



COREOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA: GÊNERO NA EDUCAÇÃO¹

RESISTANCE CHOREOGRAPHS: GENDER IN EDUCATION

Samilo Takara²

Fernanda Amorim Accorsi³

Resumo: Os casos de estupro, feminicídios, homofobias, injúrias raciais e preconceitos continuam acontecendo no Brasil em meio à Pandemia do Covid19. Neste cenário, perguntamos: como pode a universidade enfrentar às discriminações de gênero? Nosso objetivo é discutir a emergência da educação para as relações de gênero como forma de prevenção das moléstias, que assolam parte da população, cujas identidades têm sido consideradas ataques ao poder e aos privilégios. A prática analítica empreendida em um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico é resultante de reflexões anteriores, as quais defendem o campo educacional como um espaço pedagógico que é produzido coletivamente por diferentes identidades culturais. Trabalhar com gênero e sexualidade na educação é paramentar estudantes para o enfrentamento da cultura da violência de gênero.

Palavras-chave: Ação pedagógica. Cultura. Feminismos.

Abstract: The cases of rape, femicide, homophobia, racial injury and prejudice continue to happen in Brazil in the midst of the Covid Pandemic19. In this scenario, we ask: how can the university face gender discrimination? Our goal is to discuss the emergence of education for gender relations as a way of preventing diseases, which plague part of the population, whose identities have been considered attacks on power and privileges. The analytical practice undertaken in a qualitative, exploratory and bibliographic study is the result of previous reflections, which defend the educational field as a pedagogical space that is produced collectively by different cultural identities. Working with gender and sexuality in education is to equip students to face the culture of gender violence.

Keywords: Pedagogical action. Culture. Feminism.

¹ Artigo recebido em 10 de novembro de 2020 e aceito em 12 de dezembro de 2020.

² Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC/UNIR). E-mail: sami.takara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-6278>.

³ Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS). E-mail: accorsifer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6500-094X>.

Possibilidades iniciais

Este texto está inserido no tempo e no espaço dos conflitos políticos, pela devastação ambiental e pelas lutas travadas dos movimentos sociais em prol da manutenção dos direitos conquistados historicamente. O ano é 2020 e a Pandemia causada pelo Covid-19, Sar-Cov-2, reestruturou as relações culturais, políticas, econômicas, sociais e educacionais da população brasileira. Resguardada em sua casa, na tentativa de conter o vírus, parte da população vê, pelas imagens das telas, as notícias, os entretenimentos e os ensaios da realidade, mas, sobretudo, se envolve, se preocupa e analisa as disputas por poder.

As telas em alta definição compartilham os valores e os costumes circulantes na cultura, que privilegiam a branquitude, a masculinidade, a cisheteronormatividade, o sucesso profissional como mérito e o cristianismo (COSTA, 2018). São as pessoas, com as referidas características identitárias, que governam, legislam, produzem as políticas públicas e, mais uma vez, sentenciam parte da população à violência. Em outras palavras, não é porque convivemos com o terror de um vírus novo, capaz de se espalhar pelo ar, pela fala, pelo toque, que os demais medos se extinguiram. Os casos de abusos, assédios, estupros, feminicídios, homofobias, transfobias, injúrias raciais e preconceitos continuam contaminando a população, como se não existissem leis, movimentos de enfrentamento e/ou qualquer forma de prevenção.

No Brasil, um estupro é contabilizado a cada 11 minutos e a estimativa é de que somente 10% dos casos sejam denunciados, em razão do significado de estupro estar, equivocadamente, associado exclusivamente à penetração e/ou por outros motivos associados ao medo, à vergonha e a falta de assistência policial e jurídica. O crime também pode se configurar se houver “[s]exo anal, oral, apalpação, penetração com os dedos ou com objetos [...]”, o que demonstra a amplitude do abuso e dos traumas que se desdobram como consequências (ARAÚJO, 2020, p. 13). É um fantasma que assola, especialmente, as brasileiras, de diferentes idades, orientações sexuais, raças e etnias. Pode acontecer no local de trabalho, nas ruas, na sala de aula, nas praças e, na maioria dos casos, no espaço doméstico, em que muitas delas não estão protegidas. Um agravante é que o estupro invoca, majoritariamente, dois polos identitários, o homem e a mulher, em que as estruturas de poder tendem propositalmente a confundir estupro com prática sexual consensual. Propositalmente violenta, mais uma vez, a vítima porque a coloca em um espaço de dúvida e/ou de promiscuidade e/ou de abandono do Estado, da justiça. “Estupro é o único crime em que a vítima é que sente culpa e vergonha” (ARAÚJO, 2020, p. 11).

