



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

THAMIRIS DE OLIVEIRA

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO: CRÍTICA À (CIS)HETERORMATIVIDADE

RIO DE JANEIRO

2016

THAMIRIS DE OLIVEIRA

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO: CRÍTICA À (CIS)HETERORMATIVIDADE

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de
Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial necessário à obtenção do grau de
bacharel em Serviço Social

Orientadora: Prof^a Luana de Souza Siqueira

Aprovado em

Luana Souza de Siqueira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Orientadora

Rosana Morgado

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vanessa Bezerra

Universidade

THAMIRIS DE OLIVEIRA

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO: CRÍTICA À (CIS)HETERORMATIVIDADE

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de
Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial necessário à obtenção do grau de
bacharel em Serviço Social

Orientadora: Prof^a Luana de Souza Siqueira

AGRADECIMENTOS

Nossa, é tanta gente para agradecer que nem sei por quem começar. Bom, obviamente esse trabalho é fruto de carinho e experiências coletivas que me impulsionaram a criticar a suposta naturalidade de identidades e as redes de violência que hierarquizam uns sobre os outros. Agradeço a todas e a todos que fizeram (ou não) parte desse processo que acabou sendo doloroso e solitário.

Primeiramente e com um carinho imenso, agradeço a Milena Carlos Lacerda, pois sem ela esse trabalho não seria possível e nem mesmo iniciado. Agradeço muito por sua parceria teórica, de estudos, sua paciência e seu zelo. Você é uma pessoa incrível! Sou sua fã.

Agradeço a Mariangela por ter me criado e por estar sempre ao meu lado, respeitando-me enquanto mulher, filha e homossexual. Obrigada por ser minha melhor amiga. Meu amor por você é imperecível, mas por vezes conflituoso, mas piscianas/os são complicadas/os, e o importante é que nos amamos.

Agradeço a toda minha família por ter me apoiado na vida e nos meus estudos, a Ana Paula por perpetuar o interesse e incentivo pela leitura; a Emmanoel por sempre estar por perto, a Glória Maria; e a Angela Moreira Oliveira, revolucionária de uma família inteira. Se existe uma pessoa mais próxima ou ideal à palavra “amor”, ela é e foi minha bisavó. Sentimos muitas saudades.

Obrigada a todas/os minhas amigas/os da Grajamaica, por estarem presentes na minha vida com muita lacração e amor. Yuji e Juan, vocês são o exemplo de que existem homens maravilhosos nessa vida! Por vocês vejo que ainda é possível ter homens incríveis, sensíveis, parceiros e amigos: dona Irene é maravilhosa! Amo vocês com todo meu coração. Lize, muito obrigada pelas palavras de conforto em momentos de desespero, você foi essencial e super atenciosa ao ver minha dor e fazer-me movimentar, fico feliz de nos vermos mais próximas, obrigada pela sua amizade. Camila, Cadu, Wallace, Vinicius, Pedro, Mateus, Pedro, Bruna, Sarinha, Igor, um beijo na boca de todas/os vocês, obrigada por tudo! Amo vocês!

Pepi, irmão que escolhi, te amo incondicionalmente. Meu parceiro, meu baú de segurança, estamos e estaremos sempre juntos, zoando por aí, rindo muito dessa vida.

Muito obrigada a Pedro Paulo Bicalho e Alexandre Bortolini por terem me proporcionado a experiência maravilhosa de fazer parte de um projeto de extensão universitário tão rico e essencial para meu aprendizado. Alexandre, sinto saudades desses cachinhos lindos e sorriso cativante.

Agradeço a todas e todos da equipe do projeto diversidade sexual na escola e a equipe do curso de extensão gênero e diversidade na escola. Um beijo especial as divas, Mariah (você é incrível), Malu (você é incrível também), Thamires, Heloisa, Jô, Cristina, Hugo, Marcello, um beijão para vocês.

Agradeço as todas minhas colegas de estágio, um beijo para Letícia, Jordana, Camilla, e minhas super supervisoras Julia, Luizão e Lucia.

Obrigada a todas estudantes e amigas que fiz no curso de serviço social. Se sou uma pessoa diferente é graças a vocês que me obrigam a pensar e a ser crítica. Obrigada pelas discussões, conselhos e por estarmos juntas nessa luta e profissão. Um beijo especial a João Victor, saudades da minha cara metade, dentro dos muros conservadores da UFRJ, tenho muito carinho por você e quero te ver o quanto antes! Um beijo para todo mundo, é muita gente! Muitos beijos. Carol Padula, beijo! Thais, Flavia, Rodolpho, Deivid, Bruno, Dandara, Bruna, Lorena, beijos!

Um beijo a tia, e ao Rafa pela simpatia e amizade pralém do Austerios. Obrigada pelos amendoins, cafés e cigarros.

Um beijo ao melhor funcionário da Escola de Serviço Social. Grande Tim Maia, só na manha...

Um beijo ao Gilson e Betinho pela convivência, trocas e livros!

Por fim e não menos importante, agradeço muitíssimo a minha orientadora Luana pela sua paciência revolucionária e por acreditar no meu comprometimento deste trabalho. Obrigada pelos conselhos, conversas, pela proximidade. Você é inteligentíssima! Diva, comprometida, profissional, competente, maravilhosa. Miguelzinho é muito sortudo! Desejo muito sucesso e realização na sua vida.

Obrigada a Rosana e Vanessa por aceitarem me avaliar nessa banca com o tempo corrido. E um beijo muito especial a Andréa Moraes que sempre esteja solícita e aberta a diálogos. Obrigada a todas vocês.

