportunidade, comentou sobre as representações de gênero que emergem quando o assunto em discussão, na escola, é a violência de gênero. Segundo o/a professor/a

quando hablamos de “violencia de genero” todos y todas las docentes estan de acuerdo, pero luego en sus clases escucho frases como “las nenas no hacen esas cosas” o “los varones deben ser mas fuertes”[...]esto suele suceder en especial con docentes de edad mayor a los 45/50 años (P10).

Assim, buscaremos direcionar, desde a introdução deste livro, os sentidos atribuídos ao feminino e masculino na escola destes dois países, atentando para as singularidades que os constituem. O fragmento do relato acima é significativo quando faz alusão à permanência e força das representações sociais de gênero que emergem nas escolas, ainda sustentando papéis diferentes e desiguais para meninos e meninas, onde, por exemplo, a “força” é um atributo essencialmente ligado aos homens.

Tais representações sociais são reiteradas no contexto da escola a partir do funcionamento de uma máquina de produção de discursos heteronormativos e heterossexistas, que precisamos desmontá-los, ao passo que possibilitamos estratégias de superação. Quanto à demarcação e distinção de ambos os sexos, seus enquadramentos e ajustes ocorrem proporcionais ao interesse de cada tempo e do espaço e cultura onde se está. Não podemos, portanto, investigar os enquadramentos e os demarcadores sociais desprovidos de suas inscrições sociais, históricas e políticas. Enquanto discussão, vale ressaltar que o abordar das representações de gênero implica discutir também a sexualidade, devido a ambos serem efeitos de representações nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, nas questões dos prazeres e dos desejos. Nesse caminho, como questões edificadas nas relações de poder pelo discurso, a forma como ocorre a organização e o exercício desse discurso é que permite as demarcações e enquadramentos do masculino e do feminino e viabiliza deslocamentos, propiciando que cada um desses gêneros seja visto como verdade natural, sendo discurso defendido e difundido (SANTOS, 2016), inclusive na e pela escola.

Portanto, vale considerar os sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino no tempo e no espaço que estão também inscritos em uma política de verdade, esta por sua vez, ancorada em uma rede de saberes e de poderes, a qual um discurso, como o educacional, é legitimado, destacado e, quando enriquecido de poder, torna-se autorizado e eficiente (FERNANDES, 2012). Ao remetermos à verdade, vale a pena inspirar-nos em Foucault (2011a), segundo o qual a palavra verdade, articulada à noção de parresia no português, procede do grego parrhêsia, cujo significado é coragem de dizer a verdade, falar livremente e dizer tudo. Entretanto, ao longo da história, o termo ganhou diversos sentidos. Para Ortega (1999) seria virtude, habilidade, obrigação e técnica distinguindo indivíduos. Foucault (2011a), ao indagar tal temática faz a seguinte

colocação,

[...] parece que podemos ver também, a partir dessa questão da parrésia se esboçar a questão, fundamental também na anti-guidade, das relações entre, grosso modo, verdade e coragem, ou entre verdade e ética. Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser do ponto de vista ético, do ponto de vista de uma coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser, por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase? (FOUCAULT, 2011 a, p. 277).

Por meio das definições dadas pelo autor, é possível entender parrésia como prática ligada ao conhecer-se a si mesmo. Ainda, como Santos (2016) sinaliza, trata-se de um tipo de atividade verbal na qual aquele que fala tem uma relação específica com a verdade por meio da franqueza. Seria uma certa relação com sua própria vida, os perigos, uma certa relação com ele mesmo e outras pessoas por meio da crítica. Portanto,

Uma relação específica com a lei moral através da liberdade e do dever. Mais precisamente, parrhesia é uma atividade verbal na qual aquele que fala expressa sua relação pessoal com a verdade, e arrisca sua própria vida pois ele reconhece dizer-a-verdade como um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (e a si mesmo). Na parrhesia, aquele que diz, usa sua liberdade e escolhe a franqueza ao invés da persuasão, verdade ao invés da falsidade ou silêncio, o risco da morte ao invés da vida e da segurança, crítica ao invés da bajulação, e dever moral ao invés do interesse próprio e apatia moral. (FOUCAULT, 2011a, p. 5).

Será, portanto, sob essas inspirações que estaremos atentos às falas dos professores e professoras do Brasil e da Argentina, tomando seus discursos como práticas parresiastas, como falas francas, selecionadas, organizadas em uma rede de sentidos, sob o risco de sofrer alguns efeitos.

Ancorados no pensamento de Foucault, observamos as estruturas que sustentam os discursos, denominados verdadeiros, em que é preciso analisar as condições de como cada um representa para si e para os outros a condição de possuidor ou locutor da verdade. Então, nes-

sa busca por dar melhor sentido à verdade, Foucault (2011a) chama a atenção para a capacidade de discernir o verdadeiro do falso, o justo do injusto e de se questionar os valores e crenças. Também, procedem do autor a articulação entre verdade e poder. Para ele a verdade é todo discurso que estabelece um modo de ser e um modo de agir no mundo. É isso que questionamos, se é possível uma verdade que seja instrumento de emancipação na escola de nosso tempo, na conduta de professores e professoras e no trato entre si e seus alunos e alunas. Nesse caminho de raciocínio, o autor chama a atenção para o desconstruir de falsas verdades naturalizadas, denominada de retórica. Com isso, entendemos que há na escola, através dos discursos dos professores e das professoras, uma verdade posta de masculino e feminino e que tem sido naturalizada. Como funcionam esses discursos que instituem verdades? A que regras servem? Que brechas e fissuras sinalizam para suas fragilidades e possibilidades de superação?

Referente a retórica, ela é a técnica de dizer as coisas em um jogo, um agir estratégico e onde há vencedores e perdedores, que permite ao que diz, dizer qualquer coisa, mesmo que não acredite (FOUCAULT, 2011a). Dessa forma, é possível direcionar esse conceito a algumas das discussões centrais dessa pesquisa, ou seja, o pressuposto de que verdades são construídas e difundidas pelo discurso cotidianamente, em relação ao que deve ser o masculino e o feminino, nisso, sabemos que a escola tem repassado e os naturalizado.

Portanto, deslocando-nos da verdade para a retórica, notamos que na retórica não existe vínculo entre o sujeito e aquilo que ele diz. A ação é de dizer o oposto do que se pensa e sente, um falar para convencer a quem ouve, como é possível pressupor que ocorre nos discursos sobre gênero no ambiente escolar. Portanto, neste caso, o sujeito tem uma relação franca com o que diz, segundo sinaliza Santos (2016). Assim, é possível perceber o quanto se fala na escola de verdades exteriores a si e as pronuncia para atender o que se espera. Tais questões são de fácil percepção quando o discurso é sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar.

Ao pensarmos no valor do discurso para o trabalho que aqui apresentamos, sinalizamos, sustentados em Foucault (2007), que o discurso - como estes que produzem clivagens diferentes e desiguais entre os gêneros - é constituído pela linguagem, pois ela dá sentido às coisas por ser histórica e recheada de sentidos, sendo ferramenta consideravelmente

útil para a escola e sua ação. Nesse caminho, o discurso ganha materialidade por meio da linguagem e dos seus efeitos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais; e não existe uma relação fidedigna entre palavras e coisas, ou seja, os sentidos produzidos pelos discursos vão além da materialidade linguística.

Para Foucault (2008) é o discurso que possibilita a formação do objeto e a produção de subjetividades. Ainda, os objetos do discurso encontram na história seu lugar e sua lei de emergência, permitindo que esses objetos estejam em constante formação, transformação e tornando-se marcados por descontinuidades pela historicidade que trazem. Ainda, Foucault (1999) assevera que é preciso olhar o discurso arqueologicamente devido à possibilidade do aceite da verdade como conformação histórica. Por isso buscamos dar a esta pesquisa um olhar arqueogenológico. O objetivo será o de desnaturalização dos aspectos que envolvem o gênero e a sexualidade dos atores da escola – aluno/as e professoras/es. Essa naturalização, segundo o autor, ocorre a partir das normas internas dos saberes de certo contexto e, por meio da análise de contradições, pois

O discurso é o caminho de uma contradição à outra [...] fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (FOUCAULT, 2007, p.173-174).

Como já sinalizado, o discurso está ligado aos processos de subjetivação dos sujeitos, pois em tais mecanismos é possível perceber o quanto os conceitos de verdade tornam-se fundamentais. E, por ser assim sustenta a metodologia adotada nessa pesquisa. Logo, ao adentrarmos na conceituação de subjetivação e objetivação de sujeitos na escola, Foucault (1999; 2008) viabiliza afirmar que a subjetivação se refere ao processo constitutivo de cada um/a. Como mecanismo, possibilita objetivação, que a seu turno, seria então, o conceito, o preconceito e aquilo que é descritivo de alguém, a partir do referencial dado por quem vê e observa.

E preconceito não foi uma palavra pouco utilizada nas entrevistas realizadas, uma vez que ao tratar das questões de gênero na sala de aula, os professores e as professoras revelaram em suas falas, passagens como as seguintes: *“procuro ser neutra e equilibrar a minha relação com os sujeitos*

e essa relação tem que ser construída livre de competição, de preconceitos” (P1); “quando estamos preparados e conhecemos sobre o assunto se torna mais fácil lidar com questões de gênero combatendo o preconceito” (P1); “o preconceito, é o grande vilão nessa perspectiva. Não tolero nenhuma forma de preconceito no espaço escolar” (P2); “Acredito que não há regulamentações que garantirão uma abordagem livre de julgamentos, posicionamentos e preconceitos” (P6); “na escola onde trabalho, não vejo nem uma forma de preconceito. [...] quando vemos que preconceito e discriminação está acontecendo chamamos os autores para conversar e explicar que diante das diferenças não devemos julgar ninguém” (P8). Ou seja, o conceito de preconceito que aparece nos depoimentos dos professores nos revela sentidos, diferentes, mas muito próximos também: preconceito enquanto substrato ideológico, que atravessa todas as práticas e formas de conhecimento; e preconceito enquanto conceito previamente estabelecido, que instala relações de poder e de hierarquia segundo critérios questionáveis como o corpo, a cor, a idade, etc.

Consideremos então que em sala de aula, entre seus atores, distinguir ações e afazeres entendidos como apropriados ao masculino e o feminino ou adotar postura de discriminação, são atitudes decorrentes da objetivação que um professor/a faz em relação aos seus alunos/as ou entre seus próprios pares. Sobre os modos de subjetivação, há aí potencialidade em produzir sujeitos singulares que, mostrados por meio de discursos uma vez mobilizados, são identificados facilmente em cada pessoa. E, essa é uma das propostas dessa pesquisa: possibilitar uma reflexão sobre verdades que envolvem as construções do masculino e do feminino na adolescência¹ e entre professores e professoras, entendendo que estamos a todo tempo em processo de desconstrução e reconstrução, mecanismos a se completar somente ao morreremos.

Buscando delinear o problema da pesquisa, justificamos que isso demanda discussões de tecnologias do eu como forma de subjetividade moderna, a qual produz, sob uma injunção geral do poder saber, a

¹ A adolescência pode ser entendida como diferente da infância e da idade adulta. A palavra vem do latim *ad* (para) somada ao sufixo *olescere* (crescer), resultando em “crescer para”. A definição melhor seria crescer para a maturidade. O termo originou-se na antiguidade, mas a base sociopolítica da diferenciação surgiu com as transformações das estruturas sociais ocorridas em fins do século XIX. Nesse período, retiravam-se esses sujeitos do mercado de trabalho para frequentarem as instituições educacionais. Portanto, adolescência aqui é entendida como uma invenção do discurso, estabelecida e datada historicamente.

verdade da pessoa, sendo movimento que retira das profundezas do inconsciente de cada um/a suas verdades. São aparatos voltados para que todos/as continuem sendo produzidas/os e reproduzidas/os por meio dos dispositivos da sexualidade, como afirma Foucault (2007).

Ao afirmar que o masculino e o feminino são constituídos/as por meio do discurso, nas relações de poder pelas verdades estabelecidas e disseminadas, procedem de Foucault (2003) reflexões sobre o poder como integrante das relações cotidianas em que os processos de objetivação e subjetivação ocorrem. Assim, ao buscar um melhor entendimento sobre poder, é possível tomar como referência inicial a expressão sensualização do poder. Foucault (2008) afirma que o poder roça corpos, acaricia com os olhos, intensifica regiões, eletriza superfícies e dramatiza os momentos conturbados.

O autor diz também que, ao se utilizar os olhos vigilantes do poder, quem o faz é recompensado por uma emoção fortalecedora deste. Dessa forma, consegue-se permissão para atrair estranhezas, avançar, multiplicar efeitos, pluralizar alvos e ramificar articulações desse poder. Nota-se que o poder está muito mais presente e eficiente, nas microrrelações, nas relações interpessoais cotidianas, mais que em qualquer outra forma instituída, não sendo diferentes na relação professor/a e aluna/o em sala de aula e professor/a e professor/a no convívio escolar.

Ainda, Foucault (2008) possibilita entender que o poder, se tomado como meramente repressivo, é mal compreendido, pois, para além de proibir ou interditar, ele incita. Assim, denunciar repressão, no que se refere à construção de masculinidade e feminilidade de adolescente, ou entre educadores/as na escola é forma fundamental de agir, implica ocultar a proliferação do poder e esconder sua presença nas condutas mais íntimas e individuais. Então, é importante perceber que esse poder está nos espaços subjetivos de pura intimidade e liberdade, estando em espaços como a escola uma vez que ela viabiliza essa personalidade de seus atores. Sendo assim, é entendendo que discursos constituem objetos de investigação e análise, que esta proposta está centrada e se fortalece.

A proposta é sinalizar o funcionamento do poder, como reforça Santos (2016), referente à construção do feminino e do masculino na escola, que não mais se contenta com mecanismos de barragem ou proibição, mas que se organiza em linhas de penetrações intermináveis e em formas produtivas e inventivas de atuação dentre as quais o espaço

escolar e a relação professor e aluno e professor/a e professor/a estão incluídos. Tal poder é investido para que se diga o que há para se dizer e, assim, possibilitar a construção, fortalecimento e desconstrução de verdades. Não para condenar ou tolerar, mas para gerir, regular e fazer esse discurso funcionar segundo um padrão ótimo. Portanto, é assim que se produzem masculinidades e feminilidades por meio do discurso, inclusive na escola.

Para Fernandes (2012), não se trata mais de julgar, pois o objetivo é administrar. É dessa forma que o poder estimula e incita o discurso e também é incitado por ele. Foucault (2008) afirma que se o poder existe numa rede vasta e multiforme de relações, os pontos de resistência, também se apresentam como multiplicidade ou como focos. Tais pontos seriam o outro termo das relações de poder, o outro lado, o ponto de colisão, o que não quer dizer que esteja fadado ao fracasso. Seriam também a heteronormatividade e o sujeito em construção de sua masculinidade e feminilidade na escola as/os ocupantes desses dois lados em um campo de força constituído de poder e resistência.

Acerca do conceito de “poder” na acepção de Foucault (2002), tomá-lo-emos como uma rede que espalha por todo o tecido social e “que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos”. “Poder”, visto, portanto, como algo que

[...] não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (FOUCAULT, 2002, p. 26).

Para Foucault (2001, p. 75) “[...] onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular”. E, no entanto, o “poder” “sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro”. A “relação de poder” não é algo de cima para baixo, mas, simultaneamente, algo de baixo para cima (idem, 2001, p. 250). Assim, o poder não é aplicado “[...] pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não tem”; ele os investe, passa por eles e através deles” (idem, 2002, p. 26). Ou seja, o “poder” não é algo somente “repressivo”, pois ele “[...] produz coisas, induz ao prazer, forma saber,

produz discurso”, ou seja, ele também é positivo (idem, 2001, p. 08). Sob tal perspectiva é que Foucault (2001) propõe, então, uma “análise do poder” nas “suas formas e instituições mais regionais e locais”; na sua intenção, “investida em práticas reais e efetivas”; em sua “face externa, onde ele se relaciona [...] com [...] seu objeto, se alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implante e produz efeitos reais”; na sua rede “como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia”; nos seus “mecanismos infinitesimais”, analisando “a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos”. (FOUCAULT, 2001, p. 182-186).

Sobre relações de poder, o autor descreve a forma nas quais relações fazem com que, no corpo, ocorram materializações por elementos que chegam até ele. Nesse sentido, basta que sejam avaliados os tipos de vestuário, modos de assentar-se, gesticulação da fala, o andar, o uso de determinados objetos cabíveis ao homem e a mulher, dentre outros, e a discriminação quando se desobedece à ordem estabelecida no ambiente escolar. Nota-se que tais questões trazem um discurso e subsidiam objetivação. Para Fernandes (2012), são corpos diretamente mergulhados num campo político nos quais as relações de poder têm alcance imediato sobre eles, sendo a escola bem eficiente nesse classificar. Nelas há um investimento que marca os corpos, os dirigem e obrigam-nos à cerimônia. Trata-se de um movimento para enquadrá-los e docilizá-los. Mas, afinal, o que seria então um corpo dócil?

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...]nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 1979, p.75).

No adestramento de corpos na escola é imprescindível saber quais recursos são fundamentais para que aconteça seu funcionamento e propicie resultados para quem usa de tais recursos de dominação. Vem do poder disciplinar o objetivo de adestrar multidões confusas e inúteis de corpos, sendo importante perceber a escola como espaço onde também está essa multidão e mecanismos de enquadramento. Segundo Foucault

(1982), é desse ponto em diante que ocorrem produções de indivíduos obedientes. São tipos de disciplina e poder que tornam os indivíduos simples objetos e instrumentos do seu próprio exercício. Ainda, para o autor há três instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento peculiar e específico: o exame.

Ao fazermos esse conjunto de considerações iniciais e introdutórias, justificamos que o objetivo central desse trabalho é de analisar os discursos presentes nas práticas docentes sobre o lugar do masculino e do feminino e os conflitos e contradições desses discursos socialmente aceitos e empregados entre educadores/as e seus pares, assim como com e entre seus alunos e alunas. Nesse caminho, buscaremos perceber, na fala de professores/as, as contradições e implicações do discurso que contribuem na construção do feminino e do masculino. Queremos com isso, reconhecer as contradições e implicações do discurso que subsidiam a edificação do gênero na escola. Ainda, suscitar, a partir dos discursos de professores de Buenos Aires - Argentina, entendimentos das diferenças e similaridades quanto ao posicionamento sobre o masculino e o feminino na sala de aula.

Buscamos considerar se as regulamentações oficiais que subsidiam discussões sobre sexualidade e gênero no Brasil e na Argentina produzem efeitos no fazer docente de diferentes modos. Como operam esses discursos? Como eles estão atravessados pelas redes de poder? Que sujeitos e subjetividades produzem? Existem brechas e resistências nesses processos? Nesse caminho, queremos identificar a ocorrência de discursos heteronormativos, marcados pelo masculino, controlado e vigiado, e do feminino, menos valorizado e banalizado, tanto na relação professores/as e alunos, quanto entre os próprios professores/as e professores/as.

Mediante tal desafio, o trabalho está dividido em quatro capítulos. No capítulo I delimitamos a nossa abordagem e o método de pesquisa adotado. Para tal empreita, operaremos a análise de discurso e os estudos ancorados nas teorizações de Michel Foucault como referência. Para coleta de dados, usamos das tecnologias digitais como ferramenta de acesso às falas dos participantes da pesquisa.

No capítulo II, a partir das discussões sobre saberes docentes, buscou-se delinear como foi construído o sujeito feminino e o masculino na educação e como as objetivações e subjetivações que incidem e marcam

esses sujeitos produzem efeitos em seu fazer docente e sua conduta na escola. A proposta foi de mostrar que, não só na relação aluno/a professores/as, mas também entre seus pares, há um constante processo de objetivação, subjetivação e naturalização que marcam tais atores e remodelam seu fazer docente historicamente. Nesse contexto, o uso da arqueogenealogia mostrou-se de considerável ajuda e direcionamento.

No capítulo III, a proposta foi de, referenciado em uma discussão que diz respeito à Argentina, trazer um pouco dos compassos políticos que marcaram o estabelecimento de lei que normatiza a educação sexual integral naquele país. Ainda, buscamos investigar, referenciado nos discursos dos participantes do trabalho, como esses direcionamentos estão na escola, na prática docente e, a partir daí, buscamos criar subsídios para entendimentos dessas demandas no Brasil. Reforçamos que não é nosso objetivo comparar a realidade das duas nações, a não ser identificar as singularidades de cada realidade e analisar como é a realidade argentina para nós, atores na educação brasileira.

No capítulo IV, sustentado no conceito de culpa e corpo, ambos edificadas e referenciados nos pensamentos de Nietzsche e Foucault, buscamos discutir como essas duas questões estão na sociedade desde há muito tempo e que, uma vez na escola, contribuem para as demandas centrais desse debate. Ou seja, os processos de assujeitamento, adestramento e dominação dos corpos ao campo heteronormativo. Reforçamos, a partir de estudos outros (SANTOS, 2015; 2016), tratar-se de processos que podem levar a violência e mesmo ao suicídio, como rota de fuga àqueles/as que não se ajustam.

CAMINHOS METODOLÓGICOS:

Discurso, análise do discurso, mídias digitais na pesquisa e arqueogenealogia

Ao iniciar esse primeiro capítulo, reforçamos que o objetivo central desse trabalho é de analisar discursos presentes nas práticas docentes sobre o lugar do masculino e do feminino e os conflitos e contradições desses discursos socialmente presentes entre educadores/as e seus pares, assim como entre e com alunos e alunas na escola. Reconhecemos que tal empreito perpassa por uma conceituação e sustentação do que é o discurso, como ele opera e seu papel. Por ser assim, entendemos que trazer inicialmente todo o arcabouço metodológico que usamos, pode contribuir para melhor entendimento da pesquisa empreendida e aqui descrita, além de abrir possibilidades para maior uso das falas dos participantes nos demais capítulos do trabalho.

Logo, buscando localizar o campo metodológico em que a pesquisa está inserida, reconhecemo-na como de perfil qualitativo. Para Boemer (1994), o qualitativo é procedimento científico, criativo, que requer pensamento crítico e energia emocional e intelectual, exigindo do pesquisador um interesse verdadeiro, autêntico, na busca pelo sentido do que está posto. Entretanto, a autora afirma que a abordagem qualitativa não deve ser escolhida simplesmente porque é interessante, diferente e por não requerer análise estatística, mas devido aos objetivos da investigação. Logo, reforçamos que nossa busca é pela subjetividade dos atores da educação.

Quem nos orienta nesse sentido é Goldeberg (1999), ao salientar que é no processo de investigação que se define o método adequado para se alcançar objetivos. A direção do olhar do pesquisador, o que procura analisar e a forma como edifica o seu objeto de pesquisa é que lhe permite debruçar sobre determinados pressupostos teórico-metodológicos que mais se ajustem aos seus objetivos, quer seja para uma abordagem quantitativa ou qualitativa. Logo, quanto à coleta e análise dos dados, o trabalho terá como fundamento a abordagem arqueogenealogia das práticas discursivas inspirada no pensamento de Michel Foucault. Seu uso nos será como diretriz no investigar ajudando-nos melhor en-

tender como dadas questões tomam o lugar de naturalizadas, a partir do discurso, do rememorar do mesmo e das verdades que trazem em suas continuidades e descontinuidades históricas.

Referente a arqueogenealogia, para Santos (2016) ela vem sendo referência no desenvolvimento de diversificadas pesquisas, sendo desafio complexo por envolver campos da produção de verdades¹, chamado por Foucault (2011a) de vontade de verdade, pois implica em investigar a verdade a partir dos processos que a produz como verdade. Para entendê-la temos duas ferramentas: a arqueologia e a genealogia. Para Araújo (2004), a arqueologia trata das práticas discursivas e identifica suas regras a partir dos temas, objetos de estudo e conceitos que perfazem uma rede de sentidos. Enquanto a genealogia, articula o poder com as demais práticas, avaliando as funções em termos de normalização, disciplinarização e medicalização. Para a autora,

O arqueólogo do saber localiza e descreve os discursos com práticas que dispõe as coisas para o saber (conjuntos de enunciados² formulados dotados de uma materialidade específica, disposição de certos domínios, posições para o sujeito, referencial); e o genealogista do poder mostra a previdência, a formação da vontade de verdade que tem produzido os discursos. (ARAÚJO, 2004, p. 236).

A arqueologia, segundo afirma Santos (2016), traz seus pontos de

¹ A palavra verdade é usada por Foucault (2011b) e pode ser entendida como possuidora de uma história, portanto, não é algo metafísico ou transcendente. Para o autor a verdade não existe fora do poder ou sem poder, sendo produzida como efeito de poder. Ainda, o sentido mais amplo dado a ao termo é discutido no capítulo IV.

² Segundo Araújo (2000), os enunciados formam as práticas discursivas, que por sua vez formam as epistemes e estes, o conhecimento da época. Eles não são apenas frases gramaticais, pois lugares, documentos e árvores genealógicas podem ser enunciados; não são proposições lógicas, pois a análise do discurso não se interessa em saber se as proposições de uma ciência da época são verdadeiras ou falsas e também não são somente atos de fala, pois para haver ato de fala pode ser necessário mais que um enunciado. Para a autora, sem enunciado um ato de fala não tem efeito. Esse efeito reporta-se a um autor; o autor de uma formulação (ato de fala) é especificável e o que diz é dito em circunstâncias únicas, que não se repetem. Já os enunciados se repetem e o lugar do sujeito é um vazio a ser preenchido. Para Araújo (2000), os enunciados funcionam dentro de uma prática discursiva e esta é prestigiada quando produz verdade. O prestígio na nossa época é pela verdade produzida pela ciência.

apoio nos deslocamentos epistemológicos, em suas descontinuidades e modos de pensar que promovem nascimento e morte de disciplinas e conceitos. Araújo (2000) reforça que vale observar o que surge na história como positivo e não como ideia transcendental, produtos de transformações históricas surgidas em condições precisas de dada época, tempo e lugar, referenciando melhor entender como algo historicamente estabelecido pelo discurso, naturaliza-se.

Nesse caminho de entendimento, de como os processos de naturalização tomam forma, Araújo (2004) esclarece que a genealogia objetiva os enunciados que se revestem de poder, privilegiam sujeitos exclusivos do discurso em que seus atos de fala são hierarquizados. Santos (2016) argumenta que a genealogia, enquanto análise de proveniência, está na articulação entre corpo e história, mostrando o corpo inteiramente marcado de história, assim como a história que age sobre ele. Inclusive, tudo que a toca é tema para a genealogia. Sendo assim,

Enquanto a história tradicional é finalista, contínua, progressiva, para o genealogista não há essências fixas, leis de base, nem verdade fundamentada em moldes metafísicos. As recorrências, os jogos localizados dispensam a busca de um sentido mais profundo, causal. Seu olhar contempla a superfície, detectando nossas máscaras, atento a detalhes, minúcias (ARAÚJO, 2004, p.42).

Reforçamos que tanto este referencial, quanto o arcabouço teórico metodológico nos serão de considerada valia para descrevermos a relação da docência com os gêneros masculino e feminino e como algumas coisas foram sendo naturalizadas com o passar do tempo auxiliadas pela escola e seu papel. Entendido isso, nosso objetivo a seguir é trazer as descrições dos participantes e demais dados metodológicos que compõem a metodologia.

Participantes

Referente aos colaboradores da pesquisa, participaram do presente estudo educadores/as de Ensino Fundamental e Médio e superior de instituições brasileiras situadas em ambientes urbanos do município de Uberaba (MG), Natal (RN), Londrina (PR) e campesinos do município

de Goiás (GO) e ainda, um grupo de professores argentinos, todos educadores na província de Buenos Aires. Dentre os educadores brasileiros, temos dois grupos: os que receberam formação adequada e voltada para o debate de gênero na escola e aqueles que usam de saberes do senso comum para fazer tais abordagens, quando solicitados/as.

A coleta de dados seguiu as orientações e aprovação do projeto de pesquisa nos Comitês de Ética referidos no início deste texto. Os participantes foram recrutados via plataformas online e em lugares previamente agendados, tendo sido esclarecidos os critérios de participação, inclusão e exclusão e interrupção da pesquisa; apresentando uma descrição clara do desenho e metodologias do projeto e sua adequação aos objetivos da pesquisa. No referido protocolo, também foram apresentados os esclarecimentos quanto às circunstâncias sob as quais o consentimento será obtido, sendo obtido pelos pesquisadores em plataformas online ou em lugares previamente acordados entre pesquisador e participante da pesquisa. Também foram avaliados os riscos da pesquisa, bem como os encaminhamentos diante destes prováveis riscos e possíveis benefícios aos sujeitos.

A justificativa pela escolha dos quatro municípios brasileiros é devido a busca por perceber se nos discursos dos/as professoras/es participantes e seus trabalhos desenvolvidos, há redirecionamentos na área de investigação aqui apresentada, promovendo um novo olhar para com o tema e seus desafios no trabalho escolar. Logo, buscamos educadores/as que vivenciaram ou não processo de formação inicial ou continuada nas instituições que tínhamos acesso – UNESP (onde essa pesquisa está vinculada) e Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (onde o pesquisador concluiu seu doutorado). Da UNESP tivemos acesso a uma professora recém pós-graduada e moradora na cidade de Natal. Na UFSCar foi possível acessar a pesquisadora de Londrina, recém doutora pela instituição no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ.

Os/as participantes residentes em Uberaba foram acessados devido a pesquisa de doutorado do pesquisador ter sido nesse município, questão que facilitaram esse novo contato e convite. Os participantes procedentes do espaço campesino de Goiás (GO) foram acessados devido o pesquisador ser professor na Universidade federal de Goiás/Regional Goiás, tendo projetos de pesquisa nessa área e com tais sujeitos no espaço campesino.

Referente a participação de educadores/as argentinos, buscou-se

professores/as atuantes no ensino, na província de Buenos Aires – Argentina e que tivessem recebido formação inicial ou continuada por profissionais vinculados ao Instituto Interdisciplinar de Estudos de Gênero, disponibilizado pelo governo argentino. Os/as participantes foram no total de cinco (05) e a delimitação do grupo se pautou pelo que expressa Minayo (1993, p. 43) que “[...] uma amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Dessa maneira, a autora enfatiza que a amostragem não deve se basear em critérios numéricos ou estatísticos, antes o ideal é responder a pergunta: “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (Idem).