Neste cenário esdrúxulo, vemos que as relações sociais, culturais, políticas e econômicas são atravessadas pelo machismo, cujo poder desqualifica, invalida, aniquila as pessoas que podem, supostamente, atrapa-lhar o usufruto dos privilégios de existência. A questão é que a segurança de ir e vir, de andar sem camisa, de conseguir promoções salariais, de desenvolver projetos pessoais com a garantia de direitos, o acesso à educação e à saúde podem ser entendidos como privilégios, uma vez que, a depender da raça/etnia, do gênero e da orientação sexual, o indivíduo é coagido à inércia, é privado de acessar outros espaços, outras qualificações e de desenvolver outros destinos. “Existem muitas maneiras de desqualificar alguém, e todas elas representam uma manobra de poder. Numa sociedade autoritária, a desqualificação é o pão de cada dia, porque é uma maneira muito eficaz de colocar as pessoas em seu lugar: mulheres, empregados, crianças, alunos...” são as palavras de Castañeda (2006, p. 108).

Neste sentido, nos colocamos politicamente no referido contexto com o objetivo de discutir a emergência da educação para as relações de gênero como forma de prevenção das moléstias, que assolam parte da população, cujas identidades têm sido consideradas ataques ao poder e aos privilégios. Chamamos de coreografias de resistência a ação de posicionar-se politicamente contra a misoginia, o machismo, o sexismo, a transfobia e a homofobia na/com/para a educação. Entendemos que a conexão entre gênero e educação se faz urgente e necessária, uma vez que a escola, a universidade, não são ilhas e os saberes trabalhados no processo de escolarização podem respingar em melhores condições de vida da população. Vemos, ainda, que os sujeitos da educação, sejam discentes, docentes, funcionários/as, terceirizados/as, são, sobretudo, agentes da sociedade, da cultura, da política, da economia. Os valores, os costumes, os modos de existências e as aprendizagens desses sujeitos não ficam restritos à escola e à universidade, eles são praticados no cotidiano, por isso, a educação para/com/sobre gênero pode ser uma das ações afirmativas de enfrentamento à cultura da violência, do estupro, do machismo e da homofobia.

O texto está organizado em quatro gestos: um movimento inicial em que se apresenta a conceituação para o desenvolvimento dos conceitos e contextos que inscrevem as necessidades destas discussões. O segundo passo são as danças generificadas, em que expomos as relações entre cultura e gênero e problematizamos as naturalizações que fazem a manutenção de uma socialização machista. No terceiro movimento, problematizamos a universidade como espaço político para a discussão das relações de gênero. Após esse percurso, são apresentadas as considerações desse debate para pensar a ação pedagógica no contexto contemporâneo.

Para desenvolver essa discussão, a inscrição metodológica desse texto é resultado de uma pesquisa qualitativa que analisa as características do fenômeno analisado, por uma perspectiva exploratória, que tem por interesse abrir perspectivas sobre as questões referentes aos estudos de gênero na Educação. Para as análises, empreendemos um estudo bibliográfico que traz as referências teóricas que subsidiam as discussões.

As danças generificadas

As relações de gênero são pautas de telejornais, quando noticiam mais um caso de feminicídio, são *mote* de campanhas publicitárias de marcas e empresas que já começaram a capitalizar a identidade de gênero. Vemos que gênero é tema das *lives* que reúnem pesquisadoras/es para tratar sobre violência doméstica, são focos dos debates no campo do Direito com a Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha - e com a Lei nº 13.104/15 - Lei do Feminicídio. E, ainda, são as relações de gênero que dão significado aos relacionamentos afetivos exibidos nos seriados e nas novelas da televisão e serviços de *streaming*.