Mando um beijo a todas as mulheres do mundo, pois as amo. Que nada nem ninguém nos aprisione. Luto e desejo um mundo que meninas e mulheres não tenham medo de seus pais, avôs, tios, amigos, de nada, ninguém e em nenhuma circunstância.

Um beijo a todas/os deficientes, que encontram inúmeras dificuldades de se locomover na cidade, de conseguir acesso a educação frente ao descaso do governo, pela falta de respeito que lhes tratam. Quem/o que é deficiente é a nossa sociedade. Luto pelo não capacitismo e pela diversidade de nossas existências. Sempre aprendo muito com vocês! Quem sabe eu não consigo escrever esse trabalho em braile um dia, e/ou com tradução. Tinha que ser obrigatório isso. Enfim. Obrigada por tudo. Um beijo maravilhoso a todas/os vocês. Um beijo a todas/os crianças, jovens e adultos da Associação Fluminense de Reabilitação.

Um beijo a toda maluca, surtada, depressiva. Nossa dor é real e é da cor do sangue. Mas a vida tem toda as cores possíveis!

Um salve aos drag kings dessa terra Tupiniquim! Vamos nos fortalecer! Nenhuma misoginia e machismo é mais forte que a gente.

Muito amor para todas/os nós.

Um beijo na boca de todas/os vocês.

“Se cuida seu machista, a América Latina vai ser toda feminista”.

“Quando uma mulher avança, nenhum homem retrocede”

“Quem vai pagar o enterro e as flores se eu me morrer de amores?”

Vinicius de Moraes

RESUMO

Oliveira, Thamiris. **ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: CRÍTICA À (CIS)HETERORMATIVIDADE.** Trabalho de conclusão de curso da Escola de Serviço Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

Anexo 3

AUTORIZAÇÃO

Thamiris de O. Oliveira, DRE 109102729, AUTORIZO a Escola de Serviço Social da UFRJ a divulgar total ou parcialmente o presente Trabalho de Conclusão de Curso através de meios eletrônicos e em consonância com a orientação geral do SiBI.

Rio de Janeiro, 12/abril/2016.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAP** Caixas de Aposentadorias e Pensões
- CEASM** Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
- CID** Código Internacional de Doenças
- CNCD/LGBT** Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais
- DEAM** Delegacia Especializada ao Atendimento a Mulher
- DSM-IV** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV
- ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente
- IAP** Instituto de Aposentadoria e Pensão
- IFCS** Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
- IPEA** Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada
- GDE** Gênero e Diversidade na Escola
- GDS** Gênero e Diversidade Sexual
- CF** Constituição Federal do Brasil 1988
- GGB** Grupo Gay da Bahia
- GO** Goiás
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBT** Lésbicas Gays Bissexuais Travestis e Transexuais (LGBT)
- ONG** Organização Não-Governamental
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCP** Programa Criança Petrobrás
- SIC** Segundo Informações Colhidas
- REDES** Redes de Desenvolvimento da Maré
- RIC** Registro de Identidade Civil
- RJ** Rio de Janeiro
- RS** Rio Grande do Sul
- SDH/PR** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SOC Standards of Care

SP São Paulo

SUS Sistema Único de Saúde

TIG Transtorno de identidade de gênero

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UPP Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 GÊNERO, OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO	13
1.1 CONSCIENTIZAÇÃO DE OPRESSÕES	17
1.2 PRÁTICA ESTUDANTIL/PROFISSIONAL	22
1.3 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	24
1.4 ALIENAÇÃO E NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA	28
1.5 QUAL SUJEITO HISTÓRICO PARA A MUDANÇA SOCIETÁRIA	33
1.6 FEMINISMO INTERSECCIONAL	36
2 “QUESTÃO SOCIAL” E POLÍTICAS SOCIAIS	42
2.1 ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL (OU WELFARE STATE)	45
2.2 AS VEIAS ABERTAS DO BRASIL: CONFIGURAÇÕES HISTÓRICA SOCIAL E SURGIMENTO DE POLÍTICAS SOCIAIS	50
2.3 EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA SOCIAL	55
2.4 RESPALDOS FORMAIS	58
2.5 NOME SOCIAL, RETIFICAÇÃO DO NOME CIVIL E LEI 5002/2013 JOÃO W. NERY	62
2.6 DESAFIOS PARA SE TRABALHAR GÊNERO NA EDUCAÇÃO: DISCRIMINAÇÃO E EXCLUSÃO DO PROCESSO ESCOLAR	67
2.6.1 VIOLÊNCIA	71
3 POR UMA EDUCAÇÃO NÃO CISSEXISTA	75
3.1 EDUCAÇÃO SOB ANÁLISE MARXIANA	78
3.2 DISCURSOS REITERADOS NA SOCIEDADE	84
3.2.1 DISCURSOS REITERADOS NA ESCOLA	
3.3 TRANSCRIÇÃO DE RELATOS ESCRITOS	91
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERENCIAS	97

INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo traremos algumas implicações sobre o interesse de desenvolver o tema do trabalho: gênero e educação básica. Realizar-se-á também uma análise crítica a economia política sobre as/os sujeitas/os transformadoras/es da realidade e seus protagonismos e táticas frente as desigualdades de gênero numa sociedade dividida em classes sociais e violentamente opressiva. Proporemos então, analisar a realidade a partir de leituras críticas e marxianas, compreendendo os estudos de gênero e sexualidade, já vastamente acumulados pelas ciências sociais. Para tanto, pode ser estranho a/o leitora/r o uso de materiais provindos da pós-modernidade ou outros saberes, que procurar-se-á criar pontes que se interligam mais do que se dividem. Mormente, o método utilizado para desvelar a realidade será através da dialética e materialismo histórico.