Locais da Pesquisa e justificativas da escolha

As pesquisas feitas no Mestrado – Universidade de Uberlândia – UFU e Doutorado – UFSCar, possibilitaram identificar a fragilidade na formação inicial e continuada de professores no campo da sexualidade e do gênero – mestrado, contextos em que se discutiu os riscos de suicídios entre adolescentes masculinos, consequência do não assujeitamento ao heteronormativo estabelecido na sociedade - doutorado (SANTOS, 2015; 2016). Assim, percebeu que a falta de debate e formação, no campo da sexualidade e gênero e suas diversidades, podem contribuir para o suicídio de adolescentes. Portanto, a busca por discursos docentes do Município de Uberaba é para confirmar as questões citadas e demonstrar que a formação continuada pode romper com tais questões e dilemas sociais, uma vez que, as pesquisas feitas abriram debates institucionais locais e propiciaram abertura para formação em alguns contextos municipais.

Quanto ao município de Goiás (GO), esta região concentra o segundo maior número de assentamentos do país. Com isso, por meio dos participantes que atuam no espaço escolar campestre, foi possível identificar se a formação inicial e continuada disponibilizada a tais educadores, no campo da sexualidade e gênero, também propiciam discussão ampla de reconhecimento às diferenças, promove a superação das limitações existentes e viabiliza transposição de barreiras culturais e religiosas. Tal subjetividade docente, o espaço em que ocorre e o público que atende, trouxe para essa pesquisa uma subjetividade e conhecimento procedente de um contexto ainda pouco explorado nas pesquisas brasi-

leiras e marcado pela rigidez de seus sujeitos e descaso de órgãos oficiais para com suas necessidades.

Quanto à província de Buenos Aires, a escolha pela localidade se deu devido a Argentina apresentar políticas diferenciadas para tal discussão e regulamentadas pela Lei da Educação Sexual de Nº 26. 650, promulgada em 2010. Foi a presença de disciplinas escolares específicas e obrigatórias para discutir o tema com pais e responsáveis, que recebem cartilhas de orientação sobre como lidar com o tema e seus desafios, que nos levou a pesquisar educadores/as de tal nação. Reforçamos que essas peculiaridades colocam o país à frente na América Latina e no mundo no que tange as ações educacionais e políticas públicas de reconhecimento e debate nesse campo. Portanto, ouvir professores dessa nação e que recebem formação disponibilizada por órgãos oficiais do governo, pode permitir o identificar da forma como tal debate é entendido pelo/a professor/a, mediante as condições disponibilizadas e existentes. Ou mesmo como lidam com seus valores culturais e seus desafios nesse campo.

Instrumento e Procedimento de Coleta de Dados

No organizar dos instrumentos adotados para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, a referência é o princípio de que ambientes escolares e espaços virtuais de relacionamento, são locais possíveis para observações dos mecanismos de construção e disseminação de discursos (MISKOLCI, 2011). Com esse fundamento buscou-se uma articulação entre as duas esferas citadas, ou seja, a escola e o ambiente virtual. A escola, para se arrolar educadores/as que aceitassem participar do trabalho, e o espaço virtual³, como o local em que seriam acessadas as falas e discursos das/os mesmas/os. Tal procedimento foi o mesmo, tanto nos municípios brasileiros, quanto na província argentina de Buenos Aires.

Referente a adoção do espaço virtual como local de pesquisa para o desenvolvimento desse trabalho, além da escola, ela apoia-se nos au-

³ Sustentado no pensar de Miskolci (2011), o espaço virtual adotado será a página de relacionamento virtual www.facebook.com. O espaço citado é de acesso e uso plural e de fácil vinculação, possibilita conversas individualizadas ou em grupo, exige somente que se tenha uma página individualizada. Nesse campo de pesquisa, a exigência é de se manter disponível aos participantes todo o material construído por meio de entrevistas on line na página em que ela ocorrer.

tores Marcuschi (2004) e Miskolci (2011). Eles consideram o espaço adequado por ser um recurso de uso prático pluralista e de considerado potencial ainda pouco explorado. Conforme Freitas et al (2004), o ambiente oferece vantagens sobre alternativas de pesquisas quantitativa e qualitativa, pois permite acessar base de dados num servidor remoto, análises na própria página de relacionamentos, além de disponibilizar tabelas e gráficos.

Portanto, com o uso dessa ferramenta, a proposta foi de acessar falas dos participantes brasileiros/as e argentinos/as que, de pronto, aceitaram o convite. Os participantes são no total: quatro (04) do município de Uberaba (MG), três (03) do município de Goiás (GO), um (01) de Natal (RN), um (01) de Londrina (PR) e cinco (05) da Província de Buenos Aires – Argentina.

No arrolamento dos participantes, tomou-se o cuidado de incluir voluntários de escolas diferentes no campo público e privado, que atende públicos diversificados e de classes sociais distintas. Com isso, temos participantes que atuam desde escolas que tem como alunos/as, sujeitos da classe médio do centro de Buenos Aires, escolas pública e privada, assim como atuantes em escolas localizadas em favelas existentes na província de Buenos Aires e sua periferia.

Tabela descritiva dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Nacionalidade	Formação acadêmica	Área de Atuação	Anos na docência
			e Município			
Participante 1	40 anos	Masc.	Argentina /	Licenciatura	Ensino Médio e superior	15 anos
			Buenos Aires	em biologia		

Continua

Tabela descritiva dos participantes da pesquisa

Continuação

Participante 2	36 anos	Masc.	Argentina /	Licenciatura pedagógica	Ensino Fundamental	7 anos
			Buenos Aires			
Participante 3	42 anos	Masc.	Argentina /	Licenciatura	Ensino Médio	6 anos
			Buenos Aires	em espanhol		
Participante 4	37 anos	Fem.	Argentina /	Licenciatura	Ensino Fund. e Médio	10 anos
			Buenos Aires	Em Ed. física		
Participante 5	33 anos	Fem.	Argentina /	Licenciatura	Ensino Médio e Superior	8 anos
			Buenos Aires	em sociologia		
Participante 6	35 anos	Masc.	Brasileira / Goiás - GO	Licenciatura	Ensino Fundamental	8 anos
				em Geografia		
Participante 7	30 anos	Masc.	Brasileira / Goiás - GO	Licenciatura	Ensino Fundamental	8 anos
				em Geografia		
Participante 8	33 anos	Fem.	Brasileira / Goiás - GO	Licenciatura	Ensino Fundamental	8 anos
				em letras		
Participante 9	36 anos	Fem.	Brasileira / Natal - RN	Licenciatura	Ensino Fund. e Médio	4 anos
				em biologia		

Tabela descritiva dos participantes da pesquisa

Conclusão

Participante 10	35 anos	Fem.	Brasileira / Londrina - PR	Licenciatura	Ensino Médio e superior	10 anos
				em História		
Participante 11	23 anos	Masc.	Brasileira / Uberaba - MG	Licenciatura	Ensino Fund. e Médio	3 anos
				em biologia		
Participante 12	51 anos	Fem.	Brasileira / Uberaba - MG	Licenciatura	Ensino Fund. Médio e sup.	30 anos
				em letras		
Participante 13	35 anos	Fem.	Brasileira / Uberaba - MG	Licenciatura	Ensino Fund. Médio e sup.	10 anos
				em letras		
Participante 14	30 anos	Fem.	Brasileira - Uberaba - MG	Licenciatura	Ensino e Médio	8 anos
				em biologia		

Assim, feito o contato com os/as colaboradores/as-participantes, realizado breve conhecimento de suas atividades docentes, buscamos em seguida estruturar as entrevistas *on line* a serem realizadas com os mesmos/as. Nesse processo, Mann e Stewart (2000) são quem apontam quatro métodos possíveis de pesquisas *on line*: entrevistas estruturadas, entrevistas não padronizadas, técnicas de observação e coleta de dados pessoais. Portanto, definidos os sujeitos, o grupo foi consultado sobre a disponibilidade em participar de duas modalidades de entrevistas: entrevistas de coleta de dados pessoais - objetiva, visando a identificação e organização dos dados de cada participante e a modalidade de entrevista menos estruturada. Estes dois formatos foram adotados em ambiente *on line* e permitem fazer questionamentos em tempo real, por meio de

chats de sites, tais como o www.facebook.com.

Ainda, nas entrevistas menos estruturadas e realizadas no site com os participantes, a proposta foi de desenvolver uma discussão sobre o tema. Ou seja, o feminino e o masculino na sala de aula, qual é o discurso que professores/as adotam ao lidar com tais questões, mesmo entre seus pares. Essa referência previamente preparada teve como objetivo servir de eixo orientador no decorrer das entrevistas. Sobre perguntas específicas feitas ao grupo, foi utilizado o mesmo caminho, previamente estabelecido para todos os participantes.

Os questionamentos exigiram respostas descritivas por parte dos entrevistados e, de acordo com o andamento das respostas, foram abertos caminhos para perguntas para além do pré-estabelecido. Trata-se de questões que envolveram família, religião e cultural e que insidiam sobre seu fazer docente. Assim, as perguntas aplicadas aos participantes, independente da ordem em que ocorreram, foram:

- *Como professor/a você entende que sua ação contribui na construção do feminino para a sua aluna adolescente em sala de aula?*
- *Como professor/a você entende que sua ação contribui na construção do masculino para o seu aluno adolescente em sala de aula?*
- *Como educador/a, como você percebe seu posicionamento em relação ao masculino e o feminino, mesmo entre seus pares para além da sala de aula?*
- *Você considera que as regulamentações oficiais que subsidiam discussões sobre sexualidade e gênero na escola influem e auxiliam no melhor lidar com os gêneros na sala de aula e na escola mesmo entre professores e professoras?*

Definido o roteiro, durante as entrevistas, tomou-se o cuidado de garantir que todos/as as/os participantes percorressem o questionário estabelecido, não exigindo ordem rígida para isso. Referenciado nas orientações de Miskolci (2011), o papel do pesquisador foi de encorajar e orientar a participação dos entrevistados e procurar a adaptação com o objetivo de manter um elevado grau de flexibilidade para propiciar uma melhor exploração das questões. Isso possibilitou discutir temas ligados à família, religião, escola e as dinâmicas discursivas que cada um/a experimenta no cotidiano sobre sexualidade e gênero.

Enquanto encaminhamento, de acordo com Mann e Stewart (2000), entrevistas *on line* são importantes por se parecerem com conversas entre participantes iguais e permitirem o acesso a experiências subjetivas

de entrevistados/as. Nesse caminho, os autores afirmam que entrevistas realizadas em espaços virtuais viabilizam a discussão de assuntos embaraçosos e de difícil discussão face a face. Em síntese, entrevistas não padronizadas com roteiro flexível /dialogadas e menos estruturadas parecem adequadas ao desenvolvimento deste trabalho por terem possibilitado o anonimato das narrativas individuais sobre questões vivenciadas no cotidiano ou conceituação pessoal do que possa ser conversado e envolver crenças, culturas e identidades.

Ainda, no campo da regulamentação, o meio virtual, enquanto espaço de pesquisa, vem se tornando pauta de legislação e Mann e Stewart (2000) listam algumas formas de processamento dessas informações, quando obtidas *on line*. Os autores orientam que os dados devem ser coletados para um propósito legítimo e específico, estarem disponíveis aos participantes em um banco de dados de domínio público e armazenados de forma apropriada, evitando possíveis riscos, acessos sem autorização e modificações não autorizadas. Assim como recomendado, acatamos todas essas orientações.

Também, ao executar entrevistas **on line**, os discursos colhidos tiveram por referência o roteiro previamente estabelecido, em detrimento de o ambiente ter suas formas de coerção e de estresse. Obedecendo aos critérios éticos de uma pesquisa científica, foram solicitadas autorizações dos sujeitos entrevistados – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento regulamentado pelo Comitê de Ética Nacional e uma vez consultado. Com as falas dos colaboradores/as, buscou-se perceber as contradições e implicações acerca de questões que envolvem as subjetividades do masculino e do feminino e que ocorrem em sala de aula e demais espaços escolares, como estão ligadas na construção tanto do feminino quanto do masculino, mesmo dos/as participantes. Assim, partimos do princípio de que é possível enxergar como as historicidades que permeiam a produção de discursos, corroboram para a sua constituição.

Procedimentos de Análise dos dados

Esta pesquisa busca identificar os discursos presentes nas práticas e falas docentes, referente ao lugar do masculino e do feminino e os conflitos e contradições desses discursos socialmente aceitos e empregados. Conforme orientam Fischer (2001) e Fernandes (2012), a busca

foi por chegar à complexidade e a peculiaridade desses discursos. Para isso foi preciso tentar desprender-se do longo e eficaz aprendizado que gera olhar sobre o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem aos determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações escondidas em textos e pelos textos, e não logo visíveis. Para isso, fugiu-se do entendimento de que no interior do discurso, ou anteriores a ele, existiam verdades intocadas.

Inspirando-nos em Foucault (1999), nada há por detrás das cortinas do discurso, nem sob o chão que se pisa. Ou seja, os sentidos estão nas superfícies, cabendo ao analista destacá-los, fazer emergir, dar relevo àqueles sentidos que são desprezados e pouco visíveis. Longe de tornar visíveis os sentidos invisíveis, nossa abordagem ancorada nas teorizações de Foucault será o de tornar visível (DELEUZE, 2006). O que existem são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Então, a busca foi por perceber o funcionamento dos discursos presentes nos comentários e falas e as relações históricas e práticas da questão. Nesse caminho, é Foucault (2008) quem afirma que discursos são enunciados materialmente existentes e distinguem-se de frases, proposições e atos de fala, devido estarem no plano do discurso e não submetidos ao arcabouço linguístico canônico. Então, não é possível identificá-los quando se encontram os constituintes de uma frase.

O enunciado não é ato material de falar, escrever ou intenção de quem o realiza ou o resultado alcançado. Para Fernandes (2012), ele é operação efetuada pelo que produziu no próprio fato de ter sido enunciado. Quanto à sua compreensão, implica explicitar o exercício dessa função, suas condições de produção, regras de controle e o campo em que se realiza. Para tanto, foi preciso buscar na exterioridade de enunciados determinados, as regras de suas aparições, as relações mantidas com o que enunciam, aquilo ao qual se referem e o colocado em jogo por eles.

Assim, considerando que, para além do saber curricular, o saber cultural está presente na docência e a remodela e ressignifica, buscamos os discursos presentes e estabelecidos nela por seus atores e as referências e condições que os constituem. Para isso foi observado falas de educadoras/es, para perceber como atuam na subjetivação e objetivação das/os seus/suas alunas/os e seus/suas pares educadores/as. Outro desafio

foi de perceber como as políticas públicas bem articuladas no campo da sexualidade e do gênero, como observada na Argentina, somadas à formação inicial e continuada, ou a inexistências desses fatores ou um deles, podem ser identificadas nos discursos docentes e influenciá-los. Portanto, as perguntas que foram feitas permitiram o acesso aos discursos diferenciados da questão. Ainda, viabilizaram formar diferentes análises e considerações dentro do tema.

DO FEMININO AO MASCULINO, DA NATURALIZAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO

Implicações da dicotomia masculina e feminina mediante os saberes docentes: considerando o ajuste para a docência

Discutir a profissionalização docente articulada com as questões de gênero não deve ser visto com um assunto a ser desprezado ou colocado em segundo plano. As questões de gênero relativas a construção das masculinidades, das feminilidades, dos discursos heteronormativos e das resistências homo-afetivas, bem como inúmeras outras portas abertas às experiências plurais com o corpo, os comportamentos, as relações sociais, os estilos de vida, como os trans, os cross, saltam aos olhos em nossa contemporaneidade. Sobretudo porque colocam em xeque as dimensões do preconceito e da violência decorrentes destes que atravessam nossa sociedade. O relato em seguida, extraído das entrevistas com os participantes das pesquisas, sinalizam-nos para a extensão e peculiaridades dessas agressões: *“Um belo dia num povoado que lectionei, estava conversando e um homem matuto me chamou de viado, pois falava manso e um português mais coerente. Fiquei triste porque que estas pessoas pensam o homem para ser homem tem que ser grosso”* (P8).

Se a vida fora da escola é nua e crua quanto à emergência de práticas discursivas que operam no campo da produção de sentidos associados ao preconceito, não podemos pensar dentro dos muros das escolas, onde essas práticas estejam invisíveis e silenciadas. Em entrevistas com professores e professoras sobre as realidades no Brasil e na Argentina, pudemos coletar dados acerca dos desafios que docentes enfrentam em suas experiências de ensinar jovens. Um/a professor/a destacou que *“[...] o preconceito, é o grande vilão nessa perspectiva. Não tolero nenhuma forma de preconceito no espaço escolar. O diálogo é meu grande aliado”* (P2). Outro sinalizou: *“[...] professor deve apenas oferecer o ensino tecnicista, sem lidar com as questões de gênero, sexo e sexualidade”* (P2). Um/a terceiro/a reforçou: *“[...] meu posicionamento sobre a masculinidade e feminilidade é de equidade,*

busco a equidade nas minhas aulas, nas minhas discussões” (P3).

As falas acima revelam-nos como professores e professoras do nosso Brasil enxergam os desafios em torno da prática de educar e articular a isso o debate em torno das questões de gênero. Em um contexto como o contemporâneo, em que as questões de gênero, também chamadas de “ideologia de gênero”, são expurgadas das práticas e experiências educacionais no Brasil, esse debate clama por visibilidade. Para esses/as educadores/as, “[...]discutir muito com meus alunos sobre a construção histórica-ideológica dos papéis sociais homem/ mulher” (P6) podem ser formas de permitir-nos pensar que as pessoas não podem “ser “encaixadas” naquilo que se entende como normalidade ou não” (P7). Além disso, em nossa coleta de dados, vários deles e delas reconheceram que “[...]devemos sempre estimular os pensamentos seja em qual seguimento for; em uma discussão sobre política, em uma discussão sobre preconceito e assim por diante” (P9).

Realidade esta não tão distante das encontradas na Argentina, em pesquisa com professores e professoras daquele país. Segundo um/a depoente, “[...]la “puja” entre lo instituido en una educacion heterosexista y tradicional con lo instituyente que es la educacion sexual integral con perspectiva de gênero” (P10). Assim sendo, “[...]es imposible que mantenga separado lo que hago como docente de lo que hago fuera de la escuela, es por eso que mi posicion es de una mirada abierta y de respeto a la diversidad” (P10).

As falas acima que dão início a este capítulo não deixam de nos apresentar as preocupações de docentes no Brasil e na Argentina em torno das questões de gênero na educação. É a partir delas que pretendemos discorrer nos próximos capítulos, atentos às construções de masculinidades e feminilidades e seus efeitos nas práticas sociais.

Somos cientes de que uma investigação à docência e construção de identidades, implica reconhecer o que se estrutura no nosso tempo referente ao educar e dos saberes que tal empreito exige. Nesse caminho, a identificamos como prática que envolve habilidades, conhecimentos e subjetividades¹. Habilidades que iniciam sua estruturação mesmo antes da profissionalização acadêmica e continua por toda a vida profissional.

¹ Referente à subjetividade, trata-se de reforços nas constituições de sujeitos consequência de mecanismos de poder e de vontade de verdade que o atravessa cada um/a e acaba por dar a cada um a sua forma. Para Foucault (2011a), seria a ética enquanto constituição de si, como sujeito para si mesmo e de seus próprios atos. Seria o que se sabe de si para si em uma procura das próprias verdades. Trata-se, portanto, do constitutivo de cada um/a.

Portanto, a educação, aqui pensada enquanto prática, mostra-se nas relações que carecem de menores hierarquizações entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos disponibilizados nos cursos de graduação. Sendo assim, nosso desafio, inicialmente, é de discutir os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2010), Shulman (1986) e Perrenoud (2000). Isso porque o pensar desses três autores apresenta considerado valor para o debate que envolve a docência no nosso tempo.

Nesse sentido, Tardif (2010) pondera os saberes docentes como fundamentais a quem educa, sendo construídos a partir de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes a serem operadas no cotidiano profissional. Ele destaca a importância dos limites e possibilidades que são apresentados no contexto da docência e a forma como influem no melhor ou no pior ajuste do trabalho docente - questão que, afirma ele, ser comum a todo docente. O autor ainda sinaliza que os saberes docentes podem ser compreendidos a partir de quatro aspectos ou perspectivas: saberes temporais, experienciais, curriculares e disciplinares. Os saberes experienciais são reconhecidos a partir do ponto em que docentes expressam suas ideias referentes aos saberes curriculares e disciplinares e, principalmente, em relação a sua própria formação continuada. Quanto ao campo curricular, ele chama a atenção para o respeito aos programas escolares, avaliando que

Professores precisam interpretá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, [...] o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: [...] ligados à motivação dos alunos, [...] ligados à disciplina e à gestão da turma, [...] ligados à aprendizagem da matéria ensinada, [...] coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc. (TARDIF, 2010, p.264).

Pelo descrito, podemos perceber que os saberes profissionais docentes são temporais. E, por serem assim, são construídos ao longo da vida e a partir da história cultural e escolar de cada sujeito. Soma-se a isso a formação profissional e as experiências que se tem, pois, tais pressupostos coadunam com o princípio histórico-cultural de formação do sujeito. Quanto à prática de educar, para Tardif (2010), este aí compre-

ende o ser como ator social, sendo ideal que ele possa decidir, escolher e agir com base em seus recursos, capacidades e subjetividades. É essa possível percepção da subjetividade do professor que nos serve de referência aqui. Ao falar de sua relação com a educação, um participante faz a seguinte afirmação,

Eu penso que minha realização como professor está na capacidade não só de transmitir os conteúdos programados na grade curricular, mas também saber ouvir e me envolver com diferentes situações em sala de aula. Em sala de aula acaba a preocupação com os desafios diários que temos com família, sociedade e as partes burocráticas. Lá eu me envolvo extremamente. O que me realiza é saber que contribuo para formação de diversos sujeitos (P9).

O discurso sobre o saber docente neste fragmento reúne aspectos específicos como a “*capacidade*” de “*transmitir conteúdos programados na grade curricular*”, e o “*ouvir*” e “*envolver com diferentes situações em sala de aula*”. São saberes construídos a partir da experiência docente e importantes para essa discussão. Ele reforça que não são apenas os saberes adquiridos na formação inicial. Ultrapassam esses saberes formais e deságuam nos saberes práticos, construídos ao longo da experiência em sala de aula. Na sala de aula, o professor ou a professora observa, escuta e atua junto aos alunos e às alunas no processo de construção da experiência de ensino e de aprendizagem. Não existe uma clivagem entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes construídos na prática. Nessa experiência prática de educar, o participante reconhece que tais saberes libertam da rede ordinária de outras atividades que o inscrevem no cotidiano com a família, a sociedade e a burocracia e que seu posicionar traz muito de sua forma como se posiciona no mundo. Assim, a sala de aula e seu princípio formador tecem outros conjuntos de relações completamente singulares. Os saberes docentes perfazem esse campo discursivo singular, específico e fabricante de uma experiência docente não tão alinhada às normas impostas, mas muito atentos às experiências subjetivas e afetivas.

É nesse campo de contravenção e de fuga à norma que percebemos a importância de se observar a afetividade como um traço poderoso e fundamental para o fazer docente e cujas fronteiras do masculino e do feminino são transgredidas e atravessadas. Tal afirmativa de busca por

autonomia contrasta com a tecnicidade, a objetividade e o pragmatismo presentes e impressos nos currículos, sendo posicionamentos que dificilmente contemplam ou valorizam a importância do afetivo na educação. O professor ou a professora que opera com esses recursos da sensibilidade e da afetividade, mobilizados ao longo de seus saberes docentes, recusa a ordem discursiva que instala fazeres técnicos, objetivos e pragmáticos. Assim, não há como recusar a estreita relação, através dos saberes docentes, entre o afetivo e o educar e mesmo da transgressão da heteronormatividade que impõe para homens a rigidez e para as mulheres a sensibilidade.

Pelo descrito, a afetividade referida baseia-se e sustenta-se em saberes e traços de componentes éticos e emocionais, mediante as necessidades discentes e mesmo docentes em cada contexto de vida. Nesse sentido, é o mediar do saber no ato de educar que deixaria transparecer tal afetividade, através de atitudes, gestos ou expressões corporais, proporcionais às verdades de quem educa. Reforçamos que embora pareça transgressão do normativo esperado, isso nada tem a ver com o masculino ou o feminino restrito. É isso que alcança substancialmente as relações que permeiam a interação dos sujeitos que interagem nessa ação e, referimo-nos aqui aos docentes e discentes (LOURO, 2008). São esses elementos conectados que formam uma espécie de rede de sustentação dos saberes docentes onde vinculam-se conhecimentos, emoções, intuições e representações sociais. Isso porque,

A aprendizagem humana, quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos, atitudinais, e inclusive sociais. [...] É fruto de interações com a cultura socialmente enriquecedora. [...] As aprendizagens variam com as pessoas que vivem no entorno, com a motivação intrínseca, com o clima de interação criado e com o próprio conteúdo, objeto da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem integrada tem sua razão de ser nos componentes cognitivos, sócio-afetivos e culturais. (MORAES; TORRE, 2004, p. 85).

Mas, sem negar a perspectiva técnica de saberes docentes, podemos nos apoiar nas considerações feitas por Shulman (1986). Este autor demanda-nos refletir sobre a prática docente e, nesse campo, analisa de que forma é possível balancear os saberes relacionados ao conteúdo e ao processo de ensinar. Para isso, ele propõe três diferentes categorias de

saberes construídos para a docência e como fundamentais para a formação docente: os saberes disciplinares, os pedagógicos e os curriculares. Segundo ele,

Nós estamos obtendo um corpo sempre crescente de conhecimento sobre erros conceituais dos estudantes e sobre as condições de instrução necessárias para transformar e superar estas conceituações iniciais. Este conhecimento baseado em pesquisa, [...] deve aparecer no âmago de nossa definição do conhecimento pedagógico necessário. (SHULMAN, 1986, p. 10).

Sob a ótica de Shulman (1986), os saberes docentes são forjados mediante pesquisas empreendidas nas práticas pedagógicas diárias. Para o autor, são nessas práticas de pesquisar que construímos conhecimentos sobre erros conceituais e sobre as transformações cognitivas dos alunos em processo de superação das conceituações iniciais. Alinhados aos saberes disciplinares, o autor ainda explicita que estes estão relacionados aos conceitos e dados que envolvem o conteúdo, acrescentando, ainda que, quando definidos como saberes pedagógico-disciplinares, eles estão ligados à prática do que se ensina e como se ensina.

Seria a utilização e aplicações, assim como as ilustrações e analogias, de modo a tornar o que se está ensinando compreensível aos/as estudantes. No que se refere aos saberes curriculares, estes, para Shulman (1986), relacionam-se com aquilo que é obtido pelo conhecimento e análise das orientações curriculares já existentes e que estão associados aos conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e se organiza.

Vale ressaltar que a procedência, composição e a decisão do que fica fora ou não dos currículos, embora estes cheguem e estejam na escola, é decisão que fica a cargo do cientista que produz tal saber nos centros acadêmicos. Podemos dizer que há, aí, um jogo de poder e de interesses diversos, pois os currículos estão sempre sujeitos aos jogos políticos e econômicos, proporcionais aos contextos em que serão e estão inseridos. No que se refere ao conhecimento pedagógico disciplinar, consideremos também que ele inclui uma compreensão do que faz a aprendizagem de um dado tópico ser fácil ou difícil. Para tal afirmativa, há de se levar em consideração as concepções e percepções de educandos de diferentes idades e origens. Nessa consideração,

O currículo é representado pela amplitude dos programas planejados para o ensino de disciplinas escolhidas, pela variedade de materiais instrucionais colocada à disposição e o conjunto de indicações e contraindicações para o uso de um determinado currículo ou materiais em circunstâncias particulares. Podemos esperar que o professor experiente possua esta compreensão sobre as alternativas curriculares à sua disposição. (SHULMAN, 1986, p. 10).

As descrições do autor acerca do ensino planejado, da diversidade de conteúdos e das possibilidades em torno da necessidade de se obedecer ao que indicam os currículos, dando conta das reinvenções das práticas em torno das contraindicações, valorizam a formação continuada enquanto alternativa curricular para docência. Talvez isso ocorra devido ao fato de a observação da prática docente escolar viabilizar o perceber de erros, omissões e êxitos, implementando, a partir disso, uma melhor formação inicial e auxiliar à superação dos desafios de quem já está atuando. Tais colocações do autor reforçam a importância da formação específica no campo da sexualidade e gênero de forma continuada. Sendo assim, o pensar de Shuman (1986) coaduna com o de Tardif (2010) naquilo que implica no fracasso da formação docente e atuação na escola.

A partir do pensamento dos autores, ainda, é possível considerar algumas fragilidades: currículos voltados a atender demandas de mercado e distantes da realidade de quem o aprende e ensina; as condições de trabalho docente na escola; a precarização docente e do ensino no sentido de verbas e salários; o sucateamento das licenciaturas; o tecnicismo excessivo presente nos processos de formação inicial de professoras/es; a precária formação cultural e socioeconômica dos licenciandas/os; o demérito dos saberes pedagógicos em detrimentos da valorização excessiva dos saberes científicos e vice-versa; a forma como os saberes podem estar alocados em disciplinas, dificultando a interdisciplinaridades dos mesmos, dentre outros. Reforçamos que, comprovadamente, o sucesso de debates de sexualidade e gênero em sala de aula está em não o vinculá-lo a uma disciplina.

Ao se referir a tais questões, Shulman (1986) e Tardif (2010) afirmam que docentes que desconhecem os conteúdos que ensinam estão fadados ao fracasso. O mesmo ocorre com quem desconhece estratégias pedagógicas que impossibilitam a aprendizagem. Assim, para a formação docente, seria importante ter em mente os saberes disciplinares cog-

nitivos, afetivos e sociais. Ao fazer tais considerações, as perspectivas referenciadas nos dois autores novamente suscitam a importância da afetividade como um marco da docência e fundamental para seu êxito, e não a situa como melhor desenvolvida por um ou outro gênero.