Em outras palavras, algumas instituições estão autorizadas a tratar sobre gênero, porque ilustram e enaltecem modos específicos de ser, estar e agir, embora nem sempre usem o substantivo masculino “gênero”, mas tratam o tempo todo do assunto como se tivessem o monopólio sobre o tema. O conservadorismo, que se alimenta de preconceitos e discriminações, distorce a ciência, as pesquisas e incita o ódio à educação, que tem sofrido ataques sobre o trabalho com temas já circulantes em outras instâncias sociais (PINHEIRO-MACHADO, 2019; VIANNA; BORTOLINI, 2020). Neste sentido, perguntamos: como pode a universidade enfrentar às discriminações de gênero?

As relações de gênero são ensinadas a revelia de nossas vontades, quer queiram os/as conservadores/as, quer não, em razão de haver um currículo oculto que ensina modos generificados de existência (SILVA, 2010). Os ensinamentos e as aprendizagens sobre gênero podem ser um território de disputa por representação, ao passo que o conservadorismo já exhibe seus modos hegemônicos de existência, já marginaliza as identidades ao considerá-las desviantes, por isso, a educação serve de espaço de luta pela ressignificação de identidades e de diferenças. Trabalhar com as relações de gênero de modo científico, acadêmico e educativo não é somente uma escolha política, é, também, uma reinvenção e ocupação da educação pelas pessoas que foram relegadas à subalternidade, mas não esqueceram que têm o direito de representar (HALL, 2016).

Metodologicamente, colocamos nos centro das discussões os estudos feministas para refletir sobre o funcionamento da sociedade brasileira, que criminaliza a educação, os/as educadores/as, as relações de gênero na universidade, para, hipoteticamente, manter os privilégios históricos de raça/etnia, de classe, de geração, de localidade e, especialmente, de gênero. Não pretendemos esgotar o assunto, nem encerrar as discussões, mas reforçar que a educação pública e de qualidade somente se faz possível se consideradas as diferentes identidades dos sujeitos educacionais e, ainda, se questionarmos as discriminações de gênero nos espaços formativos. Corroboramos com a tarefa de problematizar as desigualdades, as identidades, as epistemologias e as práticas educacionais que não estão apenas nos espaços institucionais das escolas e das universidades, mas que permeiam a vida social, cultural, política, econômica, ética e estética, que atravessam nossas concepções de gênero e sexualidade e nos educam por meio dos artefatos midiáticos, criando pedagogias culturais.

As intencionalidades da prática analítica deste estudo são resultantes de reflexões anteriores (ACCORSI, 2018; ACCORSI; TERUYA, 2020; TAKARA; TERUYA, 2015) em que nos debruçamos sobre propostas educativas, que não são resultados de aplicar metodologias prontas para a ação pedagógica, de definir características de correto e incorreto e, ainda, de dizer a atuação docente como responsável unicamente pela prática pedagógica, mas de inserir, propor e disputar o campo educacional como um espaço pedagógico que é produzido coletivamente (HOOKS, 2013). Ainda que seja custosa a ação de engajar-se em uma prática educativa, que seja voltada a pensar as complexidades da identidade e da diferença, e que o pensamento sobre as pedagogias culturais, que perpassam as mídias e nos exigem, também, um envolvimento com a proposição da ciência e suas complexidades epistemológicas, a ponto de compreender que “[n]ão é fácil dar nome à nossa dor, torná-la lugar de teorização” (HOOKS, 2013, p. 102), ainda que, seja nosso investimento teórico-conceitual compreender que “[n]ão é fácil dar nome a nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (HOOKS, 2013, p. 103), seguimos.

A compreensão que temos nessa empreitada é que Anzaldúa (2000, p. 233) nos alerta que “[...] eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita”. Não é possível falar de epistemologia sem pensar quem são as pessoas que autorizam e validam o conhecimento científico. Shiva (2003) nos explica que os conhecimentos ocidentais foram considerados como universais. Desse modo, reconhecer que “[n]ascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles pró-

prios, colonizadores” também é um modo de problematizarmos que o conhecimento é passível de questionamentos (SHIVA, 2003, p. 21). Assim, estes escritos seguem na tarefa de desestabilizar as certezas e empreender uma analítica que reconheça a necessidade de discutirmos gênero, sexualidade e educação nos diferentes espaços que vivemos e entendermos que são temas que bailam em nossos cotidianos, atravessam nossas existências e são, aqui, palco para nossas reflexões.