Trataremos em questão as categorias de opressão e exploração, as quais se exponenciam e ganham novas funcionalidades no capitalismo consolidado, questionando as assimetrias de gênero e sua (não) binaridade, suas particularidades, singularidade e universalidade como base de mediação dos conteúdos aqui descritos.

No segundo capítulo adentra-se a “Questão Social” e o surgimento das políticas sociais, tendo em vista sua lógica e funcionalidade na produção e reprodução da vida no sistema capitalista. Especificamente, estuda-se a educação enquanto política social e os parâmetros legais que norteiam as discussões de gênero no sistema educacional e em políticas públicas inclusivas que combatam o preconceito e discriminações e o acesso desigual da riqueza socialmente produzida. Problematiza-se as redes de violência e discriminação que geram exclusão parcial ou total do processo escolar de determinadas identidades, e também o exercício de uma cidadania inconclusa, incompleta, parcial.

No terceiro e último capítulo, traz-se perspectivas marxianas para o salto qualitativo da educação e uma sociedade outra, com vistas a emancipação humana, libertando-se da exploração de um sobre a/o outra/o, e de que maneira, uma sociedade qualitativamente melhor poderá erradicar “mais facilmente” as opressões

no conjunto da sociedade. Além disso, utilizei registros escritos no projeto de extensão universitária que trabalhava as temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar. A partir do diário de campo, anotações e referenciais teóricos, trago os discursos reiterados dentro e fora da escola sobre as leituras e entendimento sobre gênero.

A solução para o fim das opressões, infelizmente, não se dará com uma mudança societária anti-capitalista, até porque, o racismo, machismo e misoginia são anteriores ao sistema capitalista. No entanto, ao compreender esta sociedade desigual e exploratória, a principal contribuição que traremos é o movimento de transição e transformação em que Marx tanto se preocupa. O autor nos dá os elementos construtivos da exploração do ser humano sobre o outro, mas, também, sua superação, à luz da emancipação humana, o que sem dúvida, contribuirá exponencialmente para a erradicação das opressões.

Compreendemos portanto, que a luta por uma sociedade justa e igualitária se dá todos os dias, ininterruptamente, pois o processo de transformação societária, assim como uma educação revolucionária, nunca tem fim, está sempre em processo e em transformação, e que andam de mãos dadas.

1 GÊNERO, OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO

1.1 Conscientização de opressões

Começo meu trabalho situando minha trajetória acadêmica de graduação em serviço social e minha própria militância para explicar o porquê do tema e pesquisa e sua proposição.

Ao entrar na universidade vi infinidades de corpos transeuntes e sexualidades não hegemônicas¹, até então, não tão observadas, devido, a falta de conhecimentos que a educação formal poderia me proporcionar, e até mesmo pelos espaços de sociabilidade invisibilizantes; e não obstante, como uma possibilidade outra de vivência. Foi na faculdade que vi pessoas e afetos sem medo de se tocarem, onde tive contato com visibilidade, orgulho, discussões, organizações estudantis, amizades e etc.: o início do meu ativismo político e ampliação de conhecimentos. Recordo-me que logo no início, decidi que concluiria meu curso com um trabalho acerca das homossexualidades, porém com o tempo, alguns planos mudam de ordem. No entanto, foi apenas na metade do curso que fui me conscientizando de uma opressão, até então incompreendida/despolitizada e que se tornou inconformada. Desta forma, fui trilhando minha própria trajetória teórico acadêmica, tendo oportunidade de participar de um projeto de extensão, o qual trabalha com as temáticas de gênero e sexualidade às escolas da rede pública de ensino, e que fui bolsista de extensão (PIBEX) por um ano e meio – Projeto Diversidade Sexual na Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)², assim como experiências em campo de estágio. Falo, portanto, do inconformismo sobre o

1 Referimo-nos a identidades sexuais não heterossexuais.

2 O Projeto Diversidade Sexual na Escola é um projeto de extensão da UFRJ existente desde 2007, e hoje encontra-se vinculado ao Instituto de Psicologia. O projeto oferece oficinas de sensibilização sobre as temáticas de gênero e sexualidade a rede pública de ensino com foco na educação básica, o qual permite um diálogo e reflexão com os profissionais de educação – professoras/es, funcionárias/os técnicas, coordenação pedagógica e direção – e algumas/uns alunas/os concluintes de licenciatura. O Projeto também já realizou um curso de Gênero e Diversidade Sexual (GDS) em 2012, e de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em 2014, ambos financiados pelo Ministério da Educação (MEC), com o mesmo público-alvo citado acima, com a finalidade de promover discussão e reflexão com quem trabalha diretamente com a educação formal. O Projeto Diversidade Sexual na escola tem em seus princípios e objetivos promover o debate sobre as diversas maneiras de se viver o gênero e sexualidade com o intuito de transformar/modificar a realidade contribuindo com o respeito as diferenças e ampliação de direitos, assim como socializar todo o conhecimento da universidade à população civil.

sistema patriarcal, a dominação masculina sobre a feminina, e seus dispositivos de poder: machismo, misoginia, feminicídio.

Mas ora, como perceber depois de anos que sou oprimida enquanto mulher? Na verdade, desde criança; só não tinha conhecimento e consciência disto. Lembro, como estudante, que no ensino fundamental o cabeçalho das provas sempre continha a palavra “aluno” com o substantivo masculino: completava então a letra “o” com uma “perninha”, transformando, portanto, em aluna. Aquilo me incomodava bastante. E também me questionava sobre o campo do nome das/os professoras/es respeitar sempre o seu gênero. Sentia-me duas vezes “inferiorizada”: com medo da hierarquia professora/aluna e de meus colegas “legitimados” da turma. Acho que foi meu primeiro combate ou posicionamento resistente, mesmo que acrítico, perante a opressão que sentia e que decidi demarcar como um início de luta.