Shulman (1986) ainda reforça que é a articulação dos saberes, num processo interdisciplinar, que propicia práticas de ensino bem-sucedidas. Com isso, na concepção do autor, seria a possibilidade de gerir sua própria formação, subsidiada por uma percepção pormenorizada de seus desafios no ensinar, que desencadeia uma melhor formação aos futuros/as docentes. Nesse sentido, é preciso

Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projeto de formação, acolher e participar da formação dos colegas. (SHULMAN, 1999, p.16).

O autor ainda adverte que, no ensino, é importante e fundamental considerarmos os aspectos do processo de onde alguém parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro. Para ele, aí está a importância da formação cultural docente. Pensemos no peso disso para debates de sexualidade e gênero na escola. Nesse sentido, o autor afirma que em tal execução a essência da ação e do raciocínio depende do planejamento e da construção adequada e correta do conhecimento. Portanto, as habilidades técnicas sem conhecimento do que se ensina não tornam a docência bem-sucedida, devido ao repasse errado do saber ensinado. Da mesma forma, os domínios do conhecimento sem as habilidades para o ensino contribuem para o fracasso. Daí, nos questionamos: *quantos professores se lançam a falar de questões de sexualidade e gênero na escola e entre seus pares sem um prévio conhecimento sistematizado do tema?*

Nesse campo de raciocínio, em consonância com Tardif (2010), percebemos a valorização das complexas competências importantes ao educar, mostrando as exigências de múltiplas habilidades e o fundamental entrelaçar das mesmas. Shulman (1986) concorda com tais colocações e expõe tratar-se de temáticas singulares para a formação. Para além disso, o autor valoriza a importância de haver articulação com o processo do ensino e do saber a ser ensinado. Perrenoud (2000), como que dando sequência a tais considerações, ainda vem alertar sobre a

complexidade das competências e a diversidade das mesmas.

Para o autor existem diferentes competências exigidas para o educar e as categoriza da seguinte maneira: o organizar e digerir situações de aprendizagem; o administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; saber informar e envolver os pais; se lançar no desafio de utilizar novas tecnologias, enfrentando os deveres e dilemas éticos da profissão e ainda saber administrar sua própria formação continuada, questão fundamental para quem quer tratar de sexualidade e gênero na escola. Nesse sentido, o autor cita a importância de

Se organizar e animar situações de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem [...] administrar a progressão das aprendizagens, conceber e administrar situações-problemas de acordo com os níveis e possibilidades dos alunos, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, administrar a heterogeneidade no interior de um grupo-classe, eliminar a separação, ampliar a gestão da classe para um espaço maior. (PERRENOUD, 2000, p.16).

O que pode ser percebido é que o pensamento do autor coaduna com as considerações feitas por Pimenta (1999), quando esta afirma que a importância de preparar professores/as que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que a/o influenciam é algo a ter relevância nas licenciaturas. A autora afirma que a tendência investigativa na educação valoriza o professor. É nessa perspectiva que,

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação. (PERRENOUD, 2000, p. 186).

Portanto, consideremos a experiência, não somente a aprendida

nas licenciaturas, mas o saber vivenciado pelos alunos durante a escolarização. Que se valorizem também os saberes produzidos no cotidiano da atividade docente. Isso porque, pelas considerações feitas, os saberes pedagógicos seriam produzidos na ação, a partir do contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, nos quais se encontram instrumentos para construir práticas e os saberes do conhecimento. Ainda, vem de Perrenold (2000) e, endossada por Pimenta (1999), a sinalização da importância e do significado do conhecimento, assim como de seu sentido na vida das pessoas, não sendo diferente na formação docente e no seu fazer, assim como no melhor lidar com os preconceitos presentes até nas relações com seus pares.

Percebemos, portanto, que, como considerado referencial para os estudos que envolvem saberes docentes e formação profissional, o pensar de Tardif (2010), Shulman (1986) e Perrenoud (2000; 1993), mesmo que apresentado aqui de forma breve, proporcionam entendimentos do que tem sido adotado, usado e direcionado às licenciaturas. Fica perceptível na breve explanação do pensar desses autores, além disso, a forma como cada um discute e subdivide os saberes docentes e como algumas questões citadas entrecruzam-se entre os três autores e são fundamentais para se melhor entender os desafios do debate de sexualidade e gênero no espaço escolar e seus atores. Nisso, podemos considerar que o fazer docente não é de fácil ajuste, exige múltiplas perspectivas, estratégias e ações e não começa nem se encerra nas licenciaturas. Logo, é na busca por desconstruir o conceito de que educação é para mulheres e que homens não se ajustam tão facilmente a esse labor, que buscaremos discutir um pouco da arqueogenealogia da mulher na escola brasileira.

Da infância a profissionalização: a arqueogenealogia das experiências das mulheres na escola

Me sinto meio mãe, amiga daquelas meninas que estão acabando de entrar na adolescência (P1)

Encaramos questionamentos e dúvidas de alunas em relação a sua própria construção do feminino no dia-a-dia da sala de aula. (P2)

Por compreender que o feminino é uma construção cultural e social, eu também levo o “meu” feminino para a sala de aula (P3)

Como professora eu sou o espelho da minha aluna (P4)

Ser professora não elimina a condição feminina (P7)

Como persona adulta creo que es imposible que mantenga separado lo que hago como docente de lo que hago fuera de la escuela, es por eso que mi posicion es de una mirada abierta y de respeto a la diversidad (P10)

As inferências acima em destaque acerca das experiências das mulheres nas escolas do Brasil e da Argentina são claras e sugestivas para podermos dimensionar o quanto a questão de gênero, sublinhando aí a do gênero feminino, na experiência docente é uma prática singular, específica e plural. A experiência das mulheres na educação revela-nos, conforme podemos dar relevo, a construção de práticas de empoderamento e fortalecimento dos laços entre as mulheres professoras e as meninas alunas. Sentir-se mãe e amiga das alunas, encarar os questionamentos vindos das alunas, pensar a construção da subjetividade feminina na sala de aula, reconhecer as incontornáveis e inseparáveis relações entre ser professora e ser mulher e, além disso, sublinhar que a experiência docente feminina, no caso da Argentina, é uma experiência que promove o exercício de um “olhar aberto” e um “respeito à diversidade”, sinalizam-nos para a relevância e singularidade na experiência docente feminina na escola. Para além da tessitura desses laços e do reconhecimento dos alcances dessas relações e formação diferenciadas, outra entrevista apontou para outros dados desse empoderamento feminino, no que tange ao combate às desigualdades.

Quando, por exemplo, em sala de aula, ocorre algum comentário machista, aproveito para promover um debate, um diálogo sobre o que é ser homem, o que é ser mulher, quais os papéis sociais representados por ambos, quem constrói esses papéis etc. Percebo que nessas discussões, por mais neutra que eu tente ser, acabo defendendo a mulher, as emoções femininas, a construção de uma imagem positiva do “feminino”. (P6).

A professora entrevistada P6 aponta-nos outros alcances dessa singularidade na experiência subjetiva de ser mulher e professora na escola. Ali, essas histórias do cotidiano da sala de aula são uma história do enfrentamento às ideologias machistas onde as estratégias de com-

bate são formadas pelo diálogo, pela problematização e pela desnaturalização dos papéis sociais. Trata-se de uma arena de combate onde não existe posição neutra e imparcial, mas longe disso, a assumência da posição de mulher e no feminino é fundamental para a desmontagem dos obstáculos à educação das mulheres.

Sugestivo que após os conhecimentos referentes aos saberes docentes no texto anterior, este tópico tem como proposta discutir os inúmeros contextos de que fala Foucault e as condições de possibilidade em que as mulheres chegam à escola na sociedade brasileira em formação, tanto como discente e docente, quanto como mão de obra. *Como se deu a inserção delas e sua permanência na escola, assim como o discurso que reforça seu melhor ajuste a tal labor, a perenidade dessa verdade construída e os ajustes e reajustes ocorridos no decorrer da história?*

O assunto referente à inserção das mulheres nas escolas está imbricado com o nosso objeto de investigação aqui, bem como as inúmeras experiências contemporâneas, no Brasil e na Argentina, acerca dessas experiências femininas na educação em meio ao debate sobre as questões de gênero. Dessa maneira, nossa abordagem aqui será a de atravessar o passado a partir de uma história da inserção das mulheres no magistério, mas com os olhos cravados no presente, ou seja, inscrito nessas questões que as entrevistas sugeriram-nos pensar a respeito. Nesse sentido, em nossas entrevistas sobre a experiência docente de professores e professoras no Brasil e na Argentina, pudemos perceber como estes profissionais compreendem sua contribuição para a construção do feminino ao ensinar alunas adolescentes em sala de aula. Algumas falas, já mencionadas, são significativas no que se refere à construção do feminino a partir das professoras principalmente, e merecem aprofundamento:

Me sinto meio mãe, amiga daquelas meninas que estão acabando de entrar na adolescência. Muitas vezes elas compartilham comigo seus medos, dúvidas e os segredos mais profundos que estão guardados no fundo da alma. Tenho quase a certeza que elas não compartilham esses assuntos mais íntimos com suas mães, daí me sinto na obrigação de orientá-las e encaminhá-las para que tenham uma adolescência saudável (P1)

Sugestivas as representações sociais acionadas pela participante da pesquisa quando descreve que ganha confiança de suas alunas na medida em que percebe como elas a enxerga. Se sentir “mãe” e dar aces-

so aos “segredos mais profundos” é saber que aciona as imagens associadoras de professora e condição maternal, vínculo muito forte desde tempos passados quando às mulheres no século XIX era lhes permitido acessar a profissão do magistério desde que não fossem casadas ou tivessem filhos, e, ali, na escola, pudessem fazer emergir um sentido maternal para sua prática. Mulheres que não experimentassem esse sentido maternal poderiam ser mal vistas e mal faladas na sociedade. Outra depoente reforça essa representação social. Segundo ela,

Percebo que muitas adolescentes começam a enxergar a mãe, as professoras, as escritoras, as colegas, as irmãs e até elas mesmas, seus anseios, suas dúvidas, seu comportamento de modo diferente a partir das discussões. Elas tentam acompanhar as ideias que são debatidas e muitas vezes colocar em prática coisas que antes não faziam parte do universo feminino, humano, familiar delas. Elas costumam demonstrar admiração por mim após a problematização de assuntos. (P6).

Mas, além de acionar as representações da maternidade, o fato de ser a docente quem ministra a aula, isso cria condições mais favoráveis, sob a ótica dos/as entrevistados, para que a feminilidade possa ser construída a partir de um diálogo entre a professora e as alunas. Uma depoente afirmou que “[...] por compreender que o feminino é uma construção cultural e social, eu também levo o “meu” feminino para a sala de aula” (P3). A feminilidade, dessa maneira, seria construída independente do gênero do/a docente. No entanto, sendo uma professora à frente, as depoentes destacam essa característica.

Outro/a docente depoente afirmou que encara positivamente os “[...] questionamentos e dúvidas de alunas em relação a sua própria construção do feminino no dia-a-dia da sala de aula” (P2). Em muitas ocasiões, reconhece ser “[...]necessário dar uma pausa no conteúdo curricular, para lidar com indagações que permeiam a mudança do ser criança e o entrar na fase adolescente” (P2). Nessa situação, o/a docente percebe que “[...]as alunas se sentem mais à vontade a tirar dúvidas em relação ao seu corpo, comigo professor, do que com a própria família” (P2). Somado a esses depoimentos, outra depoente acrescentou que,

O ser professora não elimina a condição feminina, e que esta construção do feminino é diária através da postura, do tom de voz usado em sala de aula, do meu vestuário, dos acessórios, a forma como ando, o

uso ou não de maquiagem, a maneira como penteio, modelo o cabelo, o assumir ou não os cachos. Ultimamente observei que até as cores do glitter do meu esmalte influenciam na autoconstrução não só das alunas, mas de outras colegas professoras também (P7)

Percebamos que ao sinalizarem para a construção do feminino na sala de aula, os/as professores/as entrevistados acionam as identidades docentes, para quem o fato de ser uma mulher que exerce o magistério produz efeitos singulares na construção do feminino. Há uma relativa associação e preocupação em trazer a identidade feminina docente quando a questão é construção da feminilidade. No caso da construção da masculinidade, outros referenciais são acionados. Interessante também notar como essas práticas discursivas são acionadas pelos/as professores/as na Argentina. Quando questionados/as acerca da construção do feminino, dois depoentes afirmaram:

En mis clases no realizo distincion entre varones y mujeres, soy profesora de educacion fisica y, en general, las clases en las escuelas suelen ser separadas con la excusa del "contacto" entre ambos y de "la fuerza" de varones sobre las mujeres. Yo no estoy de acuerdo en eso, considero que en las escuelas deberia integrarse en todas las clases a los alumnos y alumnas y que la experiencia de compartir con personas diferentes en sexualidad, capacidad, motricidad, genero, sexo y edad contribuye mucho mas a su formacion como personas y futuros ciudadanos que si los tuviera por separado. (P10).

Yo como vengo de una tradición feminista y lesbiana, intento ser consciente de esta naturalización en el aula y por fuera, y no doy por sentada la heterosexualidad de nadie, y digo que soy feminista, explico que es, las luchas, que soy lesbiana, lo que es la heteronormatividad y el patriarcado. (P12).

Como podemos observar, quando a questão é a construção do feminino, os/as professores/as entrevistados na Argentina trazem a baila as relações de gênero em seus processos educacionais. No lugar de pensar as mulheres em separado, articulam as relações de gênero. De acordo com o/a primeiro/a entrevistado/a, não são feitas distinções entre homens e mulheres; e, somente assim, poderíamos pensar em construção de feminilidades singulares, onde alunos e alunas pudessem estar integrados, compartilhando experiências enquanto pessoas de diferen-

tes sexualidades, idades, capacidades. As construções do feminino estão ancoradas, portanto, na perspectiva de pensar, não em separados, os futuros cidadãos do país.

Outro sinal captado nessas entrevistas com os argentinos é o fato de que pensar na construção do feminino demanda também acionar as identidades políticas dos/as docentes. Outro/a entrevistado/a destacou sua posição política ao afirmar ser feminista e lesbiana, portanto, consciente da naturalização da sexualidade e dos enfrentamentos contra a heteronormatividade e o patriarcado. Ou seja, a construção do feminino, além de ser pensado articulado ao masculino, é também uma construção política.

Diante desse empreito, precisamos agora percorrer um pouco pela história da inserção das mulheres na educação para pensar esse passado à luz das indagações do presente. Apoiaremos-nos em dados procedentes do período imperial brasileiro do início e expansão da prática docente no país, assim como movimentos políticos que a envolveram. Guacira Lopes Louro (2002) nos sinaliza que Nísia Floresta, em período anterior a proclamação da Independência do Brasil do domínio português, em 7 de setembro de 1822, era quem ocupava o lugar de voz feminina e revolucionária em chão brasileiro. Para a autora, naquele contexto Nísia denunciava a condição de dominação em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava emancipação.

Segundo a autora, Floresta foi símbolo de um feminismo ainda em germinação no país e via na educação o caminho para se alcançar tal meta. Portanto, foi em meio a tais movimentos que se proclamou a independência do Brasil. Gondra (2008) subsidia argumentar que, surgiu nesse momento da história do país um discurso oficial referente a necessidade de se construir uma imagem nacional que permitisse o desfazer da visão colonial já estabelecida. Ou seja, de sociedade significada como atrasada, inculta e, até mesmo, não civilizada. Referente à dinâmica envolvendo a educação, o feminino e os processos de subjugação, sabe-se que,

O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte

da população continuava analfabeta. [...] Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2002, p. 443 e 444).

Nisso, há de se questionar o porquê de tal preocupação. Referenciado em Foucault (2007) é possível arrazoar que o ocorrido era que a realidade social, naquela situação, mostrava-se constituída de grupos sociais masculinos dominantes que buscava manter suas posições estratégicas nos jogos de poder de nossa sociedade. Referenciado em Gondra (2008), sabemos que o período foi marcado por quadros patológicos graves envolvendo boa parte da população, consequência de contaminação em que roedores e insetos faziam papel de vetores.

Nessa história das mulheres na educação no Brasil, não poderíamos deixar de ressaltar os trabalhos da historiadora Diva do Couto Gontijo Muniz, segundo a qual, o século XIX foi marcante para o processo de escolarização e inserção das mulheres no magistério, em seus estudos sobre as mulheres na educação em Minas Gerais.² Em sua tese de doutorado, publicada em 2003, a autora empreendeu uma análise das singularidades nessa formação específica atribuída às meninas, além de uma investigação acerca das generalidades, no que se refere a um sistema de reprodução de desigualdades. Alguns pontos de sustentação da

²Sobre o assunto ver: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. In: NAVARRO SWAIN, Tânia; MUNIZ, Diva do Couto. (Orgs). Mulheres em Ação: práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005, p. 73-100. Ver também: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: UnB, FINATEC, 2003.; Outro estudo: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). Textos de História. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 189-218, 2000.

investigação de Muniz (2003) acerca da experiência docente e discente feminina na escola pode ser registrada como os seguintes: a exclusão inicial das meninas das escolas como “[...] condição comum de discriminadas na política governamental de atendimento escolar” (MUNIZ, 2003, p. 20); a inclusão diferenciada onde “[...] a inclusão das meninas no projeto de disseminação do atendimento escolar na Província processou-se de forma diferenciada e desigual do ponto de vista de classe, raça e, sobretudo, de gênero.” (MUNIZ, 2003, p. 21). Combinado a isso, o acesso ao Magistério como forma de ingresso no exercício profissional, revelando-nos o “[...] prolongamento de papéis femininos tradicionais” (MUNIZ, 2003, p. 22).

Por outro lado, as resistências pelas “táticas de consentimento”, compreendidas como “[...] estratégia de apropriação de um modelo imposto, mobilizando-o para o seu fim, mediante a qual essas professoras foram rompendo com a exclusão do espaço público ao ingressar em um setor do mundo do trabalho ainda predominantemente masculino.” (CHARTIER, 1995, p. 44).

Esta experiência das mulheres na educação, encravada em ambiguidades e contradições, revelou-se segundo Muniz (2003, p 23), uma “[...] perigosa passagem do lar para a escola”, pois “[...] a instituição escolar, como instância que intermediava a ‘perigosa’ passagem do “recinto sagrado do lar” para o “profano espaço público”, foi cerceada por diferentes dispositivos de vigilância e múltiplos mecanismos de controle de forma a circunscrever o percurso educacional feminino nos limites entre o lar e a escola”. Continuando com a autora, “as regras desse percurso eram bem claras: para os meninos, compreendia uma trajetória que partia no lar para a escola e da escola para o mundo; para as meninas, do lar para a escola e da escola para o lar.” (MUNIZ, 2003, p. 23).

A passagem do lar para a escola e daí, para a vida pública foi feita com muitos desafios, e um dos maiores desafios foi o de conviver com a representação social que associava o feminino à procriação. Santos (2015) e Gondra (2008) sinalizaram para a circulação de inúmeros discursos que enquadravam as mulheres aos desígnios da procriação, sendo subjugadas e condenadas a patologias sociais, mas também patologias biológicas, isso em período que não haviam tratamentos eficazes no combate a algumas doenças. No adentrar do século XX, por exemplo, com o maior desenvolvimetro das cidades e emergência de um discurs-

so médico e higienista³, algumas doenças que passaram a amedrontar a sociedade brasileira associaram em uma rede de relações sociais e discursivas tanto as representações das mulheres para com a maternidade quanto os possíveis riscos que a vida social e pública, marcadamente relacionada também a uma maior elasticidade nas experiências para com a sexualidade. Comum era a indiferença masculina em relação a tais riscos, mesmo sabendo que eram disseminadores de sífilis para suas mulheres e filhos. Assim, o quadro era de um Brasil marcado pela fácil disseminação de certas patologias.

Santos (2015) argumenta que no período também ocorriam elevados índices de contaminação pela sífilis, situação em que homens adquiriam tais patologias sexualmente transmissíveis, DST, em prostíbulos, decorrentes de atos sexuais com mulheres já infectadas. Na situação e, uma vez infectados, contaminavam suas esposas, viabilizando que filhos nascessem também portadores da sífilis. Nota-se nas entrelinhas que a dominação masculina sobre a mulher e determinados papéis sociais do masculino e do feminino, mesmo que de risco, eram relativamente tolerados.

Inspirados em Foucault, poderíamos afirmar que em uma sociedade de forte representatividade masculina e de marginalização do feminino, a medicina higienista foi chamada a interferir nesse quadro e em ação, não se esquivou também, aproveitando o contexto para esmiuçar o corpo dessa mulher em busca de saberes para melhor geri-lo e torná-lo produtivo. Possivelmente, justificou tal ação que sendo o caminho para se desvendar e melhor entender tais patologias que contaminavam seus filhos.

Gondra (2008) e Santos (2015) enfatizam que foi nesse momento que a medicina higienista chegou também à escola e tornou a biologia a responsável em fazer o debate de conscientização das graves patologias que vitimavam a sociedade, tanto no Brasil, quanto no mundo. Pelo descrito e observando ações pormenorizadas desse período, há aí a busca do homem por manter seu lugar de poder. Isso é perceptível quando se observa que homens impuseram e renovaram uma moralização à mulher com códigos éticos rígidos e ajustados. Assim, foi mediante a uma ótica da moral que a escola e o ensino foram sendo fortalecidos e expan-

³ Sobre o assunto ver: COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

didos no Brasil.

Estamos nos referindo a uma moralização que tinha um considerado cunho religioso e sua força se mostra ao percebermos que ainda a encontramos na escola de nosso tempo, mesmo após os mais de 500 anos de história do país. Quanto ao homem na educação, segundo narra Louro (2002), sua presença era bem definida. Isso reforça o porquê se iniciava aí uma crescente e gradativa inserção das mulheres no espaço escolar e retirada dos homens, inserção tanto como aluna, quanto como educadora.

Outro dado importante é que tal ação coaduna com o momento de expansão da educação em um país com altos índices de analfabetismo. Tais afirmativas confirmam e auxiliam melhor entendimento no debate já feito, em que o homem não está ajustado a docência e, só o é quando dotado de habilidades diferenciadas de sensibilidade.

Assim, foi por meio do mais fácil controle das mulheres e suas atividades, devido ao papel de dominação exercido pelos homens, que o barateamento da educação veio sendo alcançado. O entendimento era que para expandí-la era necessário barateá-la. Isso ocorreu uma vez que mulheres somente complementavam rendas familiares dando aulas. Outra consideração importante e agravante é o conceito de docência como sacerdócio e prática de amor, herança do religioso sobre a educação e tão combatida por teóricos como Tardif (2010). Esta foi uma herança jesuíta do início da colonização e seu envolvimento, até serem expulsos do país pela coroa portuguesa. Também, foi a saída deles que contribuiu para a crescente inserção das mulheres na docência. (GONDRA, 2008).

Sendo a educação de responsabilidade da coroa, arrazoemos que possibilitar a formação básica de mulheres era garantia de mão-de-obra barata para um processo que carecia de expansão, servindo ao mesmo tempo como ferramenta para assegurar o controle moral e ético de uma sociedade adoecida por DSTs, como a sífilis. Nisso, fica evidente o forte interesse de dominação dos homens sobre esse labor exercido por mulheres e mesmo o papel da medicina higienista na escola (FOUCAULT, 2007). Mas, para uma compreensão mais ampla é preciso ainda perceber que,

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as

divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. (LOURO, 2002, p. 444).

Em síntese, mulheres já eram envolvidas por um forte discurso de que seriam melhores educadoras e, para entender tal dinâmica nos tempos que se seguiram, basta pensarmos, referenciado em Foucault (2007) e Gondra (2008), que o Brasil de fins de século XIX e início de século XX apresentavam, por via de suas classes dominantes, considerada necessidade de corpos dóceis. Tratava-se de período em que a produção de corpos úteis para a composição de mão de obra era entendida como necessária e ajustar procriação e criação voltada para formação de trabalhadores mais obedientes, era necessária. Tido como importante, buscava-se ajustes à expansão industrial que se disseminava pelo mundo a partir da Inglaterra. Nesse campo, sabe-se que tal procedimento,

Foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar. (FOUCAULT, 2007, p. 132).

Referenciado no autor, podemos considerar que a transição de uma população quase que totalmente agrícola para uma sociedade que via na industrialização seu futuro promissor, impulsionada pela pressão inglesa e seu peso tão político quanto econômico, precisava não perder de vista a produção de mão de obra mais obediente como algo a se alcançar. Logo, docilizar corpos femininos para docilizar os masculinos seria um caminho percebido como solução. Estão aí caminhos para a percepção de que escolas compostas de professoras, ao invés de professores, seriam mais eficientes na docilização porque teríamos aí professoras - mães. O que isso significa?

Para se ter crianças docilizadas, as mulheres foram usadas nesse processo como agentes para alcançar tal desafio. Diferentes daquelas que desde muito cedo se envolviam com a lida do campo junto ao pai, prática comum aos sujeitos masculinos de cada família e marca social que remonta as organizações feudais, agora precisava-se de jovens obedientes. Portanto, é referenciado no suposto discurso de instinto materno no cuidar que se fortaleceu a verdade naturalizada de que mulheres seriam mais aptas à docência nesse campo de entendimento sobre o docilizar dos corpos.

Logo, os discursos que motivaram as mulheres a serem levadas para as escolas eram também sustentados por dois pilares: instruir as mulheres e dessa maneira possibilitar uma experiência de passagem do “lar” para a vida social dentro das regras estabelecidas pela ordem social constituída; mas também fortalecer uma prática de formação moral e a constituição do caráter destas, habilitando-as a serem esposas e mães na perspectiva dos novos tempos. Então, bastava dar uma moral sólida e bons princípios para exercerem seu papel de professora inicialmente e, posteriormente, boa esposa e mãe. O esperado era que,

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas;

a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LOURO, 2002, p. 445).

Muito possivelmente, dar às mulheres uma sólida formação moral e cristã, revelava-nos uma tendência no tornar o espaço escolar ocupado pelo sexo feminino como sendo um espaço circunscrito à moral vigente. Nessa direção, operava-se uma política de domínio da sociedade a partir das experiências das mulheres, estratégia essa já operada pela igreja quando usou da prática de confessar, um mecanismo de controlar as famílias até o século XVIII (FOUCAULT, 2007). Vale ressaltar que a Igreja foi a instituição que deu à educação o perfil de sacerdócio, promovendo inclusive, um pensamento sobre a mulher circunscrito às imagens de Eva e Maria (LOURO, 2002).

Nesse percurso, a Igreja se colocou a serviço e interesses do estado, assim como dos movimentos dos capitais e das classes dominantes. Referente às mulheres e seus papéis sociais, a partir de Foucault (2007), poderíamos afirmar em parto do século XIX, operou-se a tentativa de fixá-la no casamento e na esfera doméstica, ação que pode ser confirmada a partir dos discursos médicos vigentes. Nesse campo cabe considerar que,

Os discursos médicos constroem (e construíram) uma dupla imagem feminina. De um lado, colocam a mulher como um ser frágil, sensível e dependente, construindo um modelo de mulher passiva e assexuada; por outro, verifica-se o surgimento de uma representação de mulher como portadora de uma organização física e moral facilmente degenerável, dotada de um 'excesso' sexual a ser constantemente controlado. Nessa perspectiva procura-se patologizar qualquer comportamento feminino que não correspondesse ao ideal de esposa e mãe, tratando-o como 'antinatural' e 'anti-social'. (NUNES, 2000, p. 12).

A expectativa era que o feminino recebesse investimento fixo e referenciado na pureza da virgem. Portanto, embasado nas discussões que Foucault (2007) faz nesse campo, podemos considerar a força da virgem Maria no campo do religioso católico e, tão presente na escola,

assim como seu histórico fortalecimento desencadeado pela igreja. Observa-se que se apelava tanto para a missão sagrada da maternidade e manutenção da pureza feminina, como para a educação como sacerdócio, havendo aí um mesmo discurso com dupla função. Como questões interligadas, o ideal feminino implicava o recato e o pudor, sendo uma busca constante de perfeição moral, de sacrifício e de ação educadora de filhos. Nisso se entendia também a mulher educadora – mão de obra barata na escola, afinal não era profissão e, sim, missão.

Era no espaço escolar, portanto, que as mulheres se preparavam para serem mães, mulheres e professoras. Para isso o corpo da mulher se tornou alvo de disciplinamento, de docilização e de ajuste e, logo, docilizadora dos corpos de seus alunos e alunas também. Alguns estudos sobre as realidades de Minas Gerais e Goiás revelam-nos como funcionam esses discursos em que a experiência de escolarização é uma experiência de internalizar nas meninas alunas, as representações sociais da mãe e da maternidade, como os de Muniz (2000; 2003) e Sant'Anna (2010). À luz dessas abordagens e histórias, o corpo feminino no espaço da educação foi alvo de investigação, esmiuçado e alvo para o melhor controle e dominação. Ainda, havia quem defendesse algo diferenciado para tornar o corpo da mulher ainda mais produtivo. Inspirados em ideias positivistas e cientificistas, as ações também podiam ser justificadas em,

Um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino. (LOURO, 2002, p. 445).

Para além do já dito, vale ressaltar que o abandono das salas de aula pelos homens, movimento que contribuiria para a definitiva feminização do magistério e sua conseqüente precarização, não foi exclusividade brasileira. O fenômeno ocorreu em outras nações e desencadeado pelo acelerado processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para homens, a partir da industrialização

que se expandia. Ainda, é Louro (2002) quem nos possibilita afirmar que a presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios no Brasil, provocou outra expectativa com relação à escolarização.

Portanto, o que mobilizava sujeitos do sexo masculino a saírem do espaço educacional como local de trabalho para outras ocupações foi a industrialização e a consequente oferta de melhores salários. Acrescenta-se aí a necessária força física e longas jornadas de trabalho a que se exigia e, mais fácil ajustada aos homens, naquele contexto. Em contrapartida, para atender a demanda, a identificação das mulheres com a atividade docente torna-se fundamental.