A universidade como espaço político para o baile dos gêneros

Como dissemos anteriormente, a Pandemia do Coronavírus confinou milhares de pessoas no Brasil e no mundo. Poderíamos, ingenuamente, pensar que as violências de gênero cessaram neste período, uma vez que a rua, o transporte público, os bares e o trabalho são espaços de abusos e violências contra a mulher e, agora, estão mais vazios. No entanto, não podemos nos enganar, pois a Pandemia agravou a violência doméstica e o feminicídio, uma vez que as mulheres ficaram ou ainda estão confinadas com o agressor (SANTOS, 2020).

Para além da violência física, o espaço doméstico, mas não somente ele, tem sido um local de violências emocionais, patrimoniais, morais e sexuais. A vida das mulheres corre perigo em qualquer outro espaço, mas o lar, que deveria ser um local de acolhida e potência para o crescimento feminino, acaba reverberando os pressupostos machistas que atravessam portões, muros ou sobem com os elevadores e as escadas dos prédios das moradoras. “Além disso, o espaço pessoal é um direito dos homens, e raramente das mulheres” (CASTAÑEDA, 2006, p. 183). Analisando a década de 1990 e início dos anos 2000, vemos que ambos foram marcados pelas políticas públicas que passaram a contemplar as relações de gênero e sexualidade na educação, o que atendia às ações afirmativas e às demandas dos movimentos feministas e LGBTQIA+, que arrombaram as portas das instâncias institucionais legisladoras da educação brasileira, exigindo que suas perspectivas de mundo fossem contempladas nos documentos oficiais deste campo.

A implementação desta agenda na educação brasileira; a implantação de políticas de formação de profissionais da educação na perspectiva de gênero, sexualidades e direitos reprodutivos; a menção ao tema em materiais didáticos e exames nacionais; a ampliação da educação sexual nas escolas; a normatização do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans em várias instituições e sistemas de

ensino e a inserção dessas dimensões em diferentes diretrizes educacionais são exemplos dessas conquistas (VIANNA; BORTOLINI, 2020, p. 4-5).

Vemos, portanto, que gradativamente, havia a construção ascendente da pauta educacional para as relações de gênero, porém os/as conservadores/as e os/as religiosos/as, inseridos/as pessoalmente ou por meio de representantes no Congresso Nacional, levantaram problematizações que distorceram projetos, ideias e concepções, ao mesmo tempo defenderam ideais de mundo como absolutos. Utilizando de sensacionalismo somado à distorção, foram, aos poucos, reduzindo as discussões e avanços sobre o assunto e agressivamente colocando em prática uma agenda política tradicional ancorada em “[...] princípios religiosos ‘não negociáveis’” (JUNQUEIRA, 2018, p. 2).

Juntos das investidas conservadoras, ocorreram movimentos estudantis, negros, feministas e LGBTQIA+ que ora em conjunto, ora de forma isolada, vieram na contramão das prerrogativas que defendiam o machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo, o sexismo e a misoginia. Movimentos como “Fora, Cunha!”, em 2015, em reação ao “[...] projeto de lei (PL) 5069/2013, apresentado por Eduardo Cunha, cujo objetivo era dificultar o acesso de vítimas de estupro a cuidados médicos essenciais” ou a Primeira Marcha das Mulheres Negras, que mobilizou Brasília com 50 mil ativistas de todo o Brasil, podem ilustrar o que chamamos de coreografia de resistência diante do retrocesso. A organização rápida dos movimentos sociais passou a ser vital para assegurar os direitos já conquistados e que sofriam ataques das alas conservadoras do país (BOGADO, 2018, p. 29).

Vemos, nesta conjuntura, que as ruas e as redes sociais digitais têm sido fundamentais para a formação política das pessoas. Justamente por isso, a educação precisa estar alinhada às demandas sociais, fazendo das relações de gênero, das identidades e das diferenças assuntos cotidianos dentro das salas de aula, com a tranquilidade de quem luta contra a desigualdade e sem a sensação de perseguição, característica do ano de 2020 (PINHEIRO-MACHADO, 2019). Sobretudo, não podemos, neste momento, esperar pelas políticas públicas, pelo seu retorno e/ou reinvenção para assegurar que as relações de gênero e sexualidade sejam trabalhadas em escolas e universidades, pois a não institucionalização dos temas pode agravar as violências proferidas no cotidiano.