Na universidade, pude consolidar e compreender, então, minha identidade enquanto mulher cisgênera e lésbica – e sempre em (des)construção. Meu questionamento era: já que sou lésbica (e não me relaciono com homens), e, portanto, um ser não desejante para um homem, não tenho que me preocupar com o machismo, pois não tenho interesse nenhum em “agradá-los”, e desta forma, não sofreria nenhuma consequência. Doce ilusão. Não deixei de sofrer assédio na rua, e nem menos inferiorizada, ou reconhecida, em meus postos de trabalho, fora o perigo de agressão (física, psicológica) que toda mulher enfrenta nos lugares públicos e privados acrescida da violência homofóbica. Foi por meio de mulheres trans e cisgêneras, feministas, amigas/os e profissionais; na rua com movimentos sociais, e também com leituras adquiridas que me fez perceber que nada estava relacionado em agradar alguém ou não, e sim, todo um complexo de sociabilidade que vivemos – sistema capitalista – e sua vinculação com as relações sociais de gênero assimétricas intrínsecas ao sistema patriarcal e outras particularidades imanentes ao capitalismo e até mesmo antes dele. São elaborações criadas a partir de afetos coletivos e relacionais.

Paro novamente, e recorro da minha infância e minha vivência escolar e, principalmente, a rede de amigos da minha área residencial. Acho que eu era

feminista há muito tempo. Digo isto, pois a conscientização parece um ciclo, que tem de ir pra trás e pra frente, para então reformular e entender. Por exemplo, toda criança passa por um momento que ela terá que usar sutiã para evitar olhares maldosos e comentários; será ensinada como se vestir e se comportar em diversos espaços; vão lhes ensinar como se prevenir sexualmente – em uma relação heterossexual e na perspectiva de reprodução biológica – etc. Há quase uma “regra inquestionável” sobre esses corpos, enrijecida de um moralismo que constituem normas aos corpos masculinos, e principalmente, femininos. Aos seis anos de idade, já me chamavam de “sapatão”. Não por mostrar afeto/desejo por outras meninas, mas por ter alguma coisa no meu corpo e personalidade que não agradavam. Eu era apenas uma menina jogando futebol e que não usava roupas que sensualizavam meu corpo. Eu não partilhava de uma feminilidade hegemônica, e por isso, já classificaram uma sexualidade por não agir adequadamente conforme suas expectativas de gênero: de não ser (tão) feminina, logo homossexual. Carreguei por muito tempo o peso de uma palavra pejorativa, exponenciada de estigma, mesmo sem saber o que eram lésbicas e o como se relacionavam.

Como disse, a opressão é sentida há muito tempo, só não sabia como analisá-la. São gestos “sutis” ou na ordem do “não dito”³, mas que regulam, apavoram, vigiam e que se constituem em normas, práticas, saberes, verdades. Faço o convite para toda/o leitora/r exercitar suas próprias lembranças e auto questionamentos num vai e volta. Certamente você verá o quanto foi oprimida, o quanto reproduz algumas violências e saberes hegemônicos, como oprimiu e oprime⁴. Este é mais ou menos o meu processo de aprendizado, obviamente, cada uma/um tem suas próprias experiências. Digo isto, pois, por mais que uma mulher

3 BAPTISTA, 1999, p. 45-49

4 Quero enfatizar, que na minha compreensão (ainda não muito aprofundada teoricamente), mulheres cisgêneras e transgêneras nunca serão machistas por compreender que o patriarcado e a dominação masculina é um sistema que mantém os homens no poder subjugando e reprimindo mulheres. Por mais que haja marcadores/diferenciações entre todas as mulheres (raça/etnia, classe, regionalidade, e etc.), nenhuma mulher será beneficiada com este sistema, pois ainda sim, será inferiorizada perante um homem. Contudo, não é raro que mulheres reproduzam discursos e violências, pois há uma série de normas/normativas que mantém e legitimam a lógica dominante, dentre eles a ideologia. A opressão dos homens sobre as mulheres, portanto, é um sistema benéfico aos homens que os mantém no poder; é um sistema que ganha nova função no capitalismo, mas que mantém sua autonomia perante este tipo de sociedade e as anteriores a ela.

não tenha noção nenhuma sobre o que significa o feminismo, violência de gênero, de seus direitos enquanto mulher, ela sabe que há algo que a rodeia, a pune e dá dor (“e a delícia de ser como é”).

Como graduanda de serviço social, fiz dois períodos de estágio na área de educação, atuando em duas escolas municipais na região do Complexo da Maré. Por coincidência, pude trabalhar um pouco com as temáticas de gênero e sexualidade em ambas as escolas através da oficina Papo Aberto. Por meio do estágio, pude identificar algumas demandas discentes, dificuldades vivenciadas na escola, suas particularidades socioculturais e uma relação de carinho com alunas e alunos. Trarei reflexões e experiências desse convívio adiante. E como bolsista de extensão, pude aprimorar conhecimentos e tecer redes de amizades em um Projeto sobre diversidade sexual e de gênero.

Por fim, utilizo-me de estudos e referenciais teóricos do feminismo interseccional⁵ – que podemos considerar várias formas de leitura e correntes dentro do feminismo – para problematizar as assimetrias entre os gêneros, (não)binarismos, com crítica a cisgeneridade⁶, dado a sua importância ao nos revelar a compulsoriedade da designação do gênero ao nascimento às conformações anatômicas, e as redes de violência que se efetivam em todos os corpos. Apesar de mostrar-nos que o gênero é social/cultural/historicamente construído com suas múltiplas possibilidades de existir, há um processo social e jurídico de normatização que caracteriza compulsoriamente o gênero apenas em termos binários, associado à aparência genital, onde sujeitos são mais aceitos e “corretos” na sociedade, assim como, àquelas/es que são considerados ilegítimos, abjetos ou então “anormais” e “doentes”. A cisheteronormatividade põe em evidencia

5 O feminismo interseccional resume-se a não hierarquização de opressões e marcadores sociais no conjunto de mulheres. Busca-se combater toda as formas de violência e opressão, desnaturalizando concepções essencialistas e conservadoras acerca da vivência do gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social, deficiência, padrões estéticos e etc.