Alguém precisava docilizar os corpos dos homens na escola para se atender aos interesses crescentes da indústria. O discurso nesse sentido foi tão bem edificado, difundido que tomou conotação naturalizada – mulheres são melhores educadoras que homens. Referente ao tema da naturalização, reforçamos em Santos (2016), que discursos de naturalização são dispositivos que tratam da história não centrada nos sujeitos históricos, mas nas práticas institucionais e políticas que constituem os sujeitos. Dessa forma, objetivamente o termo tenta demarcar,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Para Santos (2016), tais conceitos também viabilizam perceber condições específicas de produção dos discursos e como são e foram constituídos em tal campo. Reforçam sua existência equivalente ao mesmo objeto tratado nos séculos XIX, XX e XXI ou desde sempre. Nessa linha de raciocínio, referente às mulheres e seus papéis na escola e formação para tal ofício, historicamente sabe-se que houveram diversificadas disputas e polêmicas. Um bom exemplo é que, para uns parecia insensatez entregar para elas, usualmente despreparadas e portadoras de cérebros pouco desenvolvidos devido ao desuso, a dedicação e responsabilidade da educação de crianças. Em contrapartida, haviam os defensores de tal ideia postulando haver aproximação considerável entre a psicologia feminina e a infantil. Referente a algumas das argumentações citadas, defendia-se que,

Mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 2002, p. 447).

Percebe-se aí a sacralização da educação, a naturalização do ensinar e discurso que colocava a mulher no centro dessa prática profissional porque o feminino era percebido como mais apto e portador de habilidades natas para o ensino. O ato de educar estaria ligado a representação social de ser mãe e nada melhor que confiar a educação de crianças a elas já que os homens trabalhavam fora e não tinham o mesmo cuidado e preocupação. Nesse ponto das discussões e encaminhamentos sociais, os discursos não incidiam unicamente sobre a mulher, mas também sobre as crianças. Nesse momento histórico o interesse de dominação das mesmas ocorre, entrando em curso interesses amplos e que fortaleciam os discursos e o uso de aparatos para o controle da criança, de seu corpo e de sexualidade, isso explica em muito a dificuldade de se lidar com o homem no espaço educacional, tanto com o professor quanto com o aluno. Nesse campo Foucault (2007) faz as seguintes observações,

A criança, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibirem de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. (FOUCAULT, 1977, p. 10).

Mediante tal desafio, as mulheres tornaram-se responsáveis em controlar a criança e a infância e, por sua vez, os homens seriam os controladores dessas mulheres e seus ofícios voltados para serem mães e professoras. Tinha-se ainda, os tentáculos da medicina higienista totalmente em poder e controle do masculino e dentro da escola ditando regras. Entende-se que o controle da sexualidade infantil implementado

na escola se torna função da mulher professora e não do homem diretamente e este não foi um empreito somente da educação, mas também da medicina higienista. Assim,

Os pedagogos (as) e os médicos realmente combateram o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-las nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos, ou seja, obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los [...] (FOUCAULT, 2007, p. 42).

Tratava-se de um discurso que justificava a entrada das mulheres nas escolas, permitindo a saída dos homens para ocupações mais rendosas. Tal movimento valeu-se da luta feminina na busca por ampliar seu universo ainda restrito ao lar e à igreja. Foi a partir de então que ela é associada ao magistério. Endossavam-se tais mudanças reforçando que o ofício era tipicamente feminino. Buscando nos estudos de masculinidade referência, enquanto o discurso sobre o magistério era apresentado como atividade de amor, afeto, ética e moral com os pequeninos, características típicas do universo feminino, tais posicionamentos contribuíam com o discurso de masculinidade hegemônica em que homem não poderia ser tão afetuoso. Aí pode estar o enrijecimento e delineamento do trato com o masculino no campo heteronormativo ainda tão forte na escola de nosso tempo.

Com discursos favoráveis e ocupando-se com trabalhos mais rendosos, homens já não aceitavam receber menos ou igual ao salário de mulheres nas escolas. Quanto às mulheres, elas assumiam aí o cumprimento de dupla função – professora e mãe. Com isso, elas adentravam na escola, saíram os homens e, nesse campo, Rago (1985) faz um considerado contraponto arrazoando que,

Por caminhos sofisticados e sinuosos se forja uma representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva, mas assexuada, no momento mesmo em que as novas exigências da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nos principais centros do país solici-

tam sua presença no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho". (RAGO, 1985, p. 62).

Mas, as mulheres não ficaram restritas a escola e Louro (2002) reforça que havia trabalho para jovens de camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios e aceitos, mas como uma espécie de fatalidade. Acreditava-se que, ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres. Nisso, defendia-se o trabalho exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria na maternidade e incluindo a pureza do lar. Por isso a docência permanecia como melhor ofício a elas. Em contrapartida jovens normalistas eram atraídas para a docência por necessidade ou por almejam para além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais. Mesmo assim, dentro ou fora da escola, na família ou fora dela, hábitos históricos de dominação do homem persistiam,

Permanecia uma relação pedagógica, paternalista de subordinação da mulher frente ao homem, exatamente como no interior do espaço doméstico. O pai, o marido, os líderes devem ser obedecidos e respeitados pelas mulheres, incapazes de assumir a direção de suas vidas individuais ou enquanto grupo social oprimido. Fenômeno que evidentemente não consideramos específico do movimento operário que se constitui no Brasil, nem deste momento histórico" (RAGO, 1985, p. 68).

Quando atuantes fora do lar e da escola, Louro (2002) afirma que mulheres eram cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com a feminilidade. Isso nos subsidia entender o discurso conhecido de zelo excessivo e que por muitas décadas ocupou o espaço de sala de aula. Falamos de situações em que alunas não podiam exercer certas atividades ou ter determinados hábitos e comportamentos por serem inadequados a elas e aceitos somente se procedentes ou praticados por meninos. Ainda, para além do discurso que reforçou ser a mulher melhor educadora, consideremos que a maior intervenção e controle do Estado sobre a docência e, em decorrência disso, a determinação de conteúdo, a divisão dos níveis de ensino, a exigência de credenciais de mestres, os horários, os materiais didáticos como livros e a regulação de salários, também contribuíram para a feminização

docente. Isso ocorreu porque,

Se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem: o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade. Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – suposta mente, um “salário complementar” (LOURO, 2002, s/p).

Consideremos ainda que havia um discurso reforçando a incompatibilidade de casamento, maternidades e vida profissional feminina. Como construção social persistente e de alto peso, a família heterossexual veio sendo reforçada tanto político quanto religiosamente e entendida como pilar da sociedade. Via-se no casamento atitude social privilegiada desde o século XIX (FOUCAULT, 2007). Tais características e eventos solidificavam e fixavam a mulher no lar, no papel de esposa e mãe. Para Louro (2002), a autoridade moral exercida pelas mulheres se tornou sustentáculo da sociedade, dando sentido ao conceito de mãe e rainha do lar. Reforçamos que isso ganhou força à medida que um conjunto de papéis na ordem social, política, religiosa e emocional iam sendo reconhecidos. Fortalecido, este é um marco histórico nunca percebido antes.

Foucault (2007) chama nossa atenção para valorizarmos que nas entrelinhas, vertiginosamente a criança ia ocupando o cenário e sendo o centro e o alvo de investimentos junto às mulheres, tanto no espaço escolar quanto no familiar. Nesse campo, foram os conhecimentos da psicologia na educação que geraram novas diretrizes e fortaleceram o que se pretendia. Reconhecia-se aí a importância da privacidade familiar e o valor do amor materno como aparato indispensável para o desenvolvimento das crianças. Para o autor tais estratégias estavam centradas uni-

camente no compromisso de se iniciar logo cedo a docilização de corpos, ainda no ambiente familiar e logo ao nascer.

As marcas e força desse discurso que tinha como compromisso o docilizar do corpo feminino para o cuidado com o outro é um marco de tamanho peso, que áreas de formação como a enfermagem e magistério tomaram emprestadas as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor e vigilância como traços fundamentais desses profissionais e sua melhor e mais bem-sucedida profissionalização. Portanto, a partir desse discurso, sujeitos masculinos passavam a não se enquadrar, se pensados a partir dos conceitos de masculinidade hegemônica discutidos por Connell (1995). Neles o homem seria desprovido dessas características. Nesse entendimento o autor descreve que,

Toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos. (CONNELL, 1995, p 190).

Então, embora pareça difícil, referenciado em Foucault (1982), sabe-se que a escola e sua constituição arquitetônica permitiram e permitem edificar estratégias e ações para se acessar sujeitos independentes do gênero e enquadrá-los, tornar seus corpos úteis e na atualidade dominá-los e controlá-los. Nisso, as mulheres tornaram-se sujeitos passíveis de serem enredados por esse discurso do ideal cumprimento dessa demanda, uma vez treinada desde muito cedo a fazer tais manobras com os corpos dos meninos e meninas na escola e em seus lares. Quanto à escola, sua dinâmica foi e é voltada para dizer o como ser ou agir, o instituir, o dar forma e fortalecer poderosos discursos de valores morais, de ordem, de disciplina e de vigilância. Melhor explicando,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade, são o que

podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1982, p. 133).

No visitar de cidades históricas ainda se encontram edificações das primeiras escolas do Brasil, como em Goiás - GO. Nelas é possível perceber referências persistentes e consistentes da representação dominante da professora identificada nas narrativas do autor. Foi com todo esse aparato de dominar e ser dominado, docilizar e ser docilizado e tendo importante papel desenvolvido pelo feminino, que se foi determinando currículos, normas, assim como práticas institucionais que diversificaram. Um fato interessante e marcante dessa questão foi quando, no compasso da história da educação, passou-se a considerar o afeto como fundamental e facilitador da aprendizagem.

Referente ao afeto como ferramenta educacional indispensável, trata-se de discurso de considerado peso nos debates sobre saberes docentes desenvolvidos por pesquisadores como Maurice Tardif e Lee Schulman a partir da década de 1980, e ainda sustentando a formação docente no nosso tempo. Em sua origem esse discurso foi entendido como válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar, importante para a professora e para a mãe. Mediante ao descrito e sustentado em Connell (2013), podemos considerar que ter o sujeito masculino na escola impunha-se a ele a necessidade do ajustar e utilizar de masculinidade não hegemônica e sim da subalternizada, a fim de se aproximar das subjetividades femininas e tornar-se melhor professor. Isso porque, dentro das perspectivas de hegemonia não cabem aos homens a expressão de afeto.

Para além do afeto, outro marco importante que promovia em conjunto a cuidadora do lar e a professora procede dos cursos de magistério implantados no Brasil e existente até a década de 1990. Neles haviam disciplinas voltadas para a economia doméstica, mesmo que com outras nomenclaturas. Nelas o objetivo era único: contribuir para ensinamentos de administração do lar. Louro (2002) sinaliza que a escola parecia propor e desafiava-se em um movimento contraditório: promovia ruptura com o ensino desenvolvido no lar, colocando-se como mais apta ou com maior legitimidade no ministrar dos conhecimentos exigidos à mu-

lher moderna e, ao mesmo tempo, promovia variadas formas na ligação dessa mulher e de seu ofício com a casa.

Para a autora a educação e o espaço escolar tornavam-se uma extensão idealizada da casa, mas, apresentando-se distante dos conflitos e desarmonias externas e local limpo e cuidado e com definido papel disciplinador e referenciados em Foucault (2007), consideremos que a disciplina é a auto regulação escolar, nas demonstrações de práticas normativas implantadas e estabelecidas e submetidas à escola e docentes. Em relação as professoras, tratava-se de ações criteriosas que acabavam por promover que jovens mulheres se auto examinassem e julgassem suas próprias condutas. O objetivo era que tivessem um código de conduta rígido sobre si mesmas e corrigissem-se na escola e para além de seus muros institucionalizados. Assim estariam aptas no autogovernar-se. Teriam, com isso, incorporado normas e tecnologias de governo, da instituição, do poder político e da sociedade atendendo o que se esperava delas. Mas, consideremos que,

A responsabilidade de “manter-se acima do comportamento comum” representou um encargo social pesado e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações. Com a “feminização do magistério”, as assim chamadas “características naturais femininas” são articuladas às tradições religiosas da atividade docente, dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada mãe espiritual. (LOURO, 2002. s/p).

Para a autora, as exigências, expectativas e controle social eram tamanhos que estar no magistério diminuía sensivelmente as chances de se permanecer solteira devido aos valores que a docência reforçava. E, mesmo não se casando, havia um jogo e discurso centrados no mantê-las atuantes na educação. Tal acolhimento centrava-se num jogo de interesses em que a ação era enobrecida pela denominação de mães espirituais de alunos e alunas. Tal representação de professora justificou maciça entrega de mulheres à docência. Pouco preocupada com seu salário, ela era comprometida com o papel sacerdotal, social e familiar e, sem família a escola seria seu lar e o preço era deixar de viver sua própria vida e

esquecer-se de si.

Mas, como família se lhes eram impostas restrições expressivas em relação ao contato físico com seus alunos? Louro (2002) descreve que tocar, beijar ou abraçar seus alunos e alunas era tido como práticas inadequadas. Consideremos que estamos nos referindo a valores que estavam presentes na sala de aula até os fins do século XX e o romper com tais discursos só ocorreu quando as orientações psicopedagógicas foram introduzidas na educação e no Brasil; isso só ocorreu a partir dos anos de 1980 e inicialmente bem rejeitadas na escola. Delas procediam ao discurso que escolas deveriam assumir direcionamentos de valorização dos ambientes e ações prazerosas para o melhor educar. Iniciava-se então o reforço da professora afetiva e mais próxima de seus alunos. No entanto, mediante rígido controle, o contato físico ainda permaneceu permeado de reservas. Ampliando a percepção,

A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão. [...] Canções populares, desenhos, fotos, crônicas e novelas aliavam-se aos discursos dos homens públicos, dos pastores e padres, jornalistas e professores para definir e nomear a mulher professora. Representações sociais se constituíam e mudavam. Afinal, as representações de professoras carregaram, através dos anos, algumas continuidades, mas também se transformaram historicamente. (LOURO, 2002, s/p).

Consideremos que diante de tal desafio, compromisso e doação, foi e continua sendo comum que docentes subvertam programação, modifiquem tarefas e atividades programadas e introduzam, com isso, características próprias na instrução passada. Tardif (2010), ao discutir saberes docentes, afirma que essa é uma marca importante ao professor/a. Mas, mesmo reconhecida dentro das teorizações referente aos saberes docentes, esses novos direcionamentos só se acentuaram, proporcional ao processo de burocratização da prática educacional e valorização maior de especialistas e mesmo com o retorno crescente masculino ao espaço e papel docente.

O autor subsidia afirmar que, mesmo diante de novos direciona-

mentos, os baixos salários e precárias condições de trabalho continuaram dando a educação o perfil de sacerdócio e de treinamento para a maternidade das mulheres. A peculiaridade manteve o distanciamento de homens dos cursos de formação de professores e sua presença nos dispositivos que impõem controle sobre a mulher e a educação. Haja vista que por considerado tempo no país, poucas eram as pesquisadoras em educação nos grandes centros acadêmicos em relação aos muitos homens cumprindo esses ofícios. Eles são os coordenadores dos centros de pesquisa, estando presentes em sua maioria também nas secretarias municipais e estaduais de educação e nos gabinetes, ministérios, e agências regulatórias federais.

Então, se é notório que a presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais frequentemente ocupados pelos homens. Também são eles, muitas vezes, preferidos, pela grande massa feminina, para os cargos de coordenação das entidades. [...] Confrontadas com referências diferentes para se construir como sujeitos sociais, as novas professoras podem aceitá-las, adaptá-las, rejeitá-las. Elas articulam, em suas práticas, toda a história da atividade docente e de suas vivências como sujeito feminino [...] São práticas sociais diversas, muitas delas contraditórias e, todas, produtoras de sentido. As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram. (LOURO, 2002, s/p).

Mas, novos tempos têm surgido e questionamentos têm sido feitos a esse tema. Haja visto que homens estão entrando no espaço escolar e desconstruindo velhos hábitos e naturalizações bem estabelecidas.

A subjetividade masculina na formação docente: implicações e contradições

Mas ao lado dos processos de construção do feminino, o masculino também é fruto de uma operação discursiva laboriosa. Os dados extraídos das entrevistas são bastante significativos para podermos mapear a rede de sentidos que constitui a experiência de construção da

masculinidade como um fenômeno social e cultural. Um/a professor/a dispara: “[...] os meninos são bem mais desbocados do que as meninas”; “[...] os meninos adotam posturas que muito das vezes não são as corretas”; “[...] adoto como prática de respeito e sensibilização”; “[...] vejo que os alunos naquele momento têm uma mudança significativa naquele momento” (P2).

Em direção semelhante, outro/a professor/a afirmou reconhecer sua contribuição na construção do masculino, mas o faz de maneira a evitar “[...] qualquer tipo de brincadeira que envolve a masculinidade dos jovens”, para que o processo de construção não fique comprometido, já que o objetivo do trabalho é a construção de “[...] um masculino mais aberto as diferenças, mais humano” (P3). Um terceiro depoente disparou: “[...] somos pais desses alunos, e buscam em nós exemplos para serem seguidos” (P4). Outro depoente reforçou: “[...] o professor é visto por muitos como a figura paterna, o paião” (P9). Mais a frente, outro disse que “[...] com os meninos é mais lento e “duro”. Eles geralmente são menos flexíveis para acatar opiniões diferentes das deles. Tendem a conservar discursos machistas” (P6). Este/a mesmo/a professor/a conclui, portanto: “[...] minha ação pedagógica influencia no universo masculino deles também” (P6). Mais um/a professor/a chegou até a filosofar: “[...] sobre a presença do homem na escola, vejo que tem pessoas que aceitam e acham normal, mais grande parte das pessoas te olham com um ar de pré-conceito” (P8). Ao que rebate em seguida “[...] dizendo que isso não é coisa para homem. Pensam que homem só deve fazer força” (P8).

Percebamos como opera a rede de sentidos acerca das masculinidade no Brasil. Se a professora é vista como “mãe” dos alunos, os professores não são diferentes nesse sentido, pois são da mesma forma capturados pelo dispositivo que redefine as relações profissionais e educacionais nas escolas como sendo relações familiares. O professor é um pai assim como a professora é uma mãe.

E diante desse aparato discursivo, não há como negar, os mesmos efeitos produzidos na construção do feminino reverbera no masculino: o exemplo a ser seguido e a vida correta. O professor visto como um pai carrega e aciona a rede de sentido familiar tornando-se eficiente mecanismo de produção de corpos e comportamentos dóceis.

Por outro lado, a escolarização dos meninos obedece a uma outra lógica. Os meninos não são vistos como filhos obedientes e flexíveis, mas como sujeitos cujo processo de escolarização demanda mecanismos para dar conta de certa “dureza” impingida aos mesmos. O processo com relação aos meninos, portanto, é mais lento, demandando uma en-

grenagem singular na experiênica de escolarização.

Na Argentina, o efeito da escolarização na construção do masculino obedece a critérios próximos, mas singulares também. Um/a professor/a afirmou que “[...] *como profesor/a entiendo que mi acción contribuye a la construcción del masculino a su alumno adolescente en el clase*” (P11). Ele/a ainda acrescentou: “[...] *si tratamos mas que nada de desandar y pensar en otra forma de ser varòn, alejado de las características que se supòne deben tener y si no se las cumple, la sociedad trata de encauzar*” (P11). Já outro/a professor/a entrevistado/a afirmou que “[...] *mi acción contribuye a la construcción del masculino a su alumno adolescente en el clase si, como vengo diciendo, la escuela contribuye de forma implícita o explícita a la construcción de las identidades de género*”. Este acrescenta: “[...] *en la masculina es muy claro, esta muy naturalizado en las practicas cotidianas, en las expectativas*” (P12).

Não tão diferente dos discursos mobilizados pelos professores brasileiros, os argentinos reconhecem substancialmente que a escolarização praticada por eles interfere sobremaneira na construção das masculinidades. E esse processo de construção das masculinidades não está desvinculado dos saberes do cotidiano – pois, são naturalizados - e das identidades de gênero.

Para além da prática do educar, alinhavamos aqui outro conceito para pensar essas duas realidades, no Brasil e na Argentina. A saber, o de sujeito, tomado aqui sob a ótica foucaultiana, de acordo com a qual, longe de ser uma entidade dada a priori, pronta e acabada, ele, no caso o sujeito masculino, está o tempo todo em processo de construção, apresentando-se como um efeito, um construto que é laboriosamente fabricado enquanto uma posição de discurso e atravessado pelos mesmos a todo tempo. Trata-se de uma compreensão ancorada em abordagens pós estruturalistas⁴ como as de Foucault (2007; 2011a; 2011b), Connell (1995; 2013) e Louro (1997), dentre outros. Ao lado destes é pretendemos dialogar.

Logo, consideramos que abordar a docência alinhavada ao conceito de masculinidades conduz-nos a uma articulação com o conceito de gênero oriundo dos Estudos Feministas, nos Estados Unidos, os quais se desenvolveram nos anos 1960, dentro de uma perspectiva Pós-Estru-

⁴ No pós-estruturalismo, a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva, não sendo o prefixo pós interpretado como sinal de contraposição ao estruturalismo. Como corrente filosófica, embora não constitua propriamente uma “escola”, privilegia uma análise das formas simbólicas, da linguagem, mais como constituintes da subjetividade do que como constituídas por esta. (SILVA, 2005).

turalista. Nesse sentido são empreendidas investigações no campo das relações entre o masculino e o feminino na cultura e na sociedade, não sendo diferente no espaço escolar.

Impulsionados pelas reflexões de Judith Butler e de Michel Foucault, os Estudos de Gênero possibilitaram investigações de masculinidades, feminilidades e identidades, ganhando novos contornos nos anos 1980. Enquanto “[...] saber que estabelece significados para as diferenças corporais”, o gênero, segundo Scott (1995, p. 12), é discurso e trata-se de categoria socialmente imposta sobre um corpo sexuado, mas que, devido à proliferação de estudos sobre sexo e sexualidade, tornou-se palavra particularmente útil ao oferecer meios de diferenciar práticas de papéis sexuais atribuídos a cada um/a. Para Weeks,

O gênero (a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher) e a sexualidade, (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inexplicavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece algumas vezes, a suprema transgressão. (WEEKS, 1986, p. 45).

A partir da compreensão do sentido dado ao conceito de construção do gênero masculino e experiência dos corpos dos homens, o que se pode evidenciar são as múltiplas hierarquias de gênero e, ao mesmo tempo, de classe, entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero. Ressaltamos, ainda, que a masculinidade é melhor entendida a partir dos estudos da masculinidade hegemônica⁵ propostos por Connell (1995) em um estudo de campo sobre desigualdade social em escolas australianas. Nesse sentido,

A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com

⁵ Para Santos (2016), masculinidades não hegemônicas são aquelas que estão no campo da subalternidade. Tratam-se dos que temem ser punidos ou excluídos e, por isso, se autovigiam constantemente. Mas, medo de quê? De acordo com Michael Warner (1991), seriam os denominados como fora da norma, subalternos, clandestinos, ilegais ou anormais. Para Miskolci (2009), refere-se aos que estão na margem e, por isso, são excluídos, restando-lhes o caminho de ajustar-se ou negar-se. Sobre a masculinidade hegemônica, o termo é usado por Robert W. Connell em seus estudos (1995; 2013).

a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais. O conceito de homofobia originou-se nos anos 1970 e já estava sendo atribuído ao papel masculino convencional. (CONNELL, 1995, p. 244).

Para o autor, é valoroso que, ao se pensar no conceito de masculino, se proponha refletir também sobre o modelo de masculinidades em múltiplas relações de poder. Vale, entretanto, considerar que esse modelo foi sistematicamente integrado a uma teoria de gênero sociológica de masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada. Referencia-se nessa prática de pensar que podemos considerar o sujeito professor e, possivelmente, entender as marcas de subjetividade presentes em suas masculinidades e que lhe permitem o ajustar-se à formação e ao fazer docente e, que tanto influi na construção das identidades de gênero de seus alunos. Falamos aqui do professor enquanto sujeito histórico construído, sujeito atravessado por discursos que o moldam ao longo da vida, ajustando e modelando até seus músculos e ossos. (FERNANDES, 2012).

Quando citamos os discursos e o poder na construção do sujeito, julgamos importante, ainda, suscitar as relações de poder que a educação propiciou historicamente, como na Grécia, entre o efebo e seu mestre, ambos do sexo masculino (FOUCAULT, 2011), sendo outro exemplo a prática educativa dos padres jesuítas no Brasil colonial, marcada pela dominação e controle do saber e o poder, descrito por Gondra (2008). Podemos considerar, desta forma, que, até então, o masculino estava presente na docência e fez dela lugar privilegiado de uso dos saberes e do poder, assim como do patriarcado bem delimitado a partir dos estudos Foucault (2007). No entanto, na virada do século IX até metade do século XX, na escola o feminino passou a exercer a docência de forma crescente, ocupando tal espaço, processo que avançou até a segunda metade do século XX.

No que se refere às experiências masculinas e femininas em torno da prática do educar, não podemos ser ingênuos o bastante para não pensar que as relações de poder não enredam tais experiências e práticas. Essas relações são micropolíticas, moleculares, atravessam e constituem sujeitos. Por ser assim, questionamos: *como as relações de poder instituem práticas de educar e como essas práticas são, na sua singularidade, atravessadas pelas masculinidades rígidas ou flexíveis e feminilidades dóceis ou*

rígidas? E a força desses sujeitos sobre seus alunos? Eis uma problemática que salta aos nossos olhos!

Para enveredar por algumas hipóteses que possam responder a essas perguntas, não podemos deixar de destacar implicações em torno da relação entre o feminino e as práticas de educar, e como a emergência do masculino nessas práticas construíram outras experiências possíveis. Nesse campo, Louro (1997) nos auxilia a entender que, no Brasil, o ajuste seguiu a tendência do mundo ocidental do fim do século XIX, contexto em que a presença da mulher na escola, como aluna e professora, era tida como fundamental. Nesse período, o magistério passou a ser concebido como profissão feminina. Conceitualmente, para a autora, a mentalidade era que o ensino estava adaptado à natureza feminina sendo preparação ideal para o papel de mãe de família. O mesmo também foi observado em países como Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, França e Canadá, dentre outros.

Nota-se que emerge, rememora e fortalece-se nesse período um discurso de valorização da afetividade⁶ feminina. Essa conceituação volta-se, por outro lado, para a escola, enquanto que, ao mesmo tempo, o masculino é reconhecido como hegemônico e heteronormativo, esperado, marcado pela rigidez nas condutas e destituído de sensibilidade e, ainda, valorizado nas mulheres. Tratavam-se de marcas que tornavam homens inadequados para a escola e o labor docente. Todavia estudos recentes sobre masculinidades nos subsidiam a indagar a dinâmica que envolve o masculino e sua construção, assim como o ajuste de dadas masculinidades à docência e outras não. Portanto, antes de adentrarmos as questões que envolvem a formação docente e os aportes teóricos para tal, nos atentaremos ainda na melhor delimitação do masculino e o que entendemos como masculinidade.

⁶ O termo afetividade procede do latim *afficere*, *afectum*, produzir impressão. Para Herculano (2011, p. 116), professores se percebem como educadores e gostam de cuidar do aluno. No entanto, esse seu compromisso esbarra na dificuldade que eles têm de reconhecer e dominar os afetos negativos que emergem na convivência com seus alunos. Vimos que o docente suplica por respeito, e muitos deles têm dificuldade de manter uma relação de autoridade em sala de aula. Todos acreditam que o diálogo é uma grande estratégia para melhorar o vínculo com os discentes, entretanto descobrimos que muitos docentes não compreendem a diferença entre rigor e rigidez. Eles passam a ser considerados “chatos” por alguns alunos, acreditando que, com tal postura de cobrança sem negociações, estariam agindo de maneira rigorosa quando, de fato, estão agindo de forma autoritária e rígida, o que demonstra a falta de competência para resolver problemas referentes à dinâmica da sala de aula.

O masculino, se refere à imagem de tudo aquilo que seria próprio de indivíduos “machos”, os que possuem qualidades ou características consideradas típicas ou necessárias para o homem. De forma pormenorizada, Santos e Dinis (2013) e Santos (2016) definem que o masculino tem a ver com o fazer masculino e, Connell (1995) ainda acrescenta que se trata de uma construção social e discursiva, elaborada por interações por vezes, de natureza conflituosa, complexa e relativamente precária. Seria uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero.

No que se refere às teorias que subsidiam a discussão do masculino, é importante arrazoar que não se deve falar de masculinidade e sim de masculinidades, devido a sua pluralidade de formas. Nesse campo, ao investigar sobre o que poderia ser entendido por masculinidades, o autor ainda orienta que se deve deixar as definições breves e centrar-se na conceituação razoavelmente precisa. Ainda considera que,

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens nas estruturadas relações de gênero. Existe normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”. (CONNELL, 1995, p.188).

A masculinidade, sob essas perspectivas, não é singular, mas plural e, inserida numa perspectiva de gênero, é muito mais ampla do que simples definições dadas na biologia escolar e que tanto engessa esse masculino e o feminino. Sendo assim, é complexa, não natural e engloba economia, estado, família e sexualidade. Assim, a passagem do termo masculinidade para masculinidades não é algo simples e desprovido de implicações, mas confirma o enraizamento cultural do gênero e menciona sua imersão nas relações de poder e dinâmica biopolítica da sociedade (SANTOS, 2016). Deste modo, pode-se afirmar que a masculinidade é construção cultural e suas raízes estão fundamentadas na história e nas políticas de gênero. Nesse campo, é Connell (1995) quem afirma que há políticas de gênero que conduzem múltiplas relações de aliança, de dominação e subordinação entre diversas masculinidades.

Nessa perspectiva de edificação do masculino enquanto gênero, Foucault (2007) afirma que os corpos dos homens são como um corolário da produção de verdade dentro dos discursos, tornando-se objetos sobre

o qual eles e a sociedade trabalham por meio de práticas corporais no dia a dia. Isso nos conduz a considerar os possíveis ajustes do masculino à prática docente e ao ambiente escolar, proporcionais às subjetividades que trazem de suas construções enquanto sujeitos, sendo conceitos que contemplam docentes e discentes.