Accorsi (2018, p. 106) escreveu “[...] não há como esperar pelas políticas públicas e institucionalização do feminismo enquanto lutamos por isso. É preciso ação imediata frente às desigualdades e violências” e

como corroborou Takara e Teruya (2015, p. 1185) “[os/as] professores/as em formação precisam pensar sobre como a aprendizagem está relacionada com as liberdades e as regulações do processo educacional”. A emergência do trabalho educacional com a temática orienta nossas elucubrações neste texto. Entendemos que a sala de aula é um espaço de disputa por significado, nem sempre justa, afinal há relações de poder que colocam professores/as e alunos/as em patamares diferentes de oportunidade de fala, de razão, de autoridade, ou seja, existe uma ambiguidade no trabalho docente que articula autoridade e empatia. Entretanto, “[o]s valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo” (HOOKS, 2017, p. 237).

A ordem pode ser compreendida, pelos/as estudantes, como silêncio, mas também como adequação, como conformismo. Por isso, nem sempre as questões identitárias têm chance de fugir à norma, de escapar do que é reconhecido - e aceito - culturalmente, afinal as alunas e os alunos querem sentir-se parte, almejam respeito e temem ser foco de chacotas e estigmas sociais no cotidiano educativo. A fuga das identidades hegemônicas também não é permitida aos professores e às professoras, em razão da desautorização e do descrédito que sofre a profissão docente, ele e ela têm andado em linhas tênues entre a subversão, pois educar é um ato político, e a comodidade, para continuar fazendo parte do processo de escolarização (ACCORSI, 2018). A profissão docente tem sido historicamente exercida por mulheres, porque foi associada ao cuidado e à paciência, atribuições culturalmente delegada a elas (GATTI, 2010; ACCORSI, 2018). Por isso, entendemos que a desvalorização da profissão se deve ao fato de constituir-se como profissão feminina, caso contrário, ela seria respeitada e autorizada a moldar o mundo.

Portanto, se a docência é majoritariamente feminina, ela pode permitir que a pluralidade da categoria mulher ocupe o referido posto? Pode permitir que mulheres de diferentes orientações sexuais, geração, raça/etnia sejam professoras e, especialmente, deixem transparecer suas características identitárias? Não exatamente é o que discute Andrade (2012), uma vez que a sala de aula é generificada e acaba reiterando as mesmas estruturas sociais encontradas fora da escola, onde a pedagogia da violência delega à diferença o significado de absurdo. A autora explica que a escola não é uma ilha, pois dialoga com as concepções normativas que transcorrem em outras esferas. A professora travesti é aquela que recebe,

de um lado, a exaltação e o enaltecimento e, de outro, a violência e a dor. Isso porque a identidade da travesti é exibida na mídia como aquela que se esconde, que precisa viver nas linhas tênues entre a subversão e a adequação, como discutimos anteriormente. Sendo assim, algumas identidades docentes não estão autorizadas, pelo patriarcado, a aparecer na educação.

Em perspectiva próxima, a professora e o professor podem ser coniventes com a violência exercida pelos alunos e pelas alunas contra as identidades estudantis tidas como desviantes. O silêncio docente pode reforçar os estigmas, os xingamentos e a exclusão discente. Por isso, é compromisso docente enfrentar toda e qualquer forma de violência advinda e sofrida pelos/as estudantes (ACCORSI, 2018). É um compromisso político pedagógico interceder nas discriminações contra as diferentes identidades dos sujeitos educacionais, sejam eles/as professores/as, técnicos/as, alunos/as. O referido compromisso somente é possível se a professora e o professor tiverem consciência de gênero, de raça/etnia, de classe, de geração. Consciência que não vem pronta e acabada, não se nasce com ela, mas é construída durante a vida pelos diferentes acessos à cultura, o que pode ocorrer via mídia, pelo conteúdo das redes sociais ou pela família, mas também pelo processo de escolarização. No entanto, a tomada de consciência precisa ter respaldo na decolonização de certezas, de ideias pré-estabelecidas, que questionem as premissas ocidentais, machistas, brancas como fundantes do mundo todo.