6 Como cisgeneridade podemos compreender sendo uma rede de inteligibilidade e normativas que hierarquizam identidades e vivências sobre outras. Uma pessoa cisgênera reconhece o gênero que lhe foi atribuído em relação as suas genitálias no nascimento (vagina/mulher, pênis/homem) e a socialidade regida nesses corpos. Contudo, atenta-se a redes de privilégios, hierarquias e compulsoriedade que esta normativa impõe a todos os corpos, mostrando-nos que ela é insuficiente e violenta a explicar todas as vivências humanas.

a criminalização/marginalização e privilégios de algumas identidades em detrimento de outras.

1.2 Prática estudantil/profissional

Neste tópico, explicitarei minha trajetória acadêmica em encontro aos estudos de gênero.

Foi dentro da academia, no ano de 2012, que tive o primeiro contato, pelo menos teórico e crítico, sobre a cisgeneridade e transexualidade. Como mulher cisgênera, e portanto, reconhecendo níveis de privilégios, nunca me questioneei sobre a suposta “naturalidade” da minha própria construção de gênero feminino. Quem/o que é hegemônico não precisa de representatividade, ele já está dado e sendo reproduzido nas relações sociais; reflexões de como não faz sentido um dia de orgulho de pessoas brancas, assim como o orgulho de heterossexuais. Foi, principalmente, pela rede de violência e ininteligibilidade a sujeitos não cisnormativos⁷ que mais me chamou atenção para problematizar estas construções. Deduzi: eu, enquanto mulher cisgênera já sou violentada com o machismo e misoginia, imagina quem vive mais controlado, vigiado às regras da compulsoriedade binária de gênero? Que horrível! Imaginei muita violência a todo momento. Foi a emergência e a pressão de identidades e movimentos sociais nos dizendo que não dá mais para ignorar a realidade: é preciso falar sobre a cisheteronormatividade⁸. Há pessoas que tem menos acesso a toda riqueza socialmente já produzida (riqueza no plano objetivo e subjetivo), vivendo de maneira desigual em relação ao outro, fora os impactos na subjetividade de todas/os, e não

7 Lê-se pessoas que não partilham da normativa cisgênera.

8 Como heteronormatividade podemos entender sendo uma compulsoriedade da heterossexualidade como norma, ou algo natural, numa vigilância constante sobre os comportamentos binários (feminino/masculino) e sexualidade. Lésbicas, bissexuais e gays, podem até ser aceitos no conjunto da sociedade, contudo não podem transparecer “resquícios” homossexuais nem desafiar as formas binárias de gênero. É como se ter uma vivência homo/bissexual tendo como parâmetro e lócus a heterossexualidade e binarismo de gênero. O termo cis assoma-se a esta normativa denunciando e problematizando as hierarquias da vivência cisgênera e de afetos.

menos, sofrem mais riscos de vida, sendo o Brasil, o país campeão (em primeiro lugar) em assassinato de travestis, transexuais e homossexuais.

Obviamente, a vida de uma pessoa não é analisada por parâmetros duais: só boa ou ruim, violenta ou pacifista, “oito ou oitenta”. A resistência é um instrumento infinitamente potente e necessário para a nossa vivência e ampliação de direitos, e através dela vamos (re)significando nossas vidas e vendo a beleza que há nisso. Esclareço então, que como ser humana ética e futura profissional luto para a ampliação da cidadania, tendo em vista a defesa da emancipação humana, defendendo o direito à autonomia perante os próprios corpos e desejos. Acerca da subjetividade de transexuais, eu não posso falar sobre por ser uma mulher cisgênera, contudo como pesquisadora, se não problematizar a cisheterormatividade, estaria sendo displicente com todas/os transgêneros e também as/aos cisgêneras/os – diálogo este que, como aliada, tento desnaturalizar e desconstruir esta incompreensão opaca nos meus meios de sociabilidade. Outrossim, obviamente defendo a emancipação do plano ideal/subjetivo.

Em abril de 2013, fui selecionada como bolsista de extensão para o Projeto Diversidade Sexual na Escola, o qual realiza atividades com escolas da rede pública de ensino desde 2007. Foi uma oportunidade importantíssima para mim – aprimorando os estudos – e para a sociedade civil – ao devolver os serviços, acúmulos teóricos e toda produção da universidade à população, que lhes é de direito. De 2013 até 2015, o Projeto realizou grupos de estudos abertos a todo o público, oficinas de sensibilização nas escolas da rede pública – a qual tive oportunidade de ser palestrante em uma ocasião – e em instituições de medidas socioeducativas, como também, cursos de extensão ou formação continuada. Além disso, pude manusear trabalhos avaliativos referentes ao curso de extensão Gênero e Diversidade Sexual (GDS) de 2012. Por meio do contato com todas essas atividades, afinei meu olhar para dentro da educação básica, lembrando e redescobrimo novas e antigas práticas e demandas da comunidade escolar, majoritariamente a partir da visão do campo docente. Ao longo da trajetória, pude sistematizar algumas demandas com anotações no meu diário de campo e na

recente experiência de ser tutora de uma das turmas do curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em 2014.