Sobre a hegemonia citada por Connell (1995), é preciso ainda perceber e reforçar que um padrão de masculinidade não significa controle total das demais possibilidades e que isso também não impossibilita o fato de estarem ou serem submetidas a crises. Mas para tal, como afirma Foucault (2004), temos as rotas de fuga⁷. Elas seriam arranjos de certas masculinidades, consequência das necessidades de sentirem-se não correspondentes ao discurso divulgado e aceito para a masculinidade esperada e normatizada. Assim, construídas e consequência dos difíceis ajustes é que certas masculinidades não hegemônicas podem encontrar na docência possíveis rotas de fuga e ajuste para a profissionalização. Elas podem servir como estímulos também para despertar em novos sujeitos masculinos essa profissionalização. Essas considerações encontram respaldo nas afirmações a seguir, ao considerar que,

As masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos. Eles oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero. Ademais, eles se articulam livremente com a constituição prática das masculinidades como formas de viver as circunstâncias locais cotidianas. Na medida em que fazem isso, contribuem para a hegemonia na ordem de gênero societal. Não é surpreendente que homens que funcionam como exemplos no nível regional[...] exibam contradições. (CONNELL, 2013, p. 253).

Nesse caminho, historicamente vêm de Badinter (1999), Connell (1995) e Miskolci (2009) sinalizações tanto sobre a criação das masculinidades quanto das rotas de fuga e suas dinâmicas nas relações sociais

⁷ Referenciadas em Foucault (2004), as rotas de fugas fazem parte das estratégias do cuidado de si e podem ser bem entendidas a partir da obra *Hermenêutica dos Sujeitos* (FOUCAULT, 2011). Trata-se de arranjos sociais que são consequência das necessidades e vivências de cada um e nem sempre correspondem ao discurso divulgado e aceito. Seriam construídas em consequência dos difíceis ajustes.

do presente e também entendimentos de como podem ser estabelecidas. Reiterando o que já foi dito e refazendo as indagações: *A educação, como campo de profissionalização, seria uma rota de fuga para masculinidades não hegemônicas sujeitas aos processos de subalternização? Diante disso, como pode a escola permanecer comprometida com os discursos de masculinidade hegemônica? Ainda, essas masculinidades encontram nesse campo profissionalizante um lugar de conhecimento e convívio com menor rejeição ou subalternização menos intensa?*

Como resposta, vale ressaltar a percepção sobre o masculino e os estudos nesse campo, os quais, mesmo antes do movimento de liberação das mulheres, da abordagem da literatura sobre o papel sexual do homem na psicologia social e na sociologia, já distinguiam que forma se daria à natureza social da masculinidade e às possíveis transformações da conduta dos homens, proporcionais às necessidades e ajustes exigidos. Então, isso confirma que ajustes ocorrem e nisso, basta considerar que,

A maneira como cada um que ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensino. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós temos de fazer como professor as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA 2000, p. 17).

Nessa dinâmica do masculino e de seu ajuste na e para a educação, no porquê do retorno gradativo do masculino às licenciaturas e práticas docentes escolares no fim do século XX, sabemos também que, ao longo dos anos 1970, houve uma explosão de escritos sobre o papel do masculino, claramente criticando as normas referentes aos papéis, como a origem do comportamento opressivo dos homens. Foi a crítica da teoria dos papéis que forneceu a base conceitual principal para o primeiro movimento de homens antissexistas. Ressaltamos também que, inclusive, as leituras referentes aos corpos como objeto dos processos de construção social, tradicionais nas ciências sociais, têm sido consideradas amplamente inadequadas. Com referência aos ajustes, vale a consideração de Connell:

Os corpos estão envolvidos mais ativamente, mais intimamente e mais intrinsecamente em processos sociais do que a teoria usualmente lhes permitiu. Os corpos participam na ação social ao delinear os cursos da conduta social – o corpo como participante da geração de práticas sociais. É importante que não apenas as masculinidades sejam entendidas como incorporadas, mas também que sejam tratados os entrelaçamentos das incorporações com os contextos sociais. (CONNELL, 1995, p 269).

O autor ainda afirma a existência, dentro dos grupos sociais, de padrões específicos de masculinidades mais respeitados que outras, o padrão hegemônico, acrescentado que as masculinidades estão por todo tempo em processo de construção em cada um. Nisso, confirma-se que

A masculinidade não se adapta simplesmente às condições de transformação histórica. Em vez disso, [...] é uma hibridização cuja apropriação de elementos diversos o faz “capaz de se reconfigurar e adaptar às especificidades de novas conjecturas históricas”. [...] a visibilidade da masculinidade gay nas sociedades ocidentais fez com que se tornasse possível para muitos homens heterossexuais se apropriarem de “partes e pedaços” dos estilos e das práticas de homens gays e construïrem uma nova configuração híbrida de prática de gênero. (CONNELL, 2013, p. 261).

Gostaríamos de considerar que são tipos específicos de masculinidades e não outras, que melhor atendem as demandas da educação, assim como a essa profissionalização, tornando a docência um caminho de ajuste para uns e, possivelmente, surgindo como alternativa e rota de fuga que viabilizaria a assumência de um lugar de masculinidade cambiante e subalterna. Ou seja, tolerada devido à aceitação e à eficiência profissional que se possa alcançar. Isso pode ser confirmando quando consideramos que,

Na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica,

de raças, costumes, familiares etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos atuais da escola. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 203).

Pelos dados descritos, poderíamos arrazoar que a educação é um caminho de rota de fuga para dadas masculinidades não hegemônicas, as quais por tratarem-se de tipos específicos de subjetividade masculina, estão na sociedade diluídas em meio às demais masculinidades e por isso, a escola carece de romper com seu discurso heteronormativo rígido. É ainda Connell (1995) quem nos permite reafirmar que a produção de um tipo particular de masculinidade exemplar requer uma luta política e, conseqüentemente, a derrota de outras masculinidades alternativas. Mas, buscando melhor entender a profissionalização docente masculina e seu ajuste a esse ofício, tomaremos como referência conceitos comuns adotados nas licenciaturas, nos processos de formação de professores e professoras no Brasil de nosso tempo.

As masculinidades subalternas e a docência como profissionalização

Para adentrar o tema das masculinidades subalternas e a docência como profissionalização, retomamos aqui o conceito de sensibilidade articulada à construção da prática docente junto ao processo de edificar habilidades e competências. Pelo que já foi descrito nos estudos de masculinidade, pensar em subjetividades masculinas marcadas por sensibilidade é entendê-las como subalternas, cambiantes, distantes do padrão esperado, pode colocá-las na condição de não reconhecidas como masculinidade hegemônica. Nesse sentido, é o conceito de hegemonia masculina que nos auxiliará na edificação de entendimentos das dinâmicas que levam certas masculinidades a identificarem-se com profissionalização docente. Connell esclarece:

O conceito de masculinidade hegemônica tem sido usado em estudos na educação para compreender as dinâmicas da vida em sala de aula, incluindo os padrões de resistência e bullying entre meninos. Foi usado para explorar as relações com o currículo e as dificuldades da pedagogia neutra de gênero. Foi usado para entender as estratégias e as identidades de professores

em grupos, tais como os de instrutores de educação física. [...] Eventualmente os esforços em crescimento de pesquisas tendiam a expandir o conceito. Essa imagem pode ser vista em quatro formas principais: pela documentação sobre as consequências e os custos da hegemonia, pelo desvelamento dos mecanismos da hegemonia, pela demonstração da vasta diversidade de masculinidades e pelo delineamento das transformações nas masculinidades hegemônicas. (CONNELL, 2013, p. 246-247).

À luz destas considerações, é possível afirmar que o professor usa de múltiplas marcas presentes nas masculinidades não hegemônicas, tidas como masculinidades subalternas, para tornar-se professor e ser bem-sucedido e, com isso, ajustar-se às diferentes formas e contextos na escola. Percebe-se, no entanto, a partir da leitura do fragmento a seguir, há preconceito, mas pode-se optar por não se preocupar com a questão.

Trabalhando onde trabalho, penso que as nossas docentes têm uma maturidade em nível de conhecimento que não tem esse tipo de atitude de preconceito para com o professor homem. Talvez pensem mais não falam, não consigo detectar. Sobre minha preocupação com tais questões, mesmo se não tivesse passado por constrangimento eu iria valorizar. Até porque eu acredito na liberdade de escolha.(P2).

O ambiente de trabalho favorável e a disposição do professor participante da pesquisa para com o exercício das masculinidades não hegemônicas, cambiantes e até mesmo subalternas ou subversivas, são condições de produção dessas práticas e experiências no ambiente escolar. Ao considerarmos a realidade singular em que vive profissionalmente o participante, notamos que as imagens das quais ele lança mão suscitam a presença de experiências docentes onde homens e mulheres trabalham equitativamente na educação. Pelos recortes de fala, inexistem preconceitos e, se os existissem, sua posição seria o de valorizar a liberdade de escolha de cada um. Então, há de se questionar a inexistência de discursos preconceituosos no ambiente escolar e o enfrentamento com que se lida com a questão que é o diferencial. Nisso, cabe considerar a forma hegemônica atribuída a um tipo de masculinidade e, segundo Connell (1995; 2013), a existência de outras masculinidades agrupadas em torno dela, visto que existem diferentes formas de usar, sentir e mostrar-se

masculino. A fala a seguir confirma e vem ao encontro de tal preposição. Nesse sentido, o participante assim afirma:

Penso isso pela questão de que muitos homens acham que eles têm o papel definido na sociedade tipo trabalhar constituir família e assim por diante. Na escola campesina isto se reforça muito com a criação dos pais e o que é repassado aos filhos. Eu penso que isso se dá por não terem esclarecimento necessário para discutir sobre o tema. (P2).

A leitura de participante acerca do trabalho docente encampa concepções de masculinidades ancoradas na posição hegemônica, segundo a qual a educação é direcionada para a constituição de famílias heteronormativas, capazes de reproduzir o sistema de dominação masculina. Aos homens, o trabalho, a constituição de família e a garantia de que esse sistema seja reproduzido mediante a educação dos filhos. Isso é o que se espera, a partir dos recortes de fala do participante, dos entrecruzamentos entre a experiência docente e a masculinidade. Masculinidade essa passível de operar várias frentes, várias imagens, várias experiências, considerando que temos duas masculinidades em questão nesse trabalho - a docente e a discente.

Em suma, masculinidade não! Masculinidades! Confirmando esse posicionamento, Santos e Dinis (2013) e Santos (2016) auxiliam entendimentos de que os homens, assim como o recorte de fala sinaliza, podem se utilizar de múltiplas formas de masculinidade e se esquivarem de outras, de acordo com sua necessidade e, ainda, se utilizarem de traços da masculinidade hegemônica quando convier e vice-versa. Portanto,

Os homens podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, mas os mesmos homens podem se distanciar estrategicamente da masculinidade hegemônica em outros momentos. Consequentemente, a “masculinidade” representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas. (CONNEL, 1995, p. 257).

Tais considerações permitem perceber que a educação, ao exigir a sensibilidade como traço subjetivo importante ao seu exercício, pode sim encontrar nas identidades masculinas possíveis ajustes e melhorar a tolerância entre masculinidades não hegemônicas entre alunos, mesmo

que, ao longo desse processo, ocorram diversas situações e posicionamentos contraditórios e discriminatórios. O recorte a seguir contribui para melhor percebermos como essas experiências emergem na escola.

Eu notei que há constrangimentos no curso destinados a gestores que participei. Isso ficou perceptível. As professoras acreditam que tudo gira em torno delas e se algo não agrada, vira falatório e muitas vezes causam constrangimentos porque não aceitam nosso pensamento. Então adotamos a política de boa vizinhança, concordamos para não entrar em atrito com colegas de trabalho (P 1).

Entre ajustes, situações e posicionamentos paradoxais, o recorte da fala do participante suscita-nos uma percepção da masculinidade associada a múltiplas dimensões no que se refere à prática da gestão, mostrando-nos as práticas das mulheres nessa experiência. Isso descreve que nem sempre as adequações entre o labor docente e a masculinidade seguem uma linha de aproximação. Então, mesmo que entendidos como inadequados ao labor docente por quem já está no ofício, o recorte de fala sugere-nos que homens podem se distanciar do normativamente estabelecido, proporcional às situações que vivem, se ajustando e persistindo em seu labor, atendendo à demanda e exercendo sua profissão e, ainda serem importantes sujeitos para discutir e romper com a rigidez normativa presente na escola. Há considerações teóricas que vem confirmando isso. Pois,

Finalmente, um corpo considerável de pesquisas mostra que as masculinidades não são simplesmente diferentes entre si mas também sujeitas a mudanças. Desafios à hegemonia são comuns, e o são também os ajustes em face desses desafios. (CONNELL, 2013, p. 248).

Nisso, podemos considerar que as masculinidades tidas como subalternas podem estar encontrando na educação de nosso tempo um possível ajuste para o processo de profissionalização e auxiliar a escola no romper com discursos rígidos de normatividade de gênero e de sexualidade. Nesse sentido, as descrições sobre subalternidade masculina e o estranhamento das mesmas na educação, mostram-se, a seguir, na narrativa do participante, quando afirma que,

No início da carreira vivi constrangimentos, quando comecei na educação. Um belo dia num povoado que lecionei, estava conversando e um homem matuto me chamou de viado, pois falava manso e um português mais coerente. Fiquei triste porque que estas pessoas pensam que o homem para ser homem tem que ser grosso. (P 2).

O relato acima é carregado de sentidos. Nele, percebemos a emergência da imagem do professor construída por sujeitos não docentes, como qualquer vivente em alguma região do interior do Brasil. Esses sujeitos, provavelmente, estão ancorados na experiência de masculinidade hegemônica, somados à condição de desprovidos da habilidade de usar a linguagem padrão correta e, longe de operarem seu trabalho com instrumentos leves, como canetas, lápis, giz e cadernos. Vale considerar que os detentores destas habilidades são associados à condição de masculinidade desajustada, relacionada à homossexualidade, portanto, subalterna.

Isso nos instiga a pensar no aluno que traz em sua subjetividade, habilidade maior no organizar seus conhecimentos e no modo como o faz. Isso pode colocá-lo também no campo da subalternia. É disso que esta discussão se refere. Da necessidade de se romper com essa rigidez do masculino e do feminino na escola e que tanto tem trazido consequências sobre as identidades de estudantes no nosso tempo. A urgência é por romper com essa rigidez e aprendermos a conviver com as diferenças subjetivas de cada um/uma.

Estaria aí a descrição de uma rede de poder que dispõe em posições hierarquizadas: o professor e o trabalhador braçal e, possivelmente, do campo. Posições essas que encerram o professor em condição considerada como inferior, como a de “viado”. Sob a ótica do matuto, o falar grosso e o uso da linguagem adaptado às regionalidades é sinal de masculinidade posicionada em condição superior e mais hábil e, liberdade para o exercício de poder.

Nesse sentido, buscando amarrar a discussão feita sobre o masculino, seu reconhecimento enquanto diversidade e discussão importante para o debate de formação docente, asseguramos que, ao fazer tais considerações, não temos a pretensão de adentrar as questões da sexualidade e docência, mesmo reconhecendo que, ao discutir gênero masculino, seja desaconselhável desassociá-lo das questões da sexualidade. Mas reconhecemos, sim, que estudos de gênero solicitam saberes sobre

sexualidade ao tomarmos o relato do professor sobre o homem matuto como uma descrição que associa a docência às práticas da sexualidade.

Por isso, reforçamos que as práticas sexuais estão inscritas no gênero e revelam símbolos que socialmente conferem forma para diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas díspares, inclusive as relações existentes entre as escolas e a comunidade local. Mas, consideramos que é o conhecimento nesse campo, disponibilizado nos processos de formação inicial e continuada, que tem permitido ao sujeito masculino acessar e ajustar-se à educação como campo de trabalho e em sua prática contribuir para o rompimento de vícios naturalizados na escola. O recorte a seguir confirma tal consideração.

Referente a questão do gênero e o preconceito, na escola onde estou nunca fui cobrado desta maneira. Comigo nunca percebi isto, acho que pelos posicionamentos claros e objetivos que defendo com relação à política, a gênero e de estar aberto a estas discussões. Mas quanto a essa questão de paternalismo, eu não me vejo e não me sinto confortável. Sobre o preconceito, no meu posicionamento prefiro agir e estar aberto a conversar sobre qualquer assunto com pais ou alunos como faço. Mas, particularmente percebo que os homens se incomodam com estes assuntos e se sentem ameaçado. No geral nem todos estão abertos a estas discussões e isto nem sempre é visto como interessante por determinados colegas professores. (P 2).

Consideramos que não há como negar que as experiências de masculinidade subalternas, conforme o relato do participante, também são carregadas de contradições e ocupam uma posição paradoxal. No início do relato, o participante afirma que, na escola em que trabalha, a “*questão de gênero e preconceito*”, nunca foi cobrada dele. No entanto, ele precisa se resguardar nos “*posicionamentos claros e objetivos*” que defende, mesmo diante do pouco conforto em abordar questões relacionadas ao paternalismo.

O sujeito vai além no desenho de posição de sujeito paradoxal, pois reconhece que os assuntos, quando abordados, incomodam e fazem os homens se sentirem ameaçados. Por fim, reconhece que “[...] *no geral nem todos estão abertos a estas discussões e isto nem sempre é visto como interessante por determinados colegas professores*”. Ora, todos esses argumentos apresentados vão de encontro à premissa inicial do docente de quem nunca havia sido cobrada uma posição sobre a questão de gênero e do

preconceito. O que seria de sua posição e de sua narrativa se o professor não operasse, belicamente, seus posicionamentos claros e objetivos e se não percebesse a ameaça diante da abordagem desses assuntos?

Dessa maneira, conforme nossa análise, a perspectiva de uma masculinidade hegemônica como um sujeito unitário é frágil, pois, de acordo com nossas incursões analíticas, os discursos dos docentes revelam-nos um sujeito multifacetado, paradoxal e dividido. Assim, mesmo que persistam reivindicações sobre a maneira correta de como os homens devem pensar e viver, independentemente de serem docentes e discentes, não importando a diversidade empírica das masculinidades, o pensar de como o tornar-se professor e portar-se aluno necessita de habilidade e, tais marcas subjetivas não se relacionam obrigatoriamente com a masculinidade hegemônica, ou mesmo com a conduta e o jeito de pensar e viver de homem masculino hegemônico. São, portanto, profundamente marcadas por experiências no plural!

Entendido isso, nosso caminho agora será por discutir corpo numa perspectiva mais ampla sem localizá-lo no campo do gênero, sem defini-lo como ao campo do masculino e feminino. Corpo enquanto aparato e submetido a discursos que o molda e adequa aos interesses da norma. Mas corpo também que rompe com a regra estabelecida e lança-se a outras possibilidades. Falamos das rotas de fuga como caminho a não se sujeitar ao domínio e ao estabelecido.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ARGENTINA, TÃO PRÓXIMOS, TÃO DISTANTES

Dois contextos: uma busca por perceber as incoerências das políticas de sexualidade e gênero na escola brasileira

las transformaciones y los cambios son lentos y la micro-politica institucional hace que sea dificil modificar miradas y pensamientos instituidos cuando los docentes no rotan, no se capacitan o no comprenden que la mirada de genero es mucho mas amplia que decir "no a la violencia de genero y a la discriminacion"....no se si soy clara [...]Creo que el proceso es largo, que hemos avanzado mucho y que debemos seguir luchando para que logremos trabajar en todos los niveles de la educacion con esta mirada integral. (P10).

Transformar as relações humanas com a perspectiva de construção de relações marcadas pela solidariedade, pela dignidade, pelo respeito às pluralidades é um dos desafios de uma educação pautada pela perspectiva do gênero e da sexualidade. A referida professora argentina acima citada reconheceu que essa transformação no plano do olhar e dos pensamentos é bastante lenta, uma vez que, implica enfrentar a dimensão micro-política institucional da educação estabelecida, articulada a um processo de não capacitação dos docentes voltada para a perspectiva de pensar a questão de gênero. Suas perspectivas reconhecem o quão desafiadores são os trajetos nesse caminho, cujos avanços mesmo já notados, não os exime de reconhecer que ainda falta muito trabalho para alcançar uma educação ancorada em uma perspectiva integral.

Continuando com a docente, uma das possibilidades por ela acenadas em termos de condições para as transformações, revela-nos na perspectiva aberta a pensar outros saberes por parte dos discentes e dos docentes na experiência argentina. Segundo ela,

Los estudiantes, tanto niños o niñas como adolescentes suelen aceptar las miradas diferentes y cuando se les explica la diferencia entre

sexualidad, sexo y genero ellos se muestran abiertos a comprender y a encarar sus vidas desde una mirada mas abierta...en general el problema esta en las familias, docentes y las instituciones que poseen lo que antes te mencione "una educacion heterosexista instituida"
 [...]En este aspecto pienso, ninhos y ninhas siempre (a mi modo de ver) seran personas que se forman en la diversidad si lo hacemos desde pequeños, no estoy de acuerdo en "diferenciar" en ningun area ni aspecto de la formacion escolar. (P10).

Como podemos sublinhar no relato acima, experimentar ensinar meninos e meninas na escola à luz da compreensão da professora argentina implica lidar com uma condição de existência definida por ela como sendo mais “[...]abiertos a comprender y a encarar sus vidas desde una mirada mas abierta[...]” (P10), ao passo que os maiores desafios seriam os enfrentar “[...]las familias, docentes y las instituciones que poseen lo que antes te mencione “una educacion heterosexista instituida.” (P10). Segundo ela, “[...]ninhos y ninhas siempre seran personas que se forman en la diversidad si lo hacemos desde pequeños[...]” (P10). Outro docente também enxergou na vida contemporânea dos jovens uma condição mais propícia a aceitar as novas perspectivas sobre o gênero e a sexualidade devido a algumas situações. Segundo ele, “[...]los niños y jóvenes de hoy se ven abrumados por el exceso de información que les ofrecen los medios de comunicación sobre sexualidade (en especial la internet), pero está información suele ser errónea, sobreabundante y muchas veces malintencionada” (P13).

A partir de suas palavras podemos inferir que os problemas relacionados à educação sexual na perspectiva de gênero é um problema socialmente instituído e que a educação nesta perspectiva na escola é uma das estratégias passíveis de serem adotadas no caso argentino. *Como essas experiências deram-se no caso argentino e que relações podemos estabelecer com o caso brasileiro?*

Como um dos objetivos desse trabalho, apresentamos nesse capítulo um recorte descrevendo lutas investidas na Argentina na busca por direitos sociais de reconhecimento, no campo da sexualidade e do gênero, envolvendo minorias, ou questões que acabaram por promover novas diretrizes para esse debate na escola. A Argentina tem na sua experiência política com a história contemporânea uma considerável atuação dos movimentos sociais. Segundo uma docente,

la argetina tiene una larga tradición de movimientos sociales (entre

ellos el de mujeres, de LGTB y de docenets, trabajadores de la salud, etc) que hace décadas tiene un peso político importante y fueron quienes plantearon esa plataforma de inclusión y justicia social, que luego el gobierno retomó, en una inédota reconfiguración de la estatalidad, más aún comparandolo con los gobiernos neoliberales del pasado. (P 12).

Não há como negar que esta experiência política, social e contemporânea com os movimentos sociais possibilitou semear as condições políticas para a defesa das plataformas sociais e de justiça social, dentre as quais, a prática de uma educação pautada pelas questões de gênero e de sexualidade, sob um novo viés, revelou-se um grande desafio. Outro docente assim se referiu às políticas educativas adotadas na Argentina, como efeitos da prática de luta política em movimentos sociais e em defesa da justiça social:

El éxito de estas políticas educativas es relativa. Apesar de su respuesta en marcha, en a Argentina los jóvenes se enfrentan con Femicidio, Violencia de género, Noviazgos violentos, Violencia de género, Noviazgos violentos, Discriminación sexual, Abusos sexuales, Machismo, Enfermedades de transmisión sexual, Embarazos, Suicidio adolescente. [...] A pesar de que la sociedad argentina es mucho más abierta, tolerante que otras de América Latina o el mundo, los padres no hablan se sexualidad con sus hijos ya sea por desconocimiento o prejuicio, por lo tanto es positivo que lo hagan los docentes en el ámbito escolar. (P13)

Nesse empreito à luz de considerar a sociedade argentina sob o viés de ser mais “abierta, tolerante que otras de América Latina”, buscaremos trazer as contradições dos discursos nesse campo e a forma como tal luta culminou com o fim de um regime de controle e desrespeito às subjetividades dos cidadãos no campo das sexualidades. O objetivo é que tais considerações nos permitam perceber a importância da Educação Sexual Integral – ESI, aprovado em lei nº 26.105, promulgada no mesmo ano em que se modificou a Lei Nacional de Educação em 2006 - que está em vigor para execução em toda a nação.

Em nossa coleta de dados com os professores e as professoras argentinos/as participantes da pesquisa, pudemos coletar informações sobre como a ESI, enquanto uma regulamentação oficial, subsidia as dis-

cussões sobre a sexualidade e gênero na sala de aula. Segundo alguns depoimentos, um/a professor/a disse que em seu modo de ver a situação: “[...] *la Ley de Educacion Sexual Integral vino dentro de un “paquete” de reformas en educacion que buscaba abrir miradas y perspectivas respecto al genero y la diversidad*” (P10). Continuando com o/a mesmo/a professor/a, as capacitações que passaram a ocorrer nos quadros da E.S.I. “[...] *son muy buenas tanto las virtuales como las presenciales, pero siguiendo con lo anterior, llevar a la practica lo visto en estas instancias en instituciones que no modifican sus perspectivas es algo muy dificil de lograr*” (P10).

Outro/a docente, reforçou que “[...] *la ESI es sin duda tiene una visión muy amplia y clara, aunque entiendo que sigue primando la heteronormatividad en muchos de los textos*” (P11). Segundo este/a, “[...] *la construcción de las identidades entiendo se da desde cada persona en base a su alrededor, lo que si contribuye la ESI es a mostrar otras formas posibles que no sea la binaria y heteronormativa*” (P11). As concepções dos referidos professores são reforçadas com outro/a professor/a depoente, pois

Con la Ley ESI se comeinza una reflexión critica sobre los problemas de ese modelaje de identidades, el probelma de los estereotipos y su fuerte carga homofóbica. Se parte de esa reflexión para luego proponer una pedagogia que enseña sexualidad no centrandose en la mirada biomédica y reproductiva, sino con una perspectiva de género y derechos humanos (P12)

Como podemos perceber, a ESI foi uma lei que possibilitou articular a educação praticada no nível básico, com as questões de identidade de gênero e sexualidade sob uma perspectiva dos Direitos Humanos. Reforçando essas concepções acerca da ESI, outro/a professor/a considerou que “[...] *es importante la educación sexual integral para las nuevas generaciones*” (P13). Continuando com o/a mesmo/a professor/a, a Lei de Educação Sexual Integral “[...] *establece la obligatoriedad de abordar a educacion sexual en todas as escuelas del país ya sean públicas o privadas, laicas o religiosas*” (P13).

Interessante observarmos as considerações deste/a último/a docente, segundo o/a qual a ESI é “[...] *una herramienta más tiene el Estado para afrontar esta problemática tan compleja*”, que apesar não ser “[...] *un solución definitiva pero menos ayuda a tratar estos temas que aquejan a los jóvenes y que por generaciones fueron negados o considerados un tabú*” (P13). Continuando com este/a depoente, “[...] *lo que falta es que esta ley de Educación*

Sexual integral sea de cumplimiento efectivo en las escuelas privadas religiosas” (P13), assuntos estes ainda prejudicados quando tocados pela questão religiosa. Muito interessantes as considerações deste/a professor/a depoente, pois o/a mesmo/a considerou que,

La ESI puede contribuir a formar identidades niño-niña en tanto y en cuanto les aclare la diferencia fundamental que existe entre sexo (varón-hembra según lo biológico) y género (sensación interna que los identifica como niños o niña o como hombre o mujer). Muchos niños y jóvenes que tenemos en las aulas hallan que su identidad de género no coincide con lo que la sociedad espera o impone y por lo tanto ahí surgen en ellos padecimientos y conflictos. Aquí debe intervenir la Escuela como institución y la ESI como herramienta” (P 13)

Poderíamos pensar aqui como o/a depoente trouxe uma palavra importante para definir a ESI como sendo uma “ferramenta”. Nesta perspectiva, a ESI poderia funcionar como uma tecnologia de gênero, ou seja, como “[...] técnicas e estratégias discursivas por meio das quais o gênero é construído” (LAURETIS, 1994, p. 204), ou seja, como um mecanismo de alimentação de uma representação social que, ao “naturalizar-se” nas relações sociais, produzia efeitos nos corpos das pessoas e nas práticas femininas e masculinas. A prática educacional promovida pela ESI revela instrumentos discursivos e simbólicos voltadas para “politicizar” o espaço da educação como um espaço das questões de gênero.

O/a depoente trouxe outras informações bastante importantes para argumentarmos nessa direção de tomar a experiência da ESI como uma experiência de tecnologia de gênero. Segundo o/a professor/a que se considera “[...] una persona receptiva a los cambios que vive la sociedad, moderna y comprensiva”, uma das estratégias dessa operação tecnológica na ESI é “[...] ayudar a que los niños y jóvenes construyan su identidad de género sin mayores obstáculos” (P 13). Tarefa, segundo o/a professor/a argentino/a, que não é fácil, já que demanda romper com a “[...] bagaje cultural machista y patriarcal que nos legaron nuestros padres y abuelos y que imponía conductas y roles distintos a la persona según su sexo (varón o niña)” (P 13). De acordo com ele/a, esta cultura machista e patriarcal “[...] reprodujo estereotipos de lo que debía ser varón y niña y castigada lo que se apartara de lo “esperable” por aquella sociedad” (P 13). E o que se esperava produzir a partir desta experiência com a ESI tomada como uma tecnologia de gênero? O/a depoente, depois de anos na experiência do ensino básico,

percebeu o quanto as meninas tornaram-se mais estudiosas, aplicadas que vários homens. Antes submissas, sacrificadas e obedientes, agora passíveis de “[...] desenvolver uma forte personalidade sensível” e preparadas para “[...] formar una familia donde tuvieran que atender al marido y criar a los hijos” (P 13).