A relação entre mídia e espaços formativos formais é direta e intrínseca, em razão de, na primeira, nem sempre ocorrer uma orientação sobre o conteúdo acessado e, na segunda, a orientação corre o risco de corroborar com as discriminações de gênero. Em outras palavras, as mídias e os espaços formativos dialogam, se atravessam, se conectam. “Identidades sexuais e de gênero das crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas” (GUIZZO, 2013, p. 41). Por isso, tem-se discutido a importância de personagens negros/as e indígenas em filmes, novelas, animações, mas também nos livros didáticos, nos exemplos das aulas, nas referências de leitura e estudo, desde que não estejam designados/as aos espaços subalternos da sociedade. A representação é pedagógica, pode levar ao conformismo ou à emancipação (HALL, 2016; GUIZZO, 2013; ANDRADE, 2016).

Nas universidades, as representações podem compor o universo simbólico dos agentes educacionais a partir das cotas raciais, dos coletivos feministas, das referências bibliográficas presentes nos programas dos

componentes curriculares, cujos processos vão servindo de apoio cognitivo para a formação de indivíduos capazes de rever estereótipos, estigmas e representações. Assim, indicamos à escola e à universidade o papel de, no processo pedagógico, estimular o estranhamento das coisas, da vida, dos mundos, das verdades. A sala de aula, os corredores, os banheiros, as cantinas, as bibliotecas precisam ser espaços seguros para frequentadores/as, sejam professores/as ou alunos/as, um espaço de fortalecimento de estratégias de sobrevivências e resistências contra os múltiplos sistemas de opressão (HOOKS, 2017; GUIZZO, 2013).

Acompanhar a possibilidade de repensar a lógica, que faz a manutenção dos sistemas de opressão, é assumir o compromisso de estar em uma pedagogia do conflito (SANTOS, 1996) que se propõe a desestabilizar a aplicação de saberes nos espaços educativos, problematizar a lógica do conhecimento-como-regulação e assumir um trabalho de produzir conhecimento-como-emancipação. As perspectivas feministas e *queer*, bem como as proposições pedagógicas antirracistas e o comprometimento de uma ação não-fascista (TAKARA, TERUYA, 2015) corroboram para uma perspectiva pedagógica de uma ação analítica sobre os artefatos culturais, o que pode ser objeto de conhecimento no processo de educação formal. Amparadas pelas perspectivas ensinadas por Hall (2003), Accorsi e Teruya (2020) e Felipe e Takara (2020), compreendemos que as representações são construídas e os sentidos estão em disputa nas formas como somos capazes de ler e ensinadas/os a compreender os discursos e as narrativas circulantes na cultura.

Nessa proposição, Hall (2003) possibilita um estudo sobre as leituras de artefatos culturais problematizando a posição de negociação que é uma das possibilidades de uma educação que se filia às provocações de uma pedagogia do conflito por desestabilizar a lógica de um conhecimento hegemônico. A negociação propõe a revisão dos saberes, a possibilidade de ações educativas, que reinterpretam as formas de conhecer sobre os grupos sociais escolares, mas que não são compreendidos como partícipes da produção de conhecimento científico e a possibilidade de disputar pelas perspectivas multiculturais.

Ainda que as instabilidades e disputas do contemporâneo tenham produzido cansaço, transparência e dificuldades de problematizar os impactos das mídias nas vidas (HAN, 2017a, 2017b, 2018), problematizar a pulverização de representações de diferentes corpos e subjetividades corroboram com uma leitura diferente da maneira como se compreende às identidades contemporâneas (SIBILIA, 2012). Outras formas de ser

e de agir dividem espaço e tempo nas telas e provocam olhares para representações que em outros momentos foram invisibilizadas ou que os estereótipos limitavam a produzir a borda da normalidade que promove a visão masculina, branca, heterossexual, cisgênero, cidadina, eurocêntrica, capacitista e de classes abastadas.