Como tutora, eu tinha, a princípio, uma função burocrática: ser responsável pela distribuição dos materiais didáticos as/aos alunas/os cursistas⁹, disponibilizar trabalhos, que nos dão base avaliativa, cobrar atividades e manter um diálogo com a turma, estando presente em todas as aulas com o professor do GDE. Contudo, havia uma implicação enquanto equipe de trabalho – da minha turma: professor, monitora e tutora, assim como toda a equipe do GDE, onde realizamos diversas reuniões e mediação das demandas e acompanhamento de cada turma – fazendo parte dos planejamentos pedagógicos semanais, tendo voz, participação e contribuição.

No segundo semestre de 2013, mudei de campo de estágio, saindo da assistência social para a educação, trabalhando (não só) as temáticas de gênero e sexualidade com o serviço social durante dois períodos, totalizando um ano. Fiz estágio, portanto, na Organização Não-Governamental (ONG) Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES) localizada no Complexo da Maré próximo a região do Parque União.

Segundo informações colhidas (SIC) por funcionários da Instituição, a ONG surgiu no dia oito de março de 2008 após a separação em 2007 com o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM).

A REDES surgiu, então, há sete anos tendo o intuito de realizar atividades que envolvam a educação: arte e cultura; mobilização social; desenvolvimento local; combate à violência e suas diversas expressões. Tais ações se dão pela compreensão de que o Complexo da Maré é uma região carente de bens e serviços públicos – sendo uma área rodeada por facções criminosas, milícia e a recente ocupação do exército e Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) em 2013 – que deveria ser garantidos pelo Estado e Prefeitura do Rio de Janeiro via Políticas

9 O público-alvo dos cursos GDS e GDE são majoritariamente voltados à professoras/es que estejam atuando, ou seja, com matrícula ativa na educação formal. Outrossim, também são organizadas vagas aos profissionais de educação (funcionários técnico-administrativos, coordenação pedagógica, de secretarias e coordenações de educação, independente da área de formação, como por exemplo, a assistentes sociais e psicólogas/os) e um pequeno número a graduandas/os de licenciatura.

Públicas. A REDES resulta da organização da sociedade civil junto com o movimento comunitário da Região.

Dentre os objetivos, ressalto a proposta de:

Promover a construção de uma rede de Desenvolvimento Territorial através de projetos que articulem diferentes atores sociais comprometidos com a transformação estrutural da Maré e que produzam conhecimentos e ações relativas aos espaços populares, que interfiram na lógica de organização da cidade e combatam todas as formas de violência. (Apresentação http://redesdamare.org.br/?page_id=2429 acesso 06/0613).

A Redes de Desenvolvimento da Maré não oferece serviços públicos e sim encaminhamentos para instituições e redes de apoio; e promove atividades e ações ligadas à arte e educação direcionadas pela equipe social: composta por setes assistentes sociais e uma psicóloga. Um ponto positivo em relação à equipe é que por mais que não seja multidisciplinar, todas/os estão aptos a fazer atendimentos e encaminhamentos as/os usuários, e se constrói um trabalho em conjunto. Contudo, toda semana a equipe social e estagiárias/os se reuniam para relatar e mediar os atendimentos realizados e sobre as atividades de estágio nas escolas municipais da região que recebiam serviços da ONG.

Como estagiária fiz parte do Programa Criança Petrobrás (PCP), cujo projeto se materializava em algumas escolas municipais da região, onde acompanhei duas delas: Escola Municipal Bahia e Escola Municipal Napion. O PCP oferecia duas atividades: o grupo de pais e oficinas nas escolas. Ambas as atividades tinham como objetivo construir um vínculo e proximidade com as mães/pais/responsáveis, alunado, e comunidade escolar. Não obstante, eram recorrentes as queixas vindas dos responsáveis ao não se sentirem bem-vindos nas escolas, a ausência ou descontinuidade de comunicação com a direção escolar e também a falta da participação dos pais às resoluções e deliberações sobre o planejamento pedagógico de acordo com a realidade e interesses locais.

O trabalho da assistente social no grupo de pais tinha um papel pedagógico ao explicitar aspectos da conjuntura e as nuances do sistema educacional, assim como, orientar e encaminhar demandas implícitas e explícitas requeridas pelas/os responsáveis. A atividade realizada com o grupo de pais, desta forma, tinha como

meta aumentar o vínculo e participação dos pais na comunidade escolar¹⁰, como também, informá-los de seus direitos e serviços. Porém, a participação de mães, pais e responsáveis na escola é uma conquista desde 1996, a partir da resolução da Lei nº 9.394 (de 20 de dezembro de 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual garante a integração e participação da comunidade local e famílias nas escolas, de acordo com a realidade e necessidade local. Infelizmente vemos esse movimento bastante esvaziado, e há de se entender a particularidade de cada família na totalidade do sistema capitalista. Contudo, a criticidade feita é que este trabalho está sendo intermediado através do terceiro setor. Longe de desconsiderar trabalhos potentes e necessários de diversas ONG'S, o problema é a transferência de responsabilidades e deveres do Estado, perante a população, perpassada as ONG'S, que, a qualquer momento pode extinguir suas atividades por falta de orçamento ou por não atingir metas e objetivos sobre os projetos defendidos, podendo ser, portanto, descontínuo. Não que as políticas sociais sejam perfeitas e contínuas, mas que pelo menos, são defendidas e promovidas por lei, podendo acionar instâncias jurídicas como o Ministério Público, contudo isso não quer dizer que a demanda seja atendida e nem que tenha uma abrangência universal. O sistema capitalista não se propõe a isso.