Referente ESI argentina, pelas considerações que podemos observar (MOLINA, 2017; MORGADE 2015; BILINKIS 2013), ela trouxe para a escola um olhar e um direcionamento mais amplo, mesmo que somente no campo da lei e não propriamente de sua execução e cumprimento em todas as instituições de ensino do país. Nisso, consideremos que a regulamentação da lei ocorreu, mas deixou a cargo da escola ministrá-la a seus alunos e alunas, ou não. Outro ponto importante a ser considerado é que houve disponibilidade, por ações governamentais, de formação obrigatória a todo e qualquer educador e educadora que pretendesse e pretenda trabalhar essa temática em sala de aula.

Na busca por contextualização, consideraremos alguns compassos históricos, políticos e sociais que antecederam a compilação e promulgação da ESI enquanto lei. Logo, isso nos remete a Argentina colônia espanhola, o *Edictos Policiales* que esteve em vigor desde então até a primeira década de o século XXI e a forma como a sociedade civil e acadêmica se organizou para reestruturar leis de igualdade social, de gênero, passado tanto tempo. Isso só foi possível devido a sociedade se permitir debater sobre sexualidade dentro de uma perspectiva mais ampla e capaz de atender as demandas, até mesmo e principalmente em seu sistema educacional. Esse movimento político social ocorreu de várias maneiras, mas principalmente pela forma social como a sociedade argentina constituiu-se historicamente.

Para Molina (2017), foi o histórico hábito de reunir-se em assembleias de bairros, ou mesmo de ruas, que viabilizou toda uma dinâmica de discussão. Em diferentes lugares, envolvendo diferentes grupos e interesses, essas assembleias criaram força e voz política e viabilizaram que demandas minoritárias atingissem seus objetivos no bojo de reivindicações que eram manifestas. Trata-se de um caminho que nos coloca diante das lutas pela liberdade civil e o direito social na Argentina. Falamos isso quando consideramos as várias ditaduras instaladas no decorrer da história desse país e que atingiram o que entendemos atualmente de democracia. Trata-se de um longo período em que até as práticas sexuais de seus cidadãos eram submetidas ao controle.

Logo, resgatando um pouco dessa história para melhor entendê-la, desde o século XIX, segundo afirma Molina (2017), o país trazia um Código Penal semelhante à outros países da América Latina. No entanto sua perpetuação, enquanto lei, foi mais longa que em outras nações, trouxe marcas e deixou cicatrizes que por hora, parecem positivas, embora o preço para sua reestruturação tenha sido socialmente penoso e perverso, principalmente para quem viveu dentro desses mecanismos de cerceamento de condutas e identidades e enquadrava-se fora da norma ou na subalternia.

Conhecido como *Edictos Policiales*, o documento legitimava e reforçava práticas diversas de cerceamento e fortalecia a desigualdade de gênero. Nesse compasso é que se iniciaram processos concretos de luta de direito à educação e ao sufrágio, de negros, crianças aos grupos minoritários, tendo como meta o coletivo. Assim, foram as mudanças sociais e culturais, referentes às práticas e estudos da sexualidade da metade do século XX e início do século XXI, que conduziram esse país a outra forma de considerar direitos sociais e civis. Tais mudanças surgiram como respostas às novas demandas de direitos, como representações de leis e amplas ações estruturadas a partir de concepções mais ajustadas de entendimentos da sexualidade humana. Trata-se de um debate que se estruturou e permitiu que a sociedade portenha contraposse em suas leis os discursos heteronormativos de considerado peso na sociedade e a lei que os regia. Esses novos direcionamentos combateram,

[...] a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, implantação da Educação Sexual no currículo escolar, ações afirmativas de conscientização dos estereótipos sexistas, combate à homofobia, transfobia e o feminicídio (lei implantada no ano de 2015), além do acesso ao conjunto de direitos sexuais e produtivos. [...] os avanços no eixo gênero e sexualidade iniciaram-se através da luta dos movimentos sociais e de organizações políticas que surgiram no fim dos anos de 1960. Só que devido à implantação do Regime Militar em 1976, suas ações foram suspensas e a Argentina vivenciou uma das piores ditaduras instaladas pelos militares (1976-1983), marcada por milhares de desaparecimentos, perseguições e exílios. (MOLINA, 2017, p. 72 e 73).

Para Andahazi (2010), a ditadura, ainda respaldada pelo *Edictos Po-*

liciales, ampliou e viabilizou maior perseguição aos homossexuais, prostitutas, lésbicas, travestis e transexuais, através de campanhas nacionais moralizantes, assumindo caráter preventivo e considerada censura de proibição do debate de temas a respeito da sexualidade. Inclusive, havia na nação um sistema policial respaldado pelo aparato judiciário, ou seja, o Edictos Policiales. Vale reforçar que se trata de uma regulamentação estruturada ainda em vigor, procedente da Argentina colônia espanhola de séculos atrás.

E o que seria esse documento legal? No dicionário, *Edictos* significa mandato ou decreto publicado com a autoridade de um magistrado. Sua origem vem do latim *edictum* - utilizado para nomear o pronunciamento dos magistrados romanos sobre questões relativas à competência. Molina (2017) considera que essa regulamentação tinha como alvo o manter a salvo a ordem e os bons costumes, importantes de manutenção na sociedade. Com isso, o documento foi, por mais de um século, o instrumento de garantia a repressão de atos previstos como códigos de infrações.

A autora reforça que esta regulamentação não fazia parte do Direito Penal, sendo somente Direito Administrativo, existente em vigor em todas as províncias argentinas. Inclusive, eram ações marcadas pelo uso da força policial, subsidiando a autoridade exercida em prisões e a autonomia do corpo militar armado. Pita (2003), ao se referir a polícia na cidade de Buenos Aires, analisa as várias formações do *Edictos* iniciadas no período colonial. A autora considera os procedimentos disciplinares, moralizantes e repressivos, tipos de ações que ocorriam contra as classes subalternas e, possivelmente, perturbadoras da moral, incluindo aí os homossexuais, travestis e transexuais,

[...] De resultados de su aplicación fue consolidándose una especie de muestrario de tipos sociales considerados “sospechosos”, “peligrosos” o moralmente reprobables, que “inevitablemente” se correspondían con los grupos sociales más vulnerables al control penal. Ello en gran medida, como se ha visto, fundado en una concepción de la seguridad basada en el concepto de Orden Público, antes que en una concepción de la seguridad vinculada a los derechos y las libertades. (PITA, 2003. p. 27).

A autora, em seus levantamentos sobre o tema, confirma que o Edictos procede realmente do período colonial, somente tendo sido re-

tomado com outras configurações. Ele mantém, inclusive, o compromisso de garantir a ordem e traz uma série de regulamentações referente aos diferentes fatos que pudessem colocar em risco a moral e os bons costumes, diante do que se entendia como ordem social. Barrancos (2014, p. 24) esclarece que o Edictos como “[...] *normas inconstitucionales, elaboradas por los propios cuerpos de policía [...] daban capacidad a las fuerzas policiales para actuar en materiales tales como la prostitución y [...] contra la franca perturbación de las buenas costumbres*”. Com isso, o controle para a moral da sociedade vai evidenciar e contemplar diferentes violências e marginalizações à homossexuais e demais sujeitos fora da norma. Todos submetidos ao controle e repressão. Esclarecendo,

Quando muere una persona homosexual, para los medios no ha muerto un ser humano. Lo que ha muerto es su sexualidad. Si la víctima de un crimen es una persona común y corriente, la noticia de su muerte es anunciada en los periódicos, generalmente, según la profesión de la víctima o de acuerdo a conceptos generales como persona, individuo, etcétera. En cambio los homosexuales muertos son homosexuales, o mejor dicho, son amorales, apelativo con el cual una sutil segunda lectura tiende a la justificación, a la explicación, cuando no a la aprobación del hecho. (JÁUREGUI, 1988, p. 95).

Vale considerar e reforçar que o *Edictos Policiales* foi praticado até fins da década de 1990, sendo extinto no início do século XXI. Ainda, para Molina (2017) além de seu uso e feito, outros resultados da ditadura foram visíveis em aspectos como: milhares de desaparecidos, desmantelamento do aparato produtivo nacional, silenciamento de movimentos sociais, a destruição da educação pública e sanitária do país. Isso se soma ao fortalecimento e perpetuação do *Edictos Policiales*. Tal movimento mostra-nos a forma como dados discursos são rememorados na história e imprime um regime de verdade capaz de atender as demandas de cada época, povo e contexto, como sinaliza Foucault (2011a).

Essa é uma marca do discurso e a forma como ele precisa ser entendido. Outra questão importante a ser considerada nesse sentido, diz respeito ao caminho e intenção de controle social que tais demandas envolvem. Vale considerar que a escola, mediante tais intentos torna-se alvo e facilmente envolvida nesse aparato. O espaço escolar acaba por perpetuar e até mesmo legitimar essas políticas de dominação e con-

trole. Procedem dela, destinam-se a ela e espera-se dela a efetivação e implemente desde muito cedo, a conscientização desses mecanismos e os ajustes aos mesmos. Consideramos e reforçamos que essa não é uma peculiaridade argentina, e sim uma forma do discurso em todos os grupos sociais independente de nação, credo ou cultura.

Em específico esse fortalecimento dos mecanismos de controle vivido no regime militar argentino, para Molina (2017), somente pode ser questionado a partir da abertura política iniciada em 1983, isso mostra a longevidade de uma lei e seu poder social. Para a autora, tal abertura é que trouxe a possibilidade de um novo discurso, surgindo aí movimentos para possível reestruturação e visibilização dos considerados subalternos e grupos sociais minoritários. Naddeo (2014) reforça que surgem nesse contexto as primeiras ações de implantação da *Convenção Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher*, dando espaço a um programa criado e coordenado pela ONU – Organização das Nações Unidas. Enquanto proposta, ela veio com o objetivo de estabelecer os princípios de igualdade entre homens e mulheres, independente de gênero ou identidade sexual.

Foi em decorrência desse evento que se aprovou nacionalmente a Lei do divórcio em 1987 – uma conquista social de considerado valor para a sociedade argentina. Para Molina (2017) esse movimento de reimplantação de governo democrático, de movimento feminista e influenciado pela segunda onda do feminismo que se destacava principalmente nos Estados Unidos e Europa, foi que permitiu o reaparecer de uma discussão e reorganização das leis de igualdade nacional. Tal movimento exigiu mudanças e fortaleceu iniciativas de minorias sociais para que o reconhecimento político entrasse na agenda do governo e promovesse mudanças bruscas em tudo que regia até então a sociedade nesse campo. Assim,

La diferencia jerarquizada de los sexos fue vista por el renaciente feminismo argentino de la pos dictadura no sólo como una rémora patriarcal, sino como una expresión de las formas autoritarias que debían ser removidas por el Estado de derecho. Hubo dos tópicos centrales en la nueva agenda feminista, a saber, la violencia doméstica y el reconocimiento político. (BARRANCOS, 2014, p.10).

Nessa linha de construção e entendimentos, Meyer (2003) esclare-

ce que o primeiro momento do movimento feminista na Argentina foi em torno da luta do direito ao voto e ao acesso ao ensino superior, envolvendo aí pressão do direito da mulher à educação. Inclusive, entre os anos de 1960 e 1970 houve movimentos de oposição aos governos da ditadura militar, força que remetia, segundo afirma Molina (2017), à necessidade de investimentos na produção de conhecimento. Tratava-se de busca por compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política a que as mulheres historicamente foram submetidas na nação.

A autora ainda afirma que essa segunda onda impulsionou os primeiros estudos sobre as necessidades e dificuldades das mulheres, seu cotidiano, a família e a sexualidade. Portanto, não se trata de uma luta social especificamente contra uma ou outra lei de ordem social, refere-se a uma busca para que se consiga ajustar as políticas para uma sociedade mais justa e igualitária. Observa-se aí que não é uma briga por direitos homossexuais, transexuais, de gênero feminino ou qualquer outra demanda menor, refere-se a uma sociedade que percebe sua necessidade de rever direitos como um todo.

Nesse caminho, houve uma união do movimento feminista aos movimentos de direitos humanos e diversidade sexual, na busca por garantir cidadania e liberdade. Maffía (2014) descreve que houve um movimento acadêmico, no campo dos estudos demográficos, que tornou visíveis algumas mudanças sociais, tais como os novos arranjos familiares e constituição familiar tradicional. Não só na Argentina como no mundo, deflagrou-se um questionamento com isso, à família heterossexual e normativa e muitas outras questões no campo da sexualidade e do gênero até então, silenciadas. Para a autora as relações de poder desenvolvidas neste âmbito - doméstico/privado - se expressavam por meio do uso da violência física e psicológica, reforçando o que os movimentos sociais abordavam em suas reivindicações. No campo das lutas, a mobilização se concentrou na cidade de Buenos Aires e aos poucos, atingiu outras regiões. Portanto, nos anos de 1980,

[...] se cuenta la notable renovación y difusión de los estudios feministas, los cambios epistemológicos, las transformaciones de la historia social, el empujamiento internacional de la historiografía de género, a lo que se unen los cambios de la vida política y social argentina con el retorno a la democracia. (BAR-RANCOS, 2004, p. 49).

Citemos ainda a epidemia da HIV/AIDS que desencadeou discussões a respeito das orientações sexuais, a necessidade de se falar sobre as formas de prevenções nas práticas sexuais e a chamada urgente da escola para assumir junto as instâncias públicas, tamanho desafio de conscientização. Tal episódio global obrigou governos a reconhecerem novas formações afetivas e promoverem campanhas de conscientização no uso de preservativos como prevenção. Como ocorreu em todo mundo, Molina (2017) descreve que proliferaram na Argentina, nesse contexto, diversos discursos influenciados pelas redes internacionais de direitos sexuais e reprodutivos. Dentro desse mesmo campo de discussão, Santos (2015) reconhece que a epidemia obrigou a sociedade mundial a discutir sexualidade, inclusive na escola, logo, na Argentina não foi diferente.

Trata-se de um debate que se tornou presente nas agendas, virou tema de discussão na família, nas escolas e pelo Estado, diante dos riscos sociais e mesmo das demandas hospitalares que a questão suscitou e exigiu. Por ser assim, reconheçamos que o surgimento da AIDS abriu espaço para a visibilidade homossexual e discussões sobre a educação sexual a partir dos governos e forçou a medicina higienista novamente a intervir nos passos e no espaço da escola, assim como nas suas práticas, na busca por amenizar os riscos de contaminação. Logo, a AIDS/HIV fez com que o Estado reconhecesse a existência de sujeitos de sexualidade não heterossexuais e que necessitava de intervenções na tentativa de impedir a expansão da epidemia. Com isso, percebamos que a própria demanda do debate colocou na instância pública e acessível um debate e um reconhecimento negado, até então.

Para dimensionar isso, basta que avaliemos a questão de que vulneráveis e grupos de riscos eram em sua maioria, força de trabalho de maior importância no mundo. Para Barrancos (2014, p. 26) “[...] *la peste rosa forjó su sentido agonal en las relaciones homosexuales, y más allá de la censura, de la homofobia que imperaba en buena parte de la sociedad argentina.*” O ocorrido foi que tal debate ocupou agendas públicas, escolares, discursos religiosos e conservadores, cada um atendendo e ajustando-se aos interesses de quem produzia tais verdades e se beneficiava delas. Foi aí que no discurso científico surgiu o conceito de grupo de risco, determinante na concepção de que homossexuais eram todos aidéticos, estando destinados a morrer desta patologia. Em específico, na Argentina,

La sociedad entró en una nueva oleada de caza de brujas. No solo en los grandes medios porteños se habló del castigo moral. Una nota de la revista Cono Sur, de la Patagonia, demuestra que los prejuicios estaban en todas las partes: “En el tema de la proliferación del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), vemos cómo mientras se busca afanosamente – utilizando muchos millones de dólares – la droga, o la vacuna que la combata, se omite atacar el origen más evidente de la enfermedad: la conducta homosexual. Está comprobado que el grupo de más riesgo está compuesto por los homosexuales, y que este sector es el que transmite directa o indirectamente la enfermedad [...]” (BAZÁN,2004, p. 409).

Percebe-se aí a discriminação, o medo e a vulnerabilidade social, todas sendo abraçadas pelos coletivos vulneráveis, não só na Argentina e no Brasil como no mundo. Este movimento acabou por desencadear visibilidades que até então estavam superficiais. Na Argentina, em específico, a união homossexual, como em muitas partes do mundo, ainda não era reconhecida, mas o momento e o contexto trouxeram o debate nesse campo para as vias públicas de debate como televisão, jornais e cinema. Portanto,

Si alguno de los miembros de la pareja estaba internado, el otro no podía tomar ninguna decisión médica sobre su tratamiento pues no se lo consideraba un familiar directo. Quien trabajaba no podía poner a su pareja bajo protección médica y social como en las parejas heterosexuales, incluso no casadas. No podían solicitar créditos hipotecarios como parejas ni se consideraban bienes gananciales los adquiridos durante la convivencia, ni tenían derecho a pensión, por lo que la muerte de uno de los miembros dejaba al otro en la ruina. El punto más reluciente es que no podían adoptar en común ni adoptar como propio al hijo/a de su pareja, situación que sí estaba regulada para parejas heterosexuales. (MAFFÍA,2014, p.17).

Molina (2017) cita que aparece na Argentina, nesse momento de sua história, a *Comunidad Homosexual Argentina (CHA)*, enquanto organização. O grupo buscava o direito à livre escolha sexual, assimilando os discursos dos direitos humanos e ações participativas. Para isso promoveu passeatas, manifestos e mobilizações públicas em defesa da de-

mocracia sexual. O CHA, segundo narra a autora, logo começou a ser percebido e citado nos meios de comunicação e de audiovisuais e certamente adentrar na escola e forçar o romper com seu conservadorismo, Dinis (2008; 2011) considera o debate nesse campo e as implicações que o mesmo desencadeia em uma sociedade e seu aparato educativo escolar. Em meio a esse movimento, fundou-se em 1985 o serviço de atendimento jurídico para as vítimas de detenções arbitrarias pelo *Edictos Policiales*:

La información corrió de boca y boca y, a principios de abril, se realizó una primera Asamblea, de la que participaron unas cien personas y el que se fijó el nombre de la Organización. Unas semanas después, el 17 [de Abril de 1984] se aprobó el acta fundacional de la Comunidad Homosexual Argentina [...] los integrantes de este primer grupo de trabajo entendimos que el mejor camino a seguir por la comunidad era la legalización del movimiento gay [...] (COMUNIDAD HOMOSEXUAL ARGENTINA, 2007).

Bazán (2001) descreve que sete anos após o surgimento do CHA, ele tornou-se modelo institucional, sendo legalizado em 1991 na Argentina, por meio de estatutos, inscrições em registros públicos e eleições de autoridades. Para o autor, tal reconhecimento político e público gerou um status necessário para o acesso aos recursos estrangeiros na luta contra o HIV. Mas, isso não quer dizer que não existia outros movimentos que o antecederam. Prova disso é que se fundou em 1969 o jornal *Nuestro Mundo*. A força do jornal e seu compromisso para com as minorias podem ser percebidos em trecho de um de seus boletins publicado em dezembro de 1970. Nesse número, sua quarta edição, foi feita uma alusão ao que seria a homossexualidade e os preconceitos gerados pela falta de conhecimento. Nele, se esclarecia, logo de início, que não se pretendia, com a publicação, o difundir da homossexualidade. E, foi além,

Esta publicación [...] Pretende reflejarla tal como es realmente, sin tergiversaciones. Al menos, este es nuestro propósito. Pretende que se reflexione profundamente sobre una característica humana, que hoy se parece al problema de los leprosos en el Medievo. Pretende polemizar en un nivel de franqueza y honestidad, dejando de lado prejuicios, ignorancia y tradiciones (NUESTRO MUNDO, IN: BAZÁN, 2004, p. 337).

Foi nesse compasso de embates e lutas que em 1970 criou-se a *Frente de Liberación Homosexual (FLH)* por estudantes da Universidad de Buenos Aires/UBA. Pela descrição do autor, todos os integrantes eram oriundos dos cursos de Filosofia, Letras, Ciências Sociais e Psicologia. O grupo se fortaleceu no formato de células, desenvolveu ações e evitou uma direção/coordenação autoritária, uma vez que estas tinham independência para trabalhar interesses diversos. Em alusão a esses movimentos na Argentina,

En el año 1969, un grupo de homosexuales, reunidos en un conventillo de un suburbio porteño, dan nacimiento al primer intento de organización homosexual en la Argentina: el Grupo Nuestro Mundo. Sus integrantes, en su mayoría activistas de gremios de clase media baja, liderados por un ex militante comunista degradado del partido por homosexual [...] En agosto de 1971, la ligazón de Nuestro Mundo a un grupo de intelectuales gays inspirados en el Gay Power Americano de nacimiento que pregonaban la liberación homosexual. (PERLONGHER, 1997, p. 77).

Trata-se de um período efervescente de uma nação que buscava o rever de muito de suas leis e que tinha força para punir e subalternizar seus cidadãos. Portanto, haviam atividades de estudantes universitários de esquerda, anarquistas, sindicalistas, lésbicas e outros grupos minoritários. Molina (2017) afirma que houve até um grupo organizado e de fundamentação cristã que aliava dogmas católicos às ações com gays e lésbicas, conhecida como *Católicos Homosexuales de la Argentina*. Citemos ainda o *Movimiento de Liberación Feminina* que contribuiu para a *Estudio y Práctica Política Sexual*. Este, refletia sobre os conceitos morais e patriarcais a respeito da sexualidade e de gênero na busca de uma sexualidade livre, sem censuras e sem preconceitos. Nesse compasso ativista,

A FLH passou a organizar e publicar a revista *Somos*, entre os anos de 1973 até 1976, cujo objetivo foi de debater o conceito de homossexualidade e desconstruir a noção de patologia/enfermidade relacionada à identidade homossexual. Esta publicação foi de grande alcance nacional e teve grande apreço e participação do meio acadêmico nos artigos de publicação, e o mais importante é que conseguiu dar continuidade a proposta dos boletins do *Nuestro Mundo* criado anteriormente (MOLINA, 2017, p. 81).

Acrescentando, Sivori (2009) descreve que a revista *Somos* trouxe discussões mais acirradas e polêmicas na comunidade homossexual. Na chamada “la marica y el travesti” (a bicha e o travesti), a discussão trouxe o debate da divisão da comunidade homossexual entre quem entendia o travestismo e o “afeminamento”. Havia aí uma severa crítica ao machismo e parte de uma identidade que assumia o lugar da norma e do autoritarismo. Também, o movimento sinalizou os que acreditavam que esses grupos – os homossexuais afeminados e as travestis – fossem percebidos todos como subordinações do domínio masculino. Tratava-se de uma tentativa de entendimento em relação aos que se encaixavam na heteronormatividade social e os que estavam enquadrados no campo da subalternia. Para o autor, esse debate não suportou as perseguições nos primeiros anos do governo militar, no fim dos anos de 1970, enfraquecendo-se. Mas, as marcas sociais foram inegáveis.

Acrescentando, Sivori (2009) descreve que a revista *Somos* trouxe discussões mais acirradas e polêmicas na comunidade homossexual. Na chamada “la marica y el travesti” (a bicha e o travesti), a discussão trouxe o debate da divisão da comunidade homossexual entre quem entendia o travestismo e o “afeminamento”. Havia aí uma severa crítica ao machismo e parte de uma identidade que assumia o lugar da norma e do autoritarismo. Também, o movimento sinalizou os que acreditavam que esses grupos – os homossexuais afeminados e as travestis – fossem percebidos todos como subordinações do domínio masculino. Tratava-se de uma tentativa de entendimento em relação aos que se encaixavam na heteronormatividade social e os que estavam enquadrados no campo da subalternia. Para o autor, esse debate não suportou as perseguições nos primeiros anos do governo militar, no fim dos anos de 1970, enfraquecendo-se. Mas, as marcas sociais foram inegáveis.

Ainda, pelos dados citados, parece que o ano de 1983 foi tempo e marco do regresso argentino à democracia e com isso,

Nuevamente comenzó a formarse lo que había sido el FLH, que esta vez se llamó Coordinadora de Grupos Gays [...]. En 1984 hubo un baldazo de agua fría para la comunidad gay. En esa época se habían reabierto muchos bares y discos “diferentes”

en la Capital. En uno de esos lugares masivos, cayó la policía: se llevaron detenidos a los dueños, clausuraron el local y éstos fueron amenazados hasta que tuvieron que dejar el país. Esto provocó una reacción entre toda la gente que ya había abandonado la militancia. Se clamó una asamblea abierta, en Contramano [...] Esa fue la asamblea fundacional de la CHA, Comunidad Homosexual Argentina [...] (COMUNIDAD HOMOSEXUAL ARGENTINA, 2007).

O início da CHA, na década de 1990, seguiu os modelos das chamadas ONGs – Organizações Não Governamentais, promovendo serviços que cabiam ao Estado e que sofreram redução ou extinção, a partir das reformas dos governos neoliberais. Com isso, o ocorrido foi que o CHA ganhou visibilidade e sua evidência está na luta por direitos, por emancipação, por justiça e por uma educação mais formal com relação à AIDS. Nota-se que não se tratava somente de direitos civis, mas de sobrevivência antes a uma epidemia que alastrava-se.

Assim, foi o entendimento do cotidiano, das identidades diversas e das diferenças como construção social, que contribuiu para a elaboração de projetos de emancipação (SIVORI, 2009). Em decorrência disso, em 1992 ocorreu a Marcha do Orgulho Gay cujo tema central foi a *Libertad, Igualdad, Diversidad*. Mas, mesmo com todo esse avanço e abertura social em curso, ainda persistiam os guetos/zonas oficiais para o oferecimento de serviços sexuais em vias públicas, a exposição, a vulnerabilidade e a clandestinidade tanto de práticas quanto de sujeitos. Assim,

Como consecuencia del histórico punto de vista del Estado – Nación, que entendía a las conductas sexuales como de orden privado y que, a la vez, ponía en prácticas un abanico de estrategias que obligaba al repliegue a aquellas sexualidades que se alejan del canon heterosexual [...]es posible señalar que el espacio público constituyó, potencialmente, una frontera simbólica que afectaba (y afecta) lo cotidiano de gays, lesbianas, bisexuales y trans, en tanto ámbito socio-espacial en el cual las identidades sexuales disidentes no eran bienvenidas, e incluso sancionadas al transgredir los límites de lo estrictamente privado. Buenos Aires suponía, para la comunidad LGBT, una multiplicidad de fronteras urbanas imaginadas, vividas y estructuradoras de las prácticas sociales. (SETTANNI, 2013. p. 6).

Vale considerar que as Políticas de Visibilidades ocorreram no decorrer da década de 1990, consequência das organizações sociais que começavam a denunciar a falta de representações de existências de gays, lésbicas, travestis e transexuais na sociedade argentina. E, houve aí uma luta pelos processos de visibilidade endossada e fortalecida pelo movimento gay mundial frente as ameaças e avanços da AIDS. Com isso,

[...]los procesos sociales de visibilidad, invisibilidad y las experiencias de opresión postulados por activistas que participan de este movimiento social [...] ocupan las discusiones acerca de las distintas maneras de promover la valoración de las sexualidades no heteronormativas a través de la presencia en el espacio público y del papel de la Marcha del Orgullo en estas disputas. (MORENO, 2008, p. 27).

Para Molina (2017), a partir de maior abertura da sociedade e avanços sociais, referentes aos subalternos, instigou a proliferação de outros grupos e organizações, como por exemplo, *Grupo de Lesbianas feministas Las Lunas y las otras* (1990); *Grupo Autogestivo de Lesbianas (GAL)*; *Transexuales por el Derecho a la Vida y la Identidad – Transdevia* (1991); *Grupo de Investigación em Sexualidad e Interracción Social – Isis* (1992); *Colectivo Eros* (1993); *Travestis Unidas* (1993); *Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina – ATTTA* (1996); *Federación Argentina de Lésbianas, Gays, Bisexuales y Trans – FLGBT* (2005). A autora ainda acrescenta que

Diante do fortalecimento dos movimentos sociais e suas representatividades, outro marco de grande impacto para o desenvolvimento dos direitos humanos no país, ocorreu em 1994 quando se iniciou uma reforma constitucional e a Argentina passou a incorporar alguns tratados internacionais de direitos humanos. Além do fato de que esta nova constituição estabelecia autonomia para a cidade de Buenos Aires que, portanto, passou a ter uma condição institucional de um Estado Provincial. Como resultado deste processo estabeleceu sua própria constituição que “*garantizaba la igualdad de género y de todos los sujetos afectados en derechos por causa de su orientación sexual [...]. El nuevo estatuto requería el fin de los Edictos Policiales*”¹ explica Dora Barrancos (2014:34) a respeito do fim dos Edictos Poli-

¹ Tradução Livre: Garantia a igualdade de gênero e de todos os sujeitos afetados em direitos por causa da sua orientação sexual [...]. O novo estatuto requeria o fim dos Edictos

ciais contra pessoas LGBTTs e da descriminalização de quem exercia a prostituição na capital do país. (MOLINA, 2007, p. 201).

Com isso, Buenos Aires tornou-se porta de entrada para as novas políticas públicas sobre gênero e sexualidade e tal demanda acabava espalhando-se para toda a nação, incluindo aí a educação e exigindo da mesma ajuste a altura das reivindicações que procediam de diferentes espaços sociais. Logo em seguida, em 1995, ocorreu a IV Conferência Internacional de Mulheres, em Beijing, com a participação de representantes argentinos. A autora considera que o retorno de quem esteve na conferência inflamou e reforçou a organização dos fóruns de debates internacionais sobre Direitos Humanos, abrindo assim, um eixo de direitos sexuais e reprodutivos e isso também ocorreu na sociedade argentina. Com isso,

Los debates y resoluciones de la Plataforma de Beijing atravesaron todas las normativas, programas y políticas públicas en nuestra región y en nuestro país. Su impulso fue de impacto permanente y hasta hoy no superado en sus contenidos y proposiciones. (NADDEO, 2014, p. 118).