Diferentes corpos e subjetividades nas telas são anteparos - ainda que frágeis, não exatamente plurais em suas complexidades e que nos exigem outras leituras e interpretações - para as formas de vida na contemporaneidade, as quais podem compor as universidades. Assim, na lógica entre cultura e representação, as possibilidades de ser, estar e agir comovem diferentes pessoas para o (re)conhecimento de diferentes perspectivas de narrativas homogêneas e hegemônicas que centralizavam a noção de pessoa nas sociedades ocidentais (KELLNER, 2001; HALL, 2016). A separação imaginada entre espaço educativo, mídias e sociedade é problematizada e questionada pelos Estudos Culturais e as perspectivas feministas e da teoria *queer*, por compreender que os espaços das mídias têm potencial pedagógico e corroboram com outras formas de entendimento do mundo, dos outros e de nós mesmos/as. Desse modo, dialogando com a perspectiva das pedagogias culturais, atuamos em uma proposta pedagógica que problematiza os discursos disseminados pelos artefatos culturais e que nos educam, nos interpelam e produzem ativamente compreensões acerca das identidades de gênero e sexuais (CAMOZZATO, 2012; ANDRADE, 2016; BUTLER, 2018).

A formação de professoras/es direcionada a problematizar as relações de gênero pode contribuir para que as universidades sejam palco das discussões que inscrevem as feminilidades e as masculinidades. A inscrição que desnaturaliza as representações de gênero oportuniza o debate sobre os modos como somos ensinados/as a compreender as identidades culturais, este também é um compromisso educacional emancipatório. Neste sentido, provocamos que não seriam necessárias disciplinas e temáticas sobre gênero e sexualidade se os/as docentes trabalhassem com as intersecções dos temas nas disciplinas ministradas. Da mesma maneira, não seriam necessárias legislações específicas de gênero se houvesse garantia dos direitos básicos à população. Entretanto, reconhecemos que tanto as políticas públicas, como a pressão dos movimentos sociais, como a existência de currículos e disciplinas sobre gênero e sexualidade se fazem indispensáveis para a mudança estrutural que propomos, em razão de indicar e reforçar a importância de defendermos as múltiplas identidades e diferenças.

Na quebra do conhecimento como regulação, orientamos que os corpos sejam vistos como projetos passíveis de alteração, cujas existências demonstrem sinais, códigos, sentidos e atitudes da cultura, que são apreendidos ao longo da existência, por meio das referências acessadas. Por isso, quanto mais plural o arcabouço cultural acessado, maior a possibilidade de criar marcas e códigos próprios de existir. Em outras palavras, defendemos que os significados não sejam apenas atribuídos pela universidade, pela mídia, pela família, pela igreja, pelo Estado, mas, sobretudo, sejam criados pelas pessoas sobre elas mesmas, que elas criem os códigos e as marcas afetivas, emocionais, corporais e comportamentais, o que se faz possível por meio da educação para as relações de gênero e sexualidade, em razão de compreender que ambos não são fixos e duráveis, são fluídos e construídos associados à história, à cultura, à política.

Reconhecemos a existência do discurso antigênero na educação, mas precisamos nos posicionar diante dele pela/para a formação emancipatória de alunos e alunas.

Não por acaso, na esteira da reorganização do discurso político e da reconfiguração dos cenários de disputa discursiva, a escola tende a ser colocada no centro de um debate público em que discussões de fundo sobre os problemas educacionais e os desafios relativos às garantias do direito à educação cedem lugar a tematizações voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida, aí compreendida a socialização para o convívio plural, cidadão e democrático (JUNQUEIRA, 2018, p.487).

Portanto, as universidades podem enfrentar às discriminações de gênero realocando o recorte identitário no centro das discussões acadêmicas com a justificativa de formar para o convívio plural e democrático. Ainda que as diferenças de gênero, de classe, de raça/etnia sejam produzidas na universidade, precisamos reconhecer que há apagamentos particulares feitos pelas instituições de ensino como se elas fossem ocupadas por pares homogêneos. Ressaltamos que a luta pelo poder também é simbólica, discursiva e coletiva e os/as docentes, nas ambiências formativas, podem contribuir com a composição de coreografias de resistências capazes de rever invisibilidades, colonialismos, distorções teóricas e tiranias que subjugam e fazem a manutenção do *status quo*.