Já as oficinas ofertadas eram de dança, música, teatro e Papo Aberto, as quais exponenciavam a subjetividade e criatividade da criança com propostas educativas e de lazer – e quando ocorria, ocasionalmente, algum passeio escolar planejado pelas/os funcionárias/os do PCP. As oficinas foram um potente campo exploratório e de certa maneira de cuidado, onde crianças, talvez com toda a sua pureza e inocência, retrataram nas aulas, ou diretamente com a/o professora/r sobre abusos sexuais dentro de casa, assédios na rua (com a entrada do exército militar e UPP houve um aumento de reclamações das alunas por partes desses mesmos profissionais, tendo medo de fazer denúncias, mesmo que anônimas), suas dúvidas,

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>)

inquietações, questionamentos, opiniões e sociabilidade entre si, aliás, muito violentas e agressivas a base de xingamentos que fazem parte de seu recreio/cotidiano. Sobre os xingamentos, acredito não ser necessário explicar os termos pejorativos referentes sempre a sexualidade da mulher, ou a equivalência à mulher ou ao feminino/feminilidade nos corpos.

O Papo Aberto, diferentemente das oficinas que ocorriam extraturno escolar, era voltado a adolescentes de séries mais avançadas do 8º e 9º ano. Porém havia uma peculiaridade. Para esta oficina acontecer, ela tinha que passar por “negociações”/correlação de forças no início do semestre e as professoras que aderissem a proposta, cederiam quarenta minutos de sua aula, para a oficina. Um dos dados observados é que o Papo Aberto foi aceito em sua grande maioria nas disciplinas de ciências sociais, o que nos revela práticas reiteradas/repetitivas de que somente nessa disciplina é possível falar sobre gênero e sexualidade, além de professoras/es de outras matérias se sentirem desconfortáveis, ou até mesmo não davam significância as propostas ali apresentadas, o que fere a transversalidade¹¹ da educação. Outrossim, essas temáticas ainda são tratadas com um viés biologicista, reduzindo cada conquista histórica/cultural/social que também, e, principalmente, repercutem nas caixinhas binárias e cisheteronormativa nos corpos.

Foi através dessas experiências no sistema educacional enquanto bolsista de extensão, estagiária e ativista do movimento Lésbicas Gays Bissexuais Travestis e Transexuais (LGBT), que amadureci, no sentido de ampliar o entendimento sobre as dificuldades e possibilidades de mudança dentro e fora da escola, aprimorando a sensibilidade a partir das visões de alunas/os, seus responsáveis e profissionais da educação. Experiências estas que tratarei com mais afinco nos próximos capítulos.

Por fim, minha trajetória tem se solidificado com estudos sobre gênero e sexualidade, principalmente, por referenciais teóricos pós-modernos, devido ser a linguagem predominante de meus colegas de trabalho e de vida, e por também conter uma vasta e avançada produção bibliográfica, até então, pouco difundida no

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem a transversalidade de conteúdos estabelecidos a todas as disciplinas escolares.

serviço social. Contudo, procuro estabelecer pontes que se fundem mais do que se dividem, pois há um preconceito enorme de tudo que não se encaixa em Marx, é pós-moderno e vice-versa. Contudo, corroboro sobre a criticidade feita ao marxismo de não aproximar-se a questões mais atuais, pairando-se muito a discussões clássicas sobre o trabalho. Este movimento, obviamente, é muito difícil, sofrido e incompreendido, porém utilizo-me a todo momento da dialética como instrumento para desvelar a realidade, compreendendo a materialidade e historicidade de nossa sociabilidade capitalista. Podem me chamar de eclética ou louca (e sou mesmo), mas é o desafio que me proponho a conduzir.

1.3 Materialismo histórico dialético

Para este trabalho, focaremos as relações sociais assimétricas enquanto ao gênero e sua (não)binaridade, relações de opressão, exploração e desigualdade, de forma crítica, que chegue a essência do objeto de estudo, fugindo de percepções imediatas, escamoteadas e pertencentes ao cotidiano; procuraremos então, superá-las analisando o cerne da sociabilidade que vivemos – sociedade capitalista.

Para tal, não dá para analisarmos a categoria de gênero de forma abstrata, fragmentada do real, ou seja, desconectada de diversos mecanismos, instituições, normas, visões de mundo, ideologia, marcadores sociais, particularidades, singularidades e universalidade no conjunto das relações sociais. Portanto, para desvelar o real (concreto, a verdade), utilizaremos do método dialético e suas categorias de totalidade, contradição e mediação.

O método dialético nos permite pensar a realidade como um conjunto de ações humanas inacabadas e em permanente transformação, sendo desta maneira, um movimento fluido, transitório que carrega em si contradições no campo prático da produção material (objetivo, materialidade que pertence ao real), e no campo ideal (reflexivo; das ideias; subjetivo; espiritual, gnosiologia) do indivíduo e sociedade em todo momento histórico. O ser social consegue transformar a natureza e a si próprio, teleologicamente, o qual materializa e responde as suas necessidades através do trabalho.

O movimento autotransformador da natureza humana, para Marx, não é um movimento espiritual (como em Hegel) e sim um movimento material, que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática da vida, mas também dos próprios órgãos dos sentidos, **ou seja, na própria subjetividade.** (KONDER, 1988, p. 52, **grifos nossos**).

Quanto mais se desenvolvem as forças produtivas de determinada sociedade, mais complexa se torna a realidade à superação de (novas) demandas posta pela humanidade. Assim, o método marxiano ao estudar a modernidade, busca compreender e analisar a estrutura produtiva e de organização da sociedade, e a dinâmica das relações sociais em seu processo totalizante – que é interpelado a diversificados complexos sociais – como as políticas sociais, economia, funcionalidade do Estado, sociedade civil, legalidades, etc., mediatizado pelo conjunto da universalidade, particularidade e singularidade, para então, se pensar as contradições existentes [nas categorias] em si e entre si. Parafraseando Carlos Nelson Coutinho, Konder explicita que “A dialética não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (...) como a união entre elas” (KONDER, 1988, p.46).

Todo conhecimento e observação se iniciam a partir da aparência do objeto e do momento imediato. Porém, para escapar da racionalidade burguesa, que vigora o estudo particular dos fenômenos sociais e atribui as contradições societárias como problemas sociais individuais, focalizando e culpabilizando o indivíduo por sua situação, deve-se ir mais além, ou seja, na essência do objeto a ser estudado, para então, compreender o seu processo. Para tanto, é necessário uma análise da totalidade – do mais simples – a outros níveis de complexidade das relações sociais, mais ou menos abrangentes, na medida que o ser humano consegue objetivar e projetar suas necessidades.

A categoria da mediação, então, é compreendida como um estudo processual da realidade – a qual também aparece em sua forma imediata – que demanda tempo e elaboração teórica (criticidade) para chegar a essência, ou o mais próximo disto, do objeto de estudo, averiguando todas as contradições em si e entre si nas categorias de universalidade, particularidade e singularidade, contrapondo-se à

racionalidade burguesa que apreende os fenômenos sociais como um fator isolado e imediato e imutável.

A contradição está intrínseca a realidade, sendo “a contradição reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 1988, p. 49), ou seja, cabe analisar os (novos) processos de transformação à superação qualitativa e quantitativa das necessidades e processos de consciência do ser humano, que não se dá de forma linear na síntese do complexo social – totalidade. “Para ele [Hegel], a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação a um nível superior” (KONDER, 1988, p. 49). A presença da negatividade/contradição, possibilita a apreensão da “tensão entre as forças que lutam para a manutenção da ordem social e as forças que buscam desestruturá-las (...) que explica os processos históricos de mudança e transformação da sociedade” (PONTES, 2000 p. 40).

1.4 – Alienação e níveis de consciência

O método material, histórico e dialético que Karl Marx desenvolveu e nos explicita é que pelo movimento do real, em atividades concretas, objetivas e também subjetivas, é que chegamos a uma verdade; verdade está – que possibilitará a superação da sociedade capitalista – analisada a partir de uma metodologia de estudo adotada pelo próprio autor, com os princípios da economia política inglesa, filosofia alemã e socialismo utópico francês. Porém, quem é que dita esta verdade, qual é o fio condutor da possibilidade de transformação societária? Marx e autoras/es marxistas/marxianas subsequentes discutirão que esta superação só é possível por um sujeito histórico específico, mais precisamente, pela classe trabalhadora, a qual sem outros meios de prover sua existência, vende a sua força de trabalho aos donos de propriedade privada e meios de produção, visualizando e sentindo na pele a contradição existente nesta sociabilidade. Ao analisar a categoria

trabalho, a qual só pode ser realizada por seres humanos livres¹² – que transformam a natureza e a si próprios – podemos compreender que a/o trabalhadora/r gera mais valor às mercadorias, e que por meio deste processo, gera lucratividade ao capitalista em detrimento do proletariado explorado pelo seu trabalho excedente. A solução apresentada, nunca como um fim, mas em constante movimento, está na esfera da apropriação da produção da vida material por uma classe particular – que gera valor às mercadorias – e que somente ela própria, a partir da luta de classes, visualizará a contradição deste sistema capitalista, criando os meios necessários – níveis de consciência e organizativo – para reverter as relações sociais de reprodução fetichizada e reificada,¹³ e conseqüentemente, a própria produção: não mais pela expropriação do trabalho excedente, mas sim por aptidões e necessidades de cada ser humano e no seu coletivo. E que não se reflete apenas ao mundo do trabalho, e sim a toda a forma que vivemos, das instituições, aos sentidos, a moral até a vida privada.

Explicito de início, algumas dúvidas e discursos que todas/os estamos suscetíveis a fazer. Para tanto, é necessário explicar que “consciência” é esta que estamos falando, e a partir de que método nos a analisamos. Um rápido exemplo, que rege entre diversas/os companheiras/os da esquerda é: como uma/um trabalhadora/r, em suas condições mais degradantes e paupérrimas de sobrevivência, não teria consciência de que é explorado e oprimido por sua/seu empregadora/r; pelo seu gênero, cor, e diversos marcadores sociais? É claro que ela/e tem consciência, e é por isso que cria mecanismos inimagináveis para prover sua sobrevivência; ela/e não é burra/o, pelo contrário, é artista! Mas como ela/e consegue ultrapassar esse cerceamento de exploração e opressão, a fim de superá-la à emancipação humana – individual e coletiva? Essa/e mesma/o trabalhadora/o, pode ter aumento de salário, melhorando sua condição de vida: alimentação, saúde,

12 O conceito de liberdade está condicionado apenas ao ser humano, diferentemente do ser animal, o qual não possui raciocínio lógico, ou seja, que não prevê antecipadamente suas ações; portanto, é um ser solto na natureza, pois ele não tem capacidade de escolhas e elaboração teleológica para suas ações e finalidades; age, então, por instintos. Logo, o ser humano, que é capaz de elaborar e anteceder suas finalidades, são livres nas relações estabelecidas em conjunto com a sociedade, pois tem a competência de escolher suas ações.

13 Conforme Yamamoto, a reificação privilegia “os atributos das coisas materiais em detrimento das relações sociais que a qualificam” (2001, p. 12).

educação, lazer e etc. A questão é: por mais que ela/e se desenvolva no âmbito da produção da sua vida material (resultado de seu aumento de salário), ela/e ainda está submetida/o a um sistema que ainda a/o mantém explorada/o e oprimida/o, ainda produzindo lucratividade ao seu patrão, ainda produzindo