Portanto, como parte dessas novas discussões, em 1996, a província Autônoma de Buenos Aires sancionou uma nova constituição, a saber, o direito a ser diferente. Quando nos deparamos com tais regulamentações, consideremos que a escola se torna automaticamente atingida em seus pilares de ética e de moral. Basta pensar que,

[...] no admitiéndose discriminaciones que tiendan a la segregación por razones basadas en raza, etnia, género, orientación sexual, edad, religión, ideología, opinión, nacionalidad, caracteres físicos, condición psicofísica, social, económica (Art. 11). (NADDEO, 2014, p.19).

Nesse sentido, o termo “orientação sexual” foi mencionado pela primeira vez em documento jurídico e antidiscriminatório na Constituição de Buenos Aires e, a escola começa a ser chamada a repensar-se no campo dos debates de sexualidade e gênero. Outro movimento de

considerado valor foi que, no âmbito educacional, uma nova constituição acabou contemplando programas de direitos humanos, de educação sexual e reforçou a ideia de educação laica. Percebeu-se com isso que,

El esfuerzo teórico y sobre todo político del feminismo produjo como resultado un cambio fundamental en las disciplinas y una mayor visibilidad con respecto a las diferentes respuestas que debía procurar el Estado a las necesidades de familia no sólo nucleares sino también monoparentales, ampliadas y ensambladas. Mucho más recientemente, los estudios queer (de la diversidad sexual y de género) pusieron en el centro de estas reflexiones a las familias sexualmente diversas, y con ello los desafíos teóricos se multiplicaron. (MAFFÍA, 2014, p.14).

Em 1997, segundo descreve Molina (2017), Buenos Aires como capital da República Argentina, aprovou a lei que regulamentava a Reforma Constitucional de 1994. Ainda e a partir dessa nova autonomia, se implantou a Lei Sexual e Reprodutiva nº 418. Seu foco era a implantação de serviços de atenção às vítimas de violência de gênero, de inclusão social e profissional, promoção a saúde sexual de adolescentes, incluindo a garantia de mais acesso à informação. Para a autora, o reconhecimento da vulnerabilidade de grupos subalternos e marcados por abandono social, evasão escolar, violência acompanhada da ausência familiar, tornou-se um marco de luta pelo reconhecimento de identidade de gênero não normativas e tão discriminadas nos âmbitos argentinos.

Um marco dessa luta e de referência mundial, foi a abertura da primeira escola para transexuais em condição de vulnerabilidade na cidade de Buenos Aires. Segundo descreve Molina (2017), esse avanço só foi possível a partir de toda uma conscientização referente a condição em que este grupo social vivia, permanece exposto por toda a vida. Esclarecendo, sobre o que os teóricos portenhos consideram nesse campo e perspectiva,

La intolerancia y la agresividad contra las travestis, la humillación y la marginación son la respuesta reluciente al revisar la construcción de todas las sexualidades; entonces aparecen el temor a la interpelación de aquello que se cree un destino biológico, la prepotencia del dogma impuesto por la ciencia, el derecho y la religión que trasladan su poder a la política. Las

travestis, desde la primera e íntima convicción de su identidad, comienzan la carrera de obstáculos para la conservación de sus derechos. (BERKINS, FERNÁNDEZ, 2005, p. 10).

Portanto, como afirma Molina (2017), a força política crescente, fortalecida pelos movimentos sociais do século XXI, é o que fez com que a Argentina conquistasse considerados direitos para a população subalterna e vulnerável presente em sua sociedade e que já a diferencia juridicamente das demais nações latinas e norte americanas. Com isso, as regulamentações que estabeleceram tornaram o país uma referência internacional na luta pela legalidade e reconhecimento da diversidade sexual, dentre outros.

O que podemos considerar é que o país passa, com isso, a ocupar o cenário internacional e a ser citado como possuidor de avanços jurídicos e legais para toda comunidade de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Portanto, reforçamos que foi em decorrência desse conjunto de mudanças sociais na Argentina, que pontualmente e paulatinamente, desencadearam ações que alcançaram toda a sociedade educacional argentina. Estamos nos referindo a Educação Sexual Integral (ESI). Mas antes de adentrarmos no tema, ainda buscaremos pontuar algumas questões da educação portenha.

Educação na Argentina: algumas considerações

Nos referindo um pouco ao histórico do sistema educacional argentino, durante o período da colonização, ele centrou-se na educação primária e esteve a cargo dos franciscanos, dominicanos e, mais tarde, jesuítas. Tratava-se de uma educação baseada na evangelização e com o uso obrigatório da língua espanhola. A partir da Independência da Argentina no século XIX, em 1863, foi fundada a primeira escola argentina, o Colégio Nacional de Buenos Aires. Porém, só em 1884 foi sancionada a Lei nº 1420 de *Educación Común*; institucionalizava aí a escola para a construção do saber, exigindo-se ser laica, gratuita e obrigatória. Ela veio por meio da criação do *Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal* (SIPCE), como explica Puiggrós (2003). O autor entende que o SIPCE foi órgão regulador da educação do país e também elemento da formação de identidade nacional.

Pelas descrições de Molina (2017), a educação foi uma condição

essencial para fazer-se e contruir-se do país em uma República. Nisso, um personagem do século XIX que marcou a educação foi Domingo Faustino Sarmiento, que durante o seu mandato (1868-1874) reformou o Sistema Educacional. Foi durante uma viagem aos Estados Unidos que o mesmo ficou impressionado com o fato de a influência religiosa não se colocar contrária ao crescimento econômico na nação Americana (PUIGGRÓS, 2003). Ao voltar para seu país ele passou a defender uma reforma educacional e propôs escolas de artes e ofícios voltadas para uma educação racional e científica. Ele idealizava um sistema educativo extenso, “educando” os povos nativos e escravos por meio de regimes disciplinares. Tais peculiaridades mostram a forma como o Edictos sociais regia a escola também.

Acreditando na possibilidade de retirar o povo argentino da barbárie social, Sarmiento fundou centros de ensinamentos profissionais, alicerçando sua ideia de uma integração entre educação e desenvolvimento econômico e industrial. Isso nos remete a Foucault (2007) e a docilização dos corpos para produção. Sarmiento percebeu a suposta necessidade de se criar instruções em relação ao modo de vida e higiene para o desenvolvimento. Os impactos de suas reformas foram consideradas de tão grande valia que a comemoração do dia do/a professor/a argentino passou a ser no dia da morte de Sarmiento, em 11 de setembro.

Outro marco importante, procede do fim do século XIX e início do século XX, período em que a Argentina recebeu grandes quantidades de imigrantes europeus, forçando a racionalização positivista e a supremacia branca frente aos povos originários, mestiços e negros. Para Puiggrós (2003), o Estado era cobrado para atuar de acordo com o que os grandes setores da sociedade desejavam, como na exigência da mão de obra. Como o estado não consegue estabelecer o salto político, organizativo e tecnológico esperado, ele acaba fracassando. Sim, somente no governo Perón, na década de 1940, que a premissa da educação passou a ser um Direito Social, ou seja, a educação como dever do Estado. Nisso, uma das características do governo peronista (1943 a 1955) foi as cartilhas de alfabetização distribuídas e que trazia Eva Perón em ilustrações populistas.

Em síntese, a preocupação de Perón em controlar instituições educacionais e culturais visando formar novos valores morais, populares e nacionais também contribuía na perpetuação e legitimação dos edictos. Para Silva (2010) Perón utilizava propaganda política e produção cultu-

ral como instrumento de controle. Para isso, uma sólida rede de ensino público foi estruturada assegurando altos índices de alfabetização (SOARES, 2003). Mas, nas décadas de 1970/80, o Neoliberalismo tornou-se regulador da Sociedade, acabando por mudar a lógica do capital. Ainda, as leis educacionais que ocorreram na década de 1990 trouxeram alterações de caráter redemocrático a todas as instâncias sociais, incluindo a escola que percebe sua necessidade em ser mais aberta a debates de reconhecimento de minorias e subalternos.

Molina (2017) sinaliza que em 1992 surgiu a lei de transferência dos serviços educacionais para as províncias; em 1993 aprovou-se a Lei da Educação Nacional nº 24.195, tendo como objetivo as diretrizes básicas de organização do ensino primário e secundário. E, outro marco importante foi que em 1995 aprovou-se a Lei do Ensino Superior, com diretrizes gerais das organizações das universidades. A partir daí, a obrigatoriedade escolar passou a ser considerada e iniciada aos cinco anos de idade, até a educação secundária, para todo cidadão portenho.

Mas, persistiram nessa sociedade, questionamentos e debates em torno de reivindicações e melhoramentos das escolas públicas. Nesse caminho, foram as crises que se deram, na primeira década do século XXI e com o apoio dos movimentos sociais, que o sistema educativo colocou-se a reivindicar o direito de educação para todos/as. A partir daí, para Ariel e Terzibachian (2012), as classes populares buscaram um tipo de educação autônoma e cria-se os Bachilleratos Populares. Eles foram resposta à ausência do Estado. Os autores definem essas instituições como escolas autogestionadas, populares e não estatais. Paez e Putero (2012), justificam que são instituições pensadas a partir de um novo currículo, de difusão de valores e de promoção de relações sociais.

As práticas e as reflexões sobre a educação formal na Argentina, sustentadas nos levantamentos de Molina (2017) permitem afirmar que, até então, a lógica do mercado impunha, e ainda impõe seus modelos educativos como forma de estabilidade para um sistema social que os favoreça. Paez e Putero (2012) utilizam como exemplo para esta realidade, o conceito de trabalho, cujas experiências e o modelo como é apresentado às/aos estudantes, no currículo. Em contrapartida e para além disso, para as autoras, os Bachilleratos procedem das forças das assembleias de bairros e das estratégias para abrirem espaços que resolvam os problemas educativos locais. E, partir daí que pensa-se em uma educação inclusiva, participativa e que se ajuste às necessidades. Para alguns es-

tudiosos argentinos,

Estas experiencias se proponen incidir en la reconstrucción del espacio público después de años de desmantelamiento de las prestaciones sociales del Estado. Expresan además los debates más amplios en torno a la definición de la escuela pública, su matriz liberal y la exclusión sufrida por los sectores populares. (GLUZ, 2010, p. 56).

Neste contexto, para Molina (2017) ocorreu um processo de discussão e construção de estratégias para pensar outro modo de educação e construção de cidadania. Não é de se estranhar que o mentor dos postulados pedagógicos desta prática foi o brasileiro Paulo Freire com sua pedagogia da libertação. Com isso pensou-se o espaço escolar como fundamental para tornar os sujeitos elaboradores de sua própria cultura e por meio das experiências das práticas sociais, afirma a autora. Os Bachilleratos são instituições em que as decisões de seu funcionamento, projetos e conteúdos são de autonomia de seus docentes e estudantes em assembleias (GLUZ, 2010). Molina (2017) sinaliza que,

Entre os anos de 2004 e 2005 na Argentina iniciou-se um debate nacional sobre o reconhecimento do Estado e certificação às/aos estudantes dos bachilleratos, porém o grande questionamento era como seria essa relação entre Estado e bachilleratos populares e que tipo de vínculo existiria. Por isso, a importância das discussões entre o Estado e as escolas populares de avançarem para uma possível transformação estatal e integração dos interesses comuns. (MOLINA, 2017, p. 112).

Inclusive, a autora cita que os bachilleratos populares são reconhecidos pelo Estado como UGEE – *Unidades de Gestión Educativa Experimental*. Embora devamos reforçar que o reconhecimento seja parcial. Molina (2017) argumenta que no decorrer do século XX em detrimento do fortalecimento da UGEE, surgiram muitos bachilleratos em Buenos Aires e províncias.

Diante destas diferenças surgem outros espaços de coordenação e no ano de 2009 nasce a RED de Bachilleratos Populares y Comunitarios como oposição à Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. A RED pode ser definida como uma orga-

nização social educativa que se opõe à incorporação dos bachilleratos ao reconhecimento do Estado. (MOLINA, 2017, p. 213).

Assim, a autora descreve que os bachilleratos estão divididos em quatro organizações: *Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha*, *RED de Bachilleratos Populares Comunitarios*, *Frente de Bachilleratos Populares* e a *Coordinadora por la Batalla Educativa*. Em suma, em 2014 foram contabilizadas 100 bachilleratos populares existentes no país em diferentes organizações sociais, territoriais e sindicais. Pelo descrito, os caminhos, até mesmo da educação na Argentina traz uma marca de seu povo, sua necessidade de gerir seus rumos e força capaz de impor reorganizações e reconfigurações sociais.

Percebamos com as argumentações utilizadas até aqui, que a forma como a educação argentina se organiza para atender a demanda de seu povo tem um braço forte da sociedade que a entende como útil e fundamental em sua construção enquanto arma para fortalecimento da cidadania de seu povo. Mesmo diante de mecanismo de cerceamento e de controle, trata-se de uma luta buscando rotas de fugas, marcadas por enfrentaentos e desconstrução do que esta posto e não atende a demanda social. Nisso, consideremos que os grupos minoritários rapidamente percebem o caminho para seu fortalecimento, pertencimento e visibilidade. Pressupomos, apoiados por Molina (2017), que foi essa conscientização que levou a sociedade argentina a estabelecer a ESI.

A Educação Sexual Integral – ESI como uma mudança de paradigma

Pelo já descrito, podemos considerar que a ESI foi a consequência da articulação entre os movimentos sociais, os estudos de gênero na academia e políticas educativas discutidas a partir da sociedade. Foi esse movimento que ajudou no rompimento de discursos da medicina higienista tão forte na sociedade global e também presente entre os argentinos. Foi todo esse movimento social e político que, segundo afirma Molina (2017), colaborou para a aprovação da ESI nos currículos escolares em todo território desse país latino. Enquanto regulamentação, a Lei nº 26.150 estabelece o direito dos/as cidadãos/ãs à educação sexual nos estabelecimentos de ensino no nível da educação formal (da educação infantil ao ensino médio) como um direito humano universal dentro da

Argentina e exige formação adequada para sua ministração em sala de aula.

Molina (2017) assevera que, promulgado no dia 23 de outubro de 2006, o documento tem considerados papéis no sentido de rompimentos para com a discriminação e subalternização social de minorias. A lei tem 11 artigos voltados para a sexualidade nos aspectos biológicos, sociais, psicológicos, afetivos e éticos. Ainda, apresenta como objetivos: a) Incorporar a educação sexual integral dentro das propostas educativas orientadas na formação harmônica, equilibrada e permanente das pessoas; b) Assegurar a transmissão de conhecimentos pertinentes, precisos, confiáveis e atualizados sobre os diferentes aspectos pertinentes à educação sexual; c) Promover atitudes responsáveis frente à sexualidade; d) Prevenir os problemas relacionados à saúde em geral, saúde sexual e reprodutiva em particular; e) Promover a igualdade de tratamento entre homens e mulheres. (Programa Nacional de Educação Sexual Integral, 2006). Diante do exposto, devemos considerar que o acesso à Educação Sexual,

[...] constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como violencia, abuso, maltratos contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias. La educación sexual también contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada sobre la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos. (MORGADE, 2008, p. 44).

Referimo-nos aqui a uma educação sexual que sempre esteve atrelada a um discurso moralizante e religioso, centrado no controle e docilização de corpos e também de interesses que se mostraram sempre como de papel social e preventivo. O que não se discute e fica implícito aí, é sua função e interesse de controle e dominação (FOUCAULT, 2007). Portanto, para o campo dos estudos pós-estruturalistas isso tem sentido bem esclarecido.

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos,

atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (...). Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2002, p. 118).

Como já descrito, a partir da década de 1970 os estudos de gênero, impulsionados pelo movimento feminista, trouxeram temáticas como o debate da sexualidade, das diferenças de gênero, dos grupos subalternos, para o campo das indagações. Questionou-se a partir daí, a exclusão da escolarização das mulheres adultas, o sexismo nos materiais didáticos, as diferentes expectativas no rendimento e comportamento escolar de meninos e meninas, a forma como se buscava controlar um e adestrar a outra e o outro, assim como o patriarcalismo e os corpos no campo do controle e da docilização. Nesse caminho e, como defendido nesse trabalho, são os aportes teóricos produzidos e sustentados na teoria Queer que trouxeram as questões da identidade, subjetividade e heteronormatividade como desafio a ser repensada, inclusive na escola ou principalmente nela e, mesmo o impacto de tais temáticas e vivências dentro do cotidiano escolar e entre seus sujeitos. Em relação a Argentina,

[...] os currículos aprovados em 2008 já estavam de acordo com o Programa Nacional de Educação Sexual Integral do Ministério da Educação e passaram a incorporar conteúdos específicos em todas as áreas curriculares objetivando abordar as dimensões da sexualidade na história, língua e literatura, ética e cidadania, educação física, artes e outras disciplinas, de maneira interdisciplinar, através de projetos. O Conselho Federal de Educação definiu os princípios que deveriam guiar a Educação Sexual Integral: a perspectiva de gênero, o foco em direitos humanos, o respeito à diversidade, o cuidado com o corpo e a saúde e a valorização da afetividade. (MOLINA, 2017, p. 220).

A autora esclarece que para elaboração de tal material e capacitação de docentes e diretores, foi criado o PNEI (Programa Nacional de Educação Sexual Integral). Junto, surgiu a disponibilização de formação virtual: *“La ESI en la Escuela”*, disponibilizada pela Escola de Capacitação Docente / Centro de Pedagogias de Avanços (CePA), instituição dependente do Ministério da Educação do Governo da Cidade de Buenos

Aires e que tinha/tem como propósito dar formação continuada a todo e qualquer professor/a que queira adentrar nessa temática em suas escolas e práticas docentes.

Houve aí uma organização em diversificados sentidos, e um deles foi a equipe de elaboração de materiais para a ESI. Nesse sentido, o Canal Encontro produziu 13 curtas metragens que constituíram parte da programação. Os mesmos são utilizados pela equipe nacional e das províncias e tem como função a sensibilização e formação docente para a ESI. Ainda, em 2009 começou a ser produzida e distribuída uma série de cadernos de ESI com conteúdo e proposta para os níveis iniciais - equivalente a Educação Infantil no Brasil, primário – que corresponde a Educação Fundamental I e II e o secundário – que se refere ao ensino médio brasileiro. Referente a tal estruturação, as propostas,

[...]están orientadas a proveer herramientas teóricas para el análisis crítico de la desigualdad de género en las escuelas y en la propia práctica de los/as docentes. Los contenidos que trabajamos son abordados através de diferentes materiales, pero la construcción y reconstrucción de registros de observación elaborados por los/as mismos/as docentes han resultado decisivos en la problematización de los sentidos que se producen en torno a la masculinidad y femineidad en la escolarización. (BILINKS, PALACIOS, 2013, p.14).

Outro movimento de considerado valor, procedente e com o objetivo de estruturar a ESI na escola Argentina, além dos materiais elaborados e das capacitações ofertadas, foi a realização dos congressos em 21 das 24 jurisdições do país. Em tal empreito foram promovidos encontros com toda a escola. Para tal, supervisores/as, diretores/as e docentes foram contemplados com o objetivo de orientar ações e uso dos diversos recursos para aula dentro da ESI.

Porém, devemos considerar que ainda há obstáculos a serem superados e possivelmente encontraram dificuldades diversas em todo o embate que o inserir da ESI trouxe e traz para a escola e sua comunidade. Bilinkis (2013) destaca que, apesar de tratar-se de um projeto emancipatório, ainda há elevada dificuldade enfrentada em algumas escolas e províncias e mesmo no embate e abertura que tal debate exige com os alunos, alunas e seus responsáveis e familiares. Isso quer dizer que para colocar em prática o programa, somente a regulamentação e formação

não bastaram. Nesse caminho podemos citar que as dificuldades têm restringido que todos os estados/províncias garantam os conteúdos ligados à sexualidade e ao gênero na perspectiva da ESI para seus alunos e alunas.

A luta, principalmente da comunidade acadêmica argentina, tem sido no sentido de viabilizar um debate dentro dos pilares que sustentam a ESI. Esse empreito se faz maior, principalmente nas cidades interioranas e rurais. Estas, sofrem considerada influência religiosa e com isso, limitação do debate em sala de aula. Outro aspecto da Lei que tem exigido esforço especial é o caráter transversal da educação sexual proposta. Nesse caminho, o desafio é que professores/as de todas as matérias se permitam trabalhar seus conteúdos na perspectiva da ESI em sua sala de aula, conteúdos que ministram e debates que promovam.

Em estudos sobre o tema Morgarde (2015, p. 64) assegura que as orientações curriculares nacionais para a ESI, estabelecem conteúdos para toda e qualquer área do currículo. Este novo modelo e orientação propõe a superação do desafio na desconstrução de saberes que estão na base da formação docente. Logo, é por meio de uma formação continuada disponibilizada a todos, que o desafio de universalizar a prática efetiva do Programa, será cumprido. Salvo aí, os enfrentamentos locais e familiares que se encontram ao se pensar na implementação da mesma.

Pelas descrições da autora, a implantação de temáticas amplas nos espaços educativos e que permitam a ESI alcançar seus objetivos encontra resistências em diferentes instâncias sociais, desde a escola. Logo, consideramos que a ESI representa a possibilidade de um abrir de instâncias de diálogos e isso já é uma conquista para a sociedade portenha. Ela certamente é um instrumento que permite o construir de uma conceituação de sexualidade e de gênero dentro dos conceitos de subjetividade, e uma educação autônoma de reconhecimento da diferença e do convívio ameno com as mesmas.

Ao fazermos essas considerações e frente às mudanças sociais e culturais que a sociedade de nosso tempo tem exigido, nos referimos a realidade social que demanda novas interpelações de políticas educativas e dispositivos escolares, arrazoamos que a escola argentina tem dado passos de considerado valor nesse sentido. Consideramos que as discussões que se deram em torno da educação sexual necessária e que a antecederam na sociedade argentina, antes e/ou depois da Lei para implementação da ESI, constituem uma bem norteada expressão da ar-

ticulação entre teórico-político-educativo. Percebemos que a busca foi pelo aperfeiçoamento, pelos investimentos nas políticas públicas e nos projetos de transformações sociais e que culminou em uma lei bem estruturada capaz de contemplar a educação como um todo e respaldá-la para uma ação efetiva.

Logo, arrazoamos que as políticas implementadas na e para a escola na Argentina, deram um salto de considerado valor na virada do século XX para o XXI e nos serve de, no mínimo, motivo de reflexão em relação aos rumos que a escola brasileira tem sido conduzida nesses últimos anos da segunda década do século XXI. Referimo-nos ao tempo que temos vivido em que governos e políticas de controle têm sido cada vez mais difundidos e o debate aberto sobre gênero e sexualidade questionado. Diante disso, observar os avanços das leis portenhas, que regulamentaram a ESI, nos coloca na contramão da história de nossos vizinhos.

Portanto, repensar o que temos feito de diferente em nossas escolas no Brasil, encontra aqui uma referência de luta de uma nação que, para além de suas tradições, buscou o conceito laico para além do respeito, o convívio com a diferença. Entendido isso, buscaremos desse ponto em diante, discutir um pouco do que entendemos de corpo e culpa. Nossa proposta é sinalizar que o não entendimento e convívio com as identidades diversas, podem estar nos conduzindo no crescer das estatísticas de suicídio entre estudantes, além do forte comportamento de subalternização social de quem não se adequa à heteronormatividade.

Esse nosso recorte de debate procede de preocupações com uma escola que não se permite perceber quem são as subjetividades de seus atores. Consideramos, junto com Santos (2016), que ao ignorá-las, as subalterniza, vulnerabiliza e contribui para algo que a saúde pública tanto nos solicita: ações para combate à vulnerabilidade e risco de suicídio entre grupos de riscos, como adolescentes não heteronormativos e grupos minoritários subalternos a outros.

CULPA E CORPO: DISCUTINDO OS TEMAS A PARTIR DO CONCEITO DE ARQUEGENEALOGIA

Um olhar *queer* acerca dos corpos e da constituição de sujeitos subalternos

Iniciamos esse último capítulo afirmando que o corpo aqui, quer seja masculino ou feminino, está longe de ser percebido como um “dado biológico”. As entrevistas realizadas com professores do Brasil e da Argentina sinalizam para como estes docentes percebem a dimensão social e culturalmente construída do corpo. Algumas passagens mais concisas e marcantes fazem-nos perceber a construção sócio-histórica do corpo e seus significados quando os docentes e as docentes fazem comparação entre o passado e o presente dos/as mesmos/as. Ao dizer que na “[...] *minha época de adolescente não me lembro de ter nenhuma abertura ou aproximação com os meus professores*” (P1), o/a docente reconhece essa transformação do corpo inscrito no cotidiano da sala de aula como diferente ao longo do tempo. Outras passagens como o/a que falou que “[...] *o feminino é uma construção cultural e social, eu também levo o “meu” feminino para a sala de aula*” (P3), permite-nos perceber, mesmo que arraigada em certo essencialismo identitário, que a identidade de gênero pode ser operada para conduzir outras condutas. Mais adiante, outro/a docente afirmou que costumava “[...] *discutir muito com meus alunos sobre a construção histórica-ideológica dos papéis sociais homem/ mulher*” e que “[...] *minha história, minhas leituras, minhas crenças e até a forma como fui criada*” (P6), evidenciam para nós, que nesse processo de fabricação sócio-histórica e cultural do corpo e, com efeito, do gênero, essa diferença entre passado e presente é marcada por inúmeras práticas como a história, as crenças e as leituras. Outro/a docente disse que “[...] *em nosso tempo, as indagações dos nossos representantes são aquelas em que, o professor deve apenas oferecer o ensino tecnicista, sem lidar com as questões de gênero, sexo e sexualidade*” (P2). Dessa maneira, uma das formas de dar visibilidade a existência de processos sócio-históricos de construção dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais e, com efeito, enfrentar os discursos de naturali-

zação decorrentes do silenciamento destes processos é conseguir também apreender como as significações contemporâneas acerca do corpo funciona. O discurso do/a professor/a abaixo nos dá um sinal para essas questões:

O comportamento das adolescentes hoje é muito diferente do da minha época de adolescente. E, por mais difícil que seja me soltar das raízes em que fui criada, educada e entender as atitudes das meninas atualmente, vejo isso como tarefa imprescindível: preciso me deslocar para compreender e construir novas concepções. (P6).

Em suma, não existe uma suspensão no movimento e “[...] nesse processo todo está ocorrendo de forma ininterrupta a construção do feminino e do masculino, do ser mulher, do ser homem” (P7). O/a mesmo/a professor/a reconhece que,

[...]esta construção do feminino é diária através da postura, do tom de voz usado em sala de aula, do meu vestuário, dos acessórios, a forma como ando, o uso ou não de maquiagem, a maneira como penteio, modo o cabelo, o assumir ou não os cachos. (P7)

Outras passagens das entrevistas discutem mais essa dimensão não-natural do corpo.

Me incomoda ver uma família, geralmente carente, não saber que as piadinhas, brincadeiras são preconceitos. Já foi pior quando comecei a trabalhar na escola, mas conseguimos mudar muito e penso que com o uma nova direção estamos caminhando mais ainda. (P9).

[...]la escuela contribuye de forma implícita o explícita a la construcción de las identidades de género, en la masculina es muy claro, esta muy naturalizado en las practicas cotidianas, en las expectativas. (P12).

As falas acima são elucidativas sobre o assunto em questão ao destacarem que as práticas adotadas em sala de aula podem ser, tanto no Brasil quanto na Argentina, um poderoso instrumento de combate aos processos de naturalização dos discursos acerca dos corpos e das transformações dos significados imprimidos a estes. Ao reconhecer “[...]que conseguimos mudar muito” (P9) e que “[...]esta muy naturalizado en las practicas cotidianas” (P12) podemos dar relevo aos desafios de professores e

professoras que nos dois países enfrentam para transformar as relações de gênero e os significados atribuídos aos corpos e, também, aos comportamentos e às relações sociais.

Nesse sentido, lutar contra as práticas de naturalização e significação dos corpos como dados biológicos significa desvelar, sob as óticas destes/as docentes, também, como algumas características atribuídas aos meninos e às meninas são construtos sociais como as de que “[...]os meninos são bem mais desbocados do que as meninas, e a todo momento levantam questionamentos sobre a sua sexualidade e a do outro” e, no ambiente escolar, “[...]os meninos adotam posturas que muito das vezes não são as corretas” (P2). Posturas estas, segundo o/a depoente que “[...]acabam atingindo o outro”. Daí podermos afirmar que combater esses processos de naturalização de características por meio de “[...]prática de respeito e sensibilização” (P2), é também combater práticas de violência. E, alarmante, por sinal, é perceber como essas práticas de violência que, muitas vezes decorrem no bullying ou em relações de poder entre meninos e meninas são proibidas de serem colocadas sob questionamento. Segundo uns dos/as relatores/as “[...]em várias cidades do Brasil, já existe essa proibição, em que o professor não pode lidar com esses questionamentos, que são de interesse de boa parte dos sujeitos em processo de formação” (P2).

Percebemos, sob este viés, como aparato discursivo que fabrica e assenta os discursos opera como práticas discursivas atravessadas e elaboradas pelo social e cultural. Um corpo que não é tomado e praticado como natural, mas como um construto sócio-histórico, é um corpo que é submetido a técnicas e estratégias a ele direcionadas. Ao fazermos tal afirmação, o justificamos como sendo o corpo, os comportamentos e as relações sociais como sendo produtos de tecnologias, políticas, simbólicas, as tais tecnologias de gênero (LAURETIS, 1994). Em nossa pesquisa, pudemos identificar como, nesse processo de fabricação social e cultural dos corpos, as tecnologias operam nas práticas de educação através dos discursos dos professores e das professoras do Brasil e da Argentina. Segundo uns relataram, inúmeras estratégias de enfrentamento dos discursos naturalizadores dos corpos e dos gêneros e combate das práticas de violência decorrentes destes emergem dentro e fora da sala de aula, tanto no Brasil quanto na Argentina. Dentro da sala de aula, podemos identificar nos discursos dos/as docentes, as práticas pedagógicas adotadas podem produzir “[...]uma mudança significativa” (P2), tendo o diálogo como uma ferramenta tomada como “[...]grande aliado quando ocorre

situações desagradáveis” (P2). Assim, “[...]ler um texto com meus alunos e discuti-lo, problematizá-lo, não é uma atividade neutra, é constituída por tudo que me compõe como professora, como ser humano, como mulher.” (P6). E, também, “[...] ao redigir textos, percebo que suas palavras revelam, muitas vezes, ideias debatidas em sala e até menos conservadoras que as expostas oralmente durante as discussões.” (P6). Na sala de aula, inúmeras estratégias emergem e são colocadas em prática, pois as significações atribuídas aos corpos, aos comportamentos e às relações sociais, “[...]bem como os discursos naturalizadores podem ser enfrentados quando e como se discute um texto, uma charge, uma crônica ou uma notícia, segundo relatou-nos um/a (P6). Também este/a mesmo/a professor/a destacou o potencial de uma conversa sobre os comportamentos e sobre as regras sociais e as normas impostas para homens e mulheres como sendo táticas e estratégias voltadas para problematizar e desafiar as representações sociais que atravessam o passado até o presente e, sustentando discursos de naturalização dos corpos. Em suma, “[...]sem estas discussões não se quebrariam os tabus e os estigmas” (P3).

Nessa empreita em operar tais ferramentas, alguns desvios podem ser necessários como a prática de evitar “[...]qualquer tipo de brincadeira que envolve a masculinidade dos jovens” (P3). De alguma forma, as práticas de enfrentamento destas violências dentro da sala de aula são efetivas com a devida interferência do docente ou da docente que “[...]pela ação, pelo comportamento, pelas palavras, pelas risadas de piadas ou historinhas engraçadas ou como já mencionei até mesmo pelo silêncio, alguns esteriótipos do masculino e da manifestação desse masculino frente a si, aos outros e ao feminino[...]” (P7), podem ser enfrentados. *“Táticas estas impossíveis serem efetivas, sem que haja, por parte dos professores e das professoras, tanto no Brasil quanto na Argentina, um envolvimento extremo.” (P8).*

Ao lado destas tecnologias políticas dos corpos acionadas por meio de práticas e estratégias discursivas dentro da sala de aula, as normatizações também podem funcionar como tecnologias de gênero voltadas para produção de novas práticas e relações para com os corpos, os comportamentos e as relações sociais. No caso da Argentina, a Lei de Educação Sexual Integral revelou-nos uma potente ferramenta tecnológica política e discursiva voltada para enfrentar as tecnologias estabelecidas e comprometidas com as significações hegemônicas atribuídas aos corpos, aos comportamentos e às relações sociais. Esta lei pode operar, portanto, como uma tecnologia contrária, uma tecnologia de resistência,

uma contra-tecnologia, no sentido de desafiar os discursos naturalizadores dos corpos e as convenções de gênero que instalam desigualdades. Alguns/as professores argentinos reconheceram que a referida lei “[...]vino dentro de un “paquete” de reformas en educacion que buscaba abrir miradas y perspectivas respecto al genero y la diversidad, pero socialmente y dentro de las instituciones todavia el trabajo es mas largo[...]” (P10); outro/a, destacou que “[...]con la Ley ESI se comeinza una reflexión critica sobre los problemas de ese modelaje de identidades, el probelma de los estereotipos y su fuerte carga homofóbica.” (P12).

Em inúmeros casos, as tecnologias se mostram ardilosas e cerceadoras em suas operações como se dão nos processos educativos. Nesse campo há de se considerar que, construído em meio a um processo de tecnologia marcada por subalternização, o corpo é facilmente enquadrado nessa ótica. Mas em outros casos, talvez em quantitativo existencial menor, algumas tecnologias podem funcionar para a construção de outros gêneros. Operam como tecnologias de resistência, que atuam nos space off (LAURETIS, 1994), nas brechas, em direção à construção dos corpos enquanto um lócus para inscrição de outros significados, novos e diferentes.

Falamos de corpo dentro de uma perspectiva à qual ele é submetido, a todo tempo, aos processos de objetivação, subalternização, violência e docilização. Quando trazemos tais conceitos, é importante perceber esse corpo, ao qual nos referimos, como alvo de manipulações e de impressão de marcas que se quer dar a ele, cabendo a cada um, o ajuste após tais marcas. Isso nos auxilia no entendimento desses atores da educação quer sejam da Argentina ou do Brasil, professores/as ou alunos/as.

À luz desses conceitos, a objetivação que ocorre em relação ao corpo pode ser compreendida como mecanismo procedente do exterior e entendida a partir da conceituação que o outro faz, sendo por meio dela que nos constituímos em sujeito. Logo, se o sujeito em formação não é algo que possui existência autônoma, independente da formação social na qual encontra-se inserido, o que lhe é atribuído, em termos de sentidos ou significados, procede da condição de apenas ser constituído e percebido pelo exterior, pelo outro que vê e dá o sentido do que percebe. Então, a objetivação é o delineamento do processo em que o sujeito, longe de ser considerado uma categoria meramente teórica ou ideal, torna-se como um ser dotado de um conjunto de atributos que lhe são inatos e percebidos a partir do olhar do outro.

Já a docilização refere-se aos mecanismos que incidem sob o corpo que passa a ser enxergado como objeto de poder ou máquina que preserva um sistema e que pode, aplicada as diversas ferramentas, ser adestrado, tornando dócil e dominado, como as descrições argentinas puderam trazer ao nosso debate, quanto aos seus mecanismos de dominação e controle social em vigor há até alguns poucos anos atrás. As passagens das entrevistas voltadas para elucidar os processos de docilização são claras como assim se referiram professores e professoras no Brasil e na Argentina. *“A normatização existe, mas o que eles produzem ou trabalham em sala de aula fica no estágio do que julgam como “certo ou errado”[...] (P5), ao passo que outro/a reconheceu que seu “[...]modo de agir em sala tanto na forma de propor as atividades como no modo de lidar com as alunas, revela” suas “concepções e influencia as concepções das [...] alunas também. (P6). Continuando com esta depoente, sua “[...]ação pedagógica influencia no universo masculino deles também” (P6), práticas estas ancoradas nas regulamentações que “[...]propiciarão uma forma de lidar melhor com isso.” (P6).*

Na Argentina, os processos não são muito diferentes como reconhecem os/as professores/as entrevistados/as. Enquanto um/a destes/as diz que *“[...]como profesor/a entiendo que mi acción contribuye a la construcción del masculino a su alumno adolescente en el classe”(P11), outro/a afirmou que “[...]la escuela siempre cumplió ese papel, de modelar las expresiones. en nuestro equipo decimos que ‘toda educación es sexual’” (P12). Este/a mesmo/a professor/a também destacou que,*

Mi acción contribuye a la construcción del masculino a su alumno adolescente en el classe Si, como vengo diciendo, la escuela contribuye de forma implícita o explícita a la construcción de las identidades de género, en la masculina es muy claro, esta muy naturalizado en las practicas cotidianas, en las expectativas. (P12).

Ou seja, os processos de docilização dos sujeitos na educação tanto no Brasil quanto na Argentina dão-se por meio de táticas e estratégias de docilização tanto dentro da escola por meio das práticas cotidianas de ensinar, quanto fora da escola por meio das regulamentações. Os processos de construção dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais ancorados na perspectiva do gênero e da sexualidade, atravessados pelas redes de poder, estão, portanto, embrenhados em uma rede de poder e saber, dentro e fora da escola, onde dificilmente os/as discentes podem escapar. Mas os escapes ocorrem quando desviam das normas,

quando escolhem outras experiências subjetivas e com a sexualidade e, quando produzem efeitos nos olhares e nas práticas dos/as outros/as como mencionou o professor, já citado no início deste texto, diante de outro homem da comunidade em que lecionava suas aulas: *“Um belo dia num povoado que lecionei, estava conversando e um homem matuto me chamou de viado, pois falava manso e um português mais coerente[...]*” (P8).

Assim, no caminho da docilização, os corpos são submetidos a disciplinas que têm por finalidade a produção e a preparação para o desempenho de variadas funções. No entanto, essas disciplinas não funcionam com perfeição e as brechas e resistências podem emergir. Por mais que uma disciplina aumente a força em termos econômicos e diminua a resistência que o corpo pode oferecer ao poder, as fragilidades destes processos existem. Por mais que os corpos sejam capturados pelas redes de poder, eles subvertem e resistem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as considerações que achamos relevantes sinalizar neste trabalho e, que confirmam o já discutido, é que masculinidade e feminilidade hegemônica não necessitam ser padrão para a vida de professores/as e alunos/as no cotidiano escolar. Nisso, é preciso nos ater que as masculinidades e feminilidades emergem em meio a experiências subalternas, dissonantes das hegemônicas e paradoxais e, a escola carece de ser lugar de reconhecimento e auxílio no entendimento dessas dinâmicas. Tais mudanças de paradigma têm sido exigidas na sociedade de nosso tempo e o paralelo vivenciado pela sociedade argentina e trazido para esse debate, nos mostrou isso. A experiência observando discursos de professores/as brasileiros e argentinos nos mostrou as novas estratégias das relações de poder e o resultado em redefinições das masculinidades e feminilidades socialmente esperadas.

Outra consideração a ser pontuada é que a educação pode estar sendo chamada a perceber e reconhecer essas outras feminilidades e masculinidades entre seus sujeitos. Isso porque, o trabalho pode demonstrar que o professor se distancia da masculinidade hegemônica e utiliza da subalternidade masculina para o tornar-se docente, ajustando-se melhor ao campo das habilidades e competências dele exigidas, mesmo que esteja fora do padrão esperado em outros espaços dessa mesma sociedade. Ficou percebido que ali ele tem reinventado sua posição de sujeito e realocando-se nas relações de poder que emergem no campo social escolar. Consideremos que isso tem sido também, discurso que alcança os alunos, os atravessa e molda.

Portanto, professores do sexo masculino vêm utilizando da masculinidade subalternizada, em diálogo associativo com as características reconhecidas do campo feminino, em diferentes situações no convívio com seus alunos e alunas. Referimo-nos aqui a traços de identidade reconhecidos como de valor para a docência bem-sucedida, a melhor tolerância e o mais eficiente trato em sala de aula. Portanto, consideremos que as relações entre professores, professoras, alunos, alunas e sentimentos de afeto, são algumas das características que não condizem com o masculino hegemônico, mas, ao mesmo tempo, o trabalho mostrou auxiliar o melhor lidar com a docência.

Pelos levantamentos feitos e discursos observados, julgamos im-

portante considerar que a escola persiste como instituição coercitiva em que as leis de manutenção de valores estão incrustadas na pele, músculos, vísceras e ossos de todos que ali estão, mas ao mesmo tempo têm sido questionadas, rompidas e suscitadas rotas de fuga. Diante disso, precisamos da percepção de que o corpo ignorado, paralisado e dominado é domesticação. Ainda, consideremos que as formas de coerção, mesmo que sutis, persistem na escola e que a ausência das palmatórias, as salas de castigo ou as cópias intermináveis encontraram em outros dispositivos a manutenção do controle e do adestramento, inclusive no campo do gênero e sexualidade, cabendo a nós esse novo repensar da escola.

Ainda, vale considerar que o controle está em cada corpo e identidade na escola, como porta-voz inconsciente dos dogmas de intolerância e exclusão da diferença. Mas, defendemos aqui que uma subjetividade, quer masculina ou feminina, fundada na multiplicidade e na convivência pacífica com a diversidade é o que poderá estabelecer parâmetros bem distintos daquilo que foi forjado em nós e exigido de condutas desde a infância. Teriam sido marcas em que a humilhação e a exclusão serviram de modeladores de nossas subjetividades e agora nos permite repensá-las. Logo, subjetividades masculinas e femininas podem fazer diferenças na escola do nosso tempo por serem forjadas na condição de subalterna. Elas podem fazer diferença no processo educativo a partir das rotas de fuga, buscando o viver em forma de obra de arte. É isso que possibilitará que sejam recriadas e dêem novos sentidos aos corpos, mesmo os anteriormente vistos como inadequados.

A discussão permitiu perceber que o debate de sexualidade e de gênero, sustentado nos Estudos *Queer*, é importante. Para isso, a busca é pela defesa da desconstrução de hábitos historicamente estabelecidos, de binarismo, de mérito e demérito de uns e de outros na busca pelo fugir do fazer diagnósticos de certo ou errado. Confirmamos que a escola precisa assumir o auxílio do olhar para si e de seus sujeitos enquanto efeito de práticas do cuidado de si. A escola pode auxiliar no olhar para nós mesmos, subsidiando condições de governo das nossas próprias condutas e subjetividades. Nisso, o importante é conseguir enxergar-se e não se submeter às formas de dominação e às normas estabelecidas, mesmo que sejam elas as mais variadas possíveis. Com isso, confirmamos que a exposição e o ultraje ao corpo do outro revelam-nos formas de dominação dos que ocupam posições privilegiadas em um cenário

machista, misógino e homofóbico e o processo educativo pode ser auxiliador nessa desconstrução.

Ainda, confirmamos que mesmo com as amarras históricas que persistem na escola, vem sendo possível o edificar de um viver em resistência e os recortes de fala dos participantes demonstraram tal questão. Isso porque temos percebido que são amarras discursivas que têm criado clivagens sociais, separando as pessoas segundo escalas de hierarquia, mas também possibilitando o repensar das mesmas. Consideremos que não nos é mais possível fechar os olhos aos corpos penalizados em seus regimes, em práticas sexuais não prazerosas e condutas padronizadas de opressão e que tem na escola um contraditório apoio para a normatização.

Em relação ao professor não heteronormativo, a histórica vivência imposta à mulher, as regras e discursos heteronormativos vivos na sala de aula entre os atores escolares, reforçamos que o romper com vícios históricos e naturalizações que persistiram e ainda estão na escola, o trabalho faz exatamente esse questionamento de até quando nos assujeitaremos a isso. Mas, romper a esses processos implica assumir um desafio como de operar algumas práticas reflexivas de liberdade, cultivar um estilo de liberdade comprometido na elaboração de uma vida própria, um formato de uma obra de arte pessoal. Nesse caso, nossa pretensão é contribuir para esse direito no esforço pela liberdade, possibilitando aos sujeitos, quer sejam homens, mulheres, adultos ou em formação, heterossexuais ou homossexuais, a oportunidade de conhecer a si, de cuidar de si e viver com liberdade.

Viver com dignidade é o contraponto à matriz de sentido dos corpos subalternos que são humilhados na escola. É tomar o corpo não como um objeto de apropriação do outro, mas como efeito de um dispositivo que é social, político e ativo e está na escola, e ainda nem sempre apto a dar visibilidade e acessos. Viver com dignidade encampa práticas e experiências de governos de si, de controle de suas próprias condutas, de maneira a recusar a violência de diferentes formas e procedências contra os corpos que se expõem e que, por isso, antes eram vistos como corpos que deveriam sofrer violência. Corpos que, longe de serem dados pela natureza, são naturalizados pela cultura e de um modo ou de outro a escola e a sociedade se sentem no direito de não os reconhecer, mesmo sendo parte dessa sociedade formadora e enquadradora.

Os inúmeros casos que reiteradamente ganham as páginas dos jor-

nais vão, assim, acostumando os olhares das pessoas com os processos de humilhação dos corpos e produção dos corpos subalternos e a escola foge a esse enfrentamento e postura em favor do direito ao cuidado de si. Aos poucos, ela nem tem se importado e acaba agindo, por via de seus atores, como sendo tudo normal. Portanto, é preciso destruir as tecnologias de produção de corpos subalternos humilhados. É preciso problematizar as práticas de produção de sujeitos subalternos humilhados na escola. É preciso fomentar possibilidades de viver com dignidade a partir dos processos educativos. Isso será possível se começar relação entre os sujeitos que estão na escola e que a constituem.

Com isso, outra consideração que achamos pertinente diz respeito a esse ser, esse animal homem ou mulher que somos, que nos permite ser percebidos como seres necessitados de confiabilidade, dotados de uma moralidade de hábitos, mesmo que para isso, a todo tempo, seja preciso praticar a interiorização da dor. Dor do autocontrole e do ser para estar como ocorre com os corpos ante a heteronormatividade socialmente imposta e defendida na escola. Seria um ser “correto” aos padrões sociais, para uma possível aceitação na sociedade. Diante disso, julgamos ser necessário o romper com isso na escola para termos uma sociedade que reconheça a diferença. Deste modo, entendemos como correto dizer que as questões de autocontrole tão presentes na vida em sociedade e ainda de forte presença na escola, podem ser repensadas. E mais, pensamos que é dessa reflexão que pode emergir a afirmativa de que libertar os sujeitos dessas amarras seria libertá-los dos aprisionamentos internos e externos de si mesmos.

Buscando trazer algumas considerações sobre a escola argentina e a forma como a mesma pode nos servir de referência. A pesquisa em Buenos Aires e suas províncias e os discursos observados, o convívio que nos permitiu participar do cotidiano de alguns/algumas professores/as e o contato com suas subjetividades, nos apresentaram com o perceber do processo educativo daquele país e a forma como o forjaram. Foi-nos de considerada valia e, ao mesmo tempo instigante, perceber um pouco da dinâmica institucional da escola daquele país diante de suas normatizações e como temos precisado de nos encorajar como os educadores argentinos o fizeram e fazem.

Ainda, ao optar pelo recurso das entrevistas, foi possível nos referenciar melhor de como estamos precisando aprender com os movimentos sociais argentinos, com a forma como esse povo aprendeu a lutar por

direitos e se organizar, diante de suas dificuldades. Uma pergunta que cabe é: *como aquele povo, uma nação de dimensões bem menores que a brasileira, lançou-se aos desafios de superação do que entendiam como fragilidades?* Falamos aqui das histórias familiares de quem perdeu seus filhos no período do domínio militar, de legitimação rígida dos edictos. Nos referimos às escolas, às dificuldades e superações, dos reencontros e conquistas tão íntimas de cada um desses grupos sociais que imprimiram a uma nação a ciência de que uma lei abriria caminho para um debate mais sensato na escola e na sociedade no que se refere a sexualidade e gênero.

Ainda, o conhecer de algumas escolas argentinas e seus sujeitos, foi importante mediante o objetivo traçado de melhor compreender como se fez possível o processo de fundação desta iniciativa educacional no país portenho denominada de Educação Sexual Integral (ESI). Entendemos que a contextualização histórica, política e social nos gerou entendimentos necessários para que possamos enriquecer tanto a escrita desta pesquisa da realidade brasileira, mediante os enfrentamentos da escola do nosso tempo no Brasil, assim como nos fortalece na busca pela humanização, reconhecimento e convívio com a diferença na escola brasileira.

Nesse caminho, a proposta de compreender e problematizar a realidade educacional de algumas escolas argentinas nos ampliou o interesse em saber sobre suas experiências educacionais anteriores, suas motivações de lutar por uma escola menos sexista e heteronormativa. Com isso, os conhecimentos da realidade histórica da sociedade portenha nos foram de considerado valor. Assim, o processo de descoberta dos bachileratos em nossas investidas de pesquisa em território argentino, nossa inserção no ambiente e relações ali forjadas pela escola regular, nos mostrou o que se busca ali, no campo de uma perspectiva diferenciada de escola e educação. Sendo assim, de volta ao Brasil, apostamos haver caminhos a serem percorridos para perceber a importância dos processos que, a todo tempo, aqui são impostos.

As experiências viabilizam-nos considerar que sujeitos são capazes de transpor a condição de formatação social, carregada pelo sentimento de culpa e que se traduzem em mecanismos de dominação e até mesmo de violência para com o sujeito. É possível sim, a busca pelo ser possuidor de uma duradoura e inquebrantável vontade própria e de crítica sobre os processos religiosos, escolares e familiares de regra e norma aos quais somos submetidos. Apostamos ser possível quebrar

estas amarras da sujeição passiva e acrítica, sendo importante que todos possam ter condições de perceber e reverter o processo de introjeção da culpa sutil e perniciososa.

Conclusivamente, consideramos que é preciso valorizar a subjetividade de um sujeito que possa olhar para os outros a partir de si e sem culpa, de construir e reconstruir sua história e trajetória despido dela e de quaisquer outras amarras, para que usufrua da vida despido da dor e do sofrimento que lhes é imputado por ser enquadrado como fora da norma. Portanto, no campo das discussões de sexualidade e de gênero, sobretudo nos Estudos *Queer*, é importante que se defenda a desconstrução de hábitos historicamente estabelecidos em torno do machismo, da misoginia e da homofobia, os quais estão longe de práticas de fazer diagnósticos de certo ou errado e que continuam contribuindo para a morte daqueles que não conseguem viver dentro da norma e não acham as rotas de fuga enquanto vida e as encontra enquanto morte.

REFERÊNCIAS

ANDAHAZI, Federico. **Pecadores y pecadoras**. 1. ed. Buenos Aires: Planeta, 2010.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

_____. “Quod Omnes Tangit: Fundações da República e do Estado”. Tese de Livre-Docência. Departamento de Ciência Política, FFLCH-USP. Mimeo. São Paulo, 2004.

ARIEL, S.; TERZIBACHIAN, M. F. La experiencia de los bachilleros populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 53, p. 513-532, 2012.

BADINTER, E. **XY**: Sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

BARRANCOS, Dora. **Historia, histografía y género**. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. La Aljaba, v. IX, 2004.

_____. Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por los derechos a la legislación positiva. **Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe**, v. 11, n. 2, p. 17-46, Julio-Diciembre, 2014.

BAZÁN, Osvaldo. **Historia de la homosexualidad en la Argentina**. De la conquista de América al siglo XXI. Buenos Aires: Marea, 2004.

BERKINS, L.; FERNÁNDEZ, J. (coords.). **La gesta del nombre propio**: informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina. Buenos Aire: Ediciones Madres la Plaza de Mayo, 2005.

BILIKINS, Marcela. La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. **Boletín de Antropología y Educación**, ano 4, n. 5, 2013.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, vol.2, nº 1, 1994.

BUTLER, J. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

COMUNIDAD HOMOSEXUAL ARGENTINA. Disponível em:< <http://www.cha.org.ar>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, v.20, n. 2. 1995.

CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica**: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1), Janeiro-Abril/2013.

DELEUZE, Gilles. Os estratos ou formações históricas: o visível e o enunciável (saber). In: DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação Social**, v. 29, n. 103, maio/agosto, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. Homofobia e educação: Quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba: nº 39. Editora UFPR, 2011.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise de discurso em educação**. Cadernos de pesquisa. Porto Alegre: nº 114, 2001.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. (trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade volume III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal. 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Ditos e Escritos volume IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. **História da sexualidade volume I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins e fontes, 2011a.

_____. **A ordem do discurso**. Ed. São Paulo: Loyola, 2011b.

FREITAS, H.; JANISSEKMUNIZ, R.; ANDRIOTTI, F. K.; FREITAS, P.; COSTA, R. S. Pesquisa via internet: Características, processo e interface. **Revista Eletrônica GIANTI**, 2004.

GLUZ, N. Por una educación más democrática: Bachilleratos Populares. **Voces en el Fenix**, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.vocesenelfenix.com/content/bachilleratos-populares>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONDRA, J. G. **Educação no Brasil:** História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF. 2008.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

HERCULANO. M. C. **Afetividade na Relação Professor-Aluno:** Significados sob o olhar do professor do ensino médio. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

JAUREGUI, Carlos. **La homosexualidad en la Argentina.** Buenos Aires: Tarso, 1987.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de Gênero. In: HOLLANDA, He-loísa Buarque (org.). **Tendências e Impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

_____. **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAFFÍA, Diana. **Géneros, identidades y familias diversas:** desafíos al derecho a la igualdad. Voces en el Fenix, 2014. Disponível em: <<http://www.vocesenelfenix.com/content/g%C3%A9neros-identidades-y-familias-diversas-desaf%C3%ADos-al-derecho-la-igualdad>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative**

research: A handbook for researching online. London: SAGE Publications, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S.; SANCHE, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, n^o 09, 1993.

MISKOLCI, R.; SIMÕES, J. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**. Campinas/Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28, jan./jun. 2007.

_____. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, v. 1, n. 29, 2009.

_____. Novas conexões: Notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos: Revista Pós-Grad.** Ci. Soc. UFRN, v. 12. n.2. 2011.

MOLINA, L. P. P. **Vamos por Más: O Bachillerato Popular Mocha Celis na experiência educacional das travestis e transexuais em Buenos Aires/Argentina**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORENO, Aluminé. La invisibilidad como injusticia. Estrategias del movimiento de la diversidad sexual. In: PECHENY, Mario; FIGARI, Carlos; JONE, Daniel. **Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad**

en Argentina. 1. ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

_____. **Toda educación es sexual:** hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía, 2008.

MORGAGE, Graciela. Políticas de educação sexual integral: saberes, práticas e corpos em tensão. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 16. Brasília, 2015.

MUNIZ, D. C. G. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO, S. T. (Org.). **Textos de História. Feminismos:** teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 189-218, 2000.

_____. **Um toque de gênero:** história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: UnB, FINATEC, 2003.

NADDEO, María Elena. **Avances y retrocesos de los derechos de las mujeres en la ciudad de Buenos Aires.** Desde una legislación pionera a una contradictoria realidad. Voces en el Fenix, 2014. p. 116-123. Disponível em:< <http://www.vocesenelfenix.com/content/avances-y-retrocesos-de-los-derechos-de-las-mujeres-en-la-ciudad-de-buenos-aires-desde-una-l>> Acesso em: 28 jul. 2015.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: _____. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

NUNES, César Aparecido.; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PAEZ, D.; PUTERO, L. Los Bachilleratos Populares: educando para otra economía. **Revista Voces en el Fenix**, n. 38, p. 84-91, 2012.

PERLONGHER, Nestor. **Historia del Frente de Liberación Homosexu-**

al. Prosa Plebeya: ensayos 1980-1992. Buenos Aires: Colihue, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PITA, María Victoria. **Lo infinitamente pequeño del poder político: policía y contravenciones en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. 2003. Tese (Maestría en Administración Pública), Universidad Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. **¿Qué es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral?** 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PUIGGRÓS, A. **Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente**. Buenos Aires: Ed. Galerna, 2003.

_____. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

SANT'ANNA, T. F. **Gênero, história e educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889)**. 2010. Tese (Doutorado em História). Brasília: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. **Adolescência heteronormativa masculi-**

na: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. OPSIS, Catalão, v. 13, n. 2, p.129-149, 2013.

_____. **A educação Sexual no contexto de biologia.** São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

_____. **Adolescência heteronormativa masculina:** entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Paulo, Ed Intermeios, 2016.

_____. Prefácio. A gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, v.3, p.12, 1994.

SCOTT, J. W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 20. n. 2. 1995.

SETTANI, Víctor Sebastián. Sexualidades politizadas y medios de comunicación: la Marcha del Orgullo LGBT de Buenos Aires. **AVATA-RES de la comunicación y la cultura**, n. 5, junio de 2013. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/viewFile/3022/2914>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

SHULMAN, Lee. “Those Who Understand: Knowledge Growth in teaching”. In: **Educational Researcher**. Washington, AERA, 1986, p. 4-14.

_____. Professing educational scholarship. In: **Issues in education research: Problems and possibilities**. San Francisco: JosseyBass Publishers, 1999, p. 159-165.

SILVA, Paulo Renato. Revista Argentina: peronismo, cultura e a tradição liberal-democrática argentina (1949-1950). **Revista História Social**, n. 19, p. 193-214, 2º. semestre de 2010.

SOARES, Gabriela Pellegrino. Conformando uma Argentina leitora: educação pública, bibliotecas e mercado editorial entre fins do século XIX e meados do século XX. **Revista História**. São Paulo, no. 22, pp. 133-150, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WEEKS, J. **Sexuality**. New York: Routledge. 1986

SOBRE OS AUTORES

Wilson Barbosa Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP; Mestrado em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Pedagogia e Ciências Exatas e Naturais. É professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás/ Regional Goiás. Email: wwsantosw@yahoo.com.br

Wender Faleiro

Doutor em Educação Pela Universidade Federal de Uberlândia, Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG/Regional Catalão. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Thiago F. Santanna

Doutor em História pela Universidade de Brasília; Pós-Doutorado em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, Graduado em História e em Serviço Social pela PUC-GO. É professor de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Goiás/ Regional Cidade de Goiás. Email: thiagof.santanna@yahoo.com.br

Weberson Dias

Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Atualmente é Assistente em Administração da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás. E-mail: webersondias@gmail.com

Título	O masculino e o feminino na escola: as contradições da norma e da forma discursivamente impostas
Autores	Welson Barbosa Santos; Wender Faleiro; Thiago Santanna; Weberson Dias
Revisão	Luciana Charão Alves – Lurdes Lucena
Páginas	137
Formato	A5
1ª Edição	Março de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil



Foi em um encontro em *Buenos Aires* que conheci este projeto como proposta. Por isso, quero aqui reconhecer o valor dessa discussão para a Educação e, principalmente, a Educação Sexual. Foi percorrendo as ruas de San Telmo, os caminhos entre livrarias e escolas, que debati sobre como um país tão grudadinho ao Brasil poderia mostrar-se tão culturalmente diferente e avançado em relação aos direitos nas questões LGBT. Em um trabalho conjunto, cada dia estávamos aprendendo sobre a educação sexual integral, sobre o contexto histórico do movimento LGBT no país e a força das suas conquistas. Foram momentos únicos. Foram semanas em que trocamos leituras, ouvimos opiniões, debatemos nossas dúvidas e chegamos às conclusões sobre o universo argentino da educação e sexualidade. Tudo isso transformou-se em conhecimento. A práxis da experiência diretamente relatada aqui neste livro.

Em Buenos Aires, nas entrevistas com os/as docentes argentinos(as), compreendendo outras realidades, nos foi possível perceber o quanto a proposta de projeto pode amadurecer e chegar a este resultado tão impactante e necessário aos docentes que desenvolvem trabalhos nas temáticas de gênero e sexualidade na escola e aqueles/as que desejam conhecer mais sobre o tema. Então, reconheço aqui a urgência necessária desta temática no universo escolar.

Foi com uma fluidez ímpar, amadurecimento didático e domínio impressionante sobre o tema que vi essa obra ser escrita. Meu desejo é que possa nos ensinar sobre a importância envolvendo as questões da educação e da sexualidade no ambiente escolar, do exercício democrático aos direitos humanos e da sua destreza que é a força e a beleza deste livro.

Dra. Luana P. P. Molina
Docente Adjunto da Universidade do Norte do Paraná.