Considerações possíveis

Trabalhar com gênero e sexualidade na educação é paramentar meninos e meninas com conhecimentos para o enfrentamento da cultura do estupro, da violência doméstica, da homofobia. É trazer o que apresentam as telas em alta definição para o questionamento/estranhamento dentro do cenário educacional. No deslocamento de temas para dentro das escolas e universidades podem ocorrer choques entre as diferentes perspectivas apreendidas, o que não invalida, nem desautoriza a educação, uma vez que, como dissemos anteriormente, quanto maior o repertório do sujeito, maior a possibilidade de criação das próprias sinapses cognitivas e afetivas sobre a vida.

Para enfrentar as discriminações de gênero se faz indispensável a consciência de gênero, e as implicações políticas, sociais, culturais e econômicas que atravessam as identidades. Em outras palavras, são necessárias compreensões sobre os significados de ser, estar e existir que compõem os sistemas de representação, os quais podem corroborar com as desigualdades e com a manutenção dos privilégios ou, em perspectiva contrária, colocar em xeque as subalternidades e invisibilidades.

O sistema educacional não substitui as leis, as famílias, a justiça, nem a polícia, mas pode fortalecer a vida cotidiana dos agentes da educação, porque oferece munção intelectual ao nomear sensações, sentimentos, existências e, também, preconceitos e violências. A urgência deste trabalho se justifica, sobretudo, como direito a conhecer-se, a nomear as experiências vividas e pontuar que elas são possíveis, viáveis e não precisam ficar à margem, nem silenciadas na conjuntura hegemônica da educação. Trata-se, portanto, de um reconhecimento de si e do/a outro/a, que se torna pauta da educação como espaço coletivo, democrático e multicultural.

Como docentes, não estamos fisicamente nos lares para intervir imediatamente nas violências domésticas. Não estamos, também, no Congresso Nacional para legislar pelos avanços de uma agenda sobre gênero e sexualidade, mas atuamos nas salas de aula, nos projetos acadêmicos, coreografando pesquisas, cursos, aulas abertas às disputas de significado, onde as diferentes vozes sejam ouvidas, onde diferentes formas de existências sejam inventadas e reconhecidas. Assim, esperamos que nosso trabalho reverbere tanto nos lares como nas leis. O conhecimento como emancipação, defendido anteriormente, estabelece as coreografias de resistência por meio da revisão de estigmas, exclusões e invisibilidades, para que a educação seja palco contra hegemônico de representações identitárias.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à prática pedagógica filógena**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Fernanda%20Accorsi.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

ACCORSI, Fernanda Amorim. TERUYA, Teresa Kazuko. A pesquisa como ato reflexivo de coragem e disputa por significado. **Textura: revista de educação e letras**. V.22, n. 49, p. 190-204, jan/mar, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5206/3674>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais – uma cartografia das (re)invenções do conceito**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143723>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>>. Acesso em 13 nov. 2020.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**. n. 1. UFSC: 2000, p. 229-236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em 15 nov. 2020.

ARAÚJO, Ana Paula. **Abuso: a cultura do estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

BOGADO, Maria. Rua. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 23-42.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Caderno de Leituras. n. 78. Chão de Feira, 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias - formas, ênfases e transformações**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49809>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

COSTA, Cristiane. Rede. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.43-60.

FELIPE, Delton Aparecido.; TAKARA, Samilo. NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE A SEXUALIDADE: EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS E PROBLEMÁTICAS À FORMAÇÃO DOCENTE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 138-160, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6363>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. BECK, Dinah Quezada. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed.Ulbra, 2013, p. 29-43.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: _____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003. p. 334-381.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**. Notas sobre o digital. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017b.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, São Paulo, set/dez, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1519-549X2018000300004>. Acesso em 13 out 2020.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior**: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: Silva, Luiz Eron da. et alii (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996, p.15-33.

TAKARA, Samilo. TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não fascista: problematizando a formação docente à Educação Básica. **Educação & Realidade**. v. 40, n. 4. Porto Alegre, 2015. (1169-1189). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401169&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2020.

VIANNA, Cláudia. BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**. v. 46, e221756, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100558&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 nov. 2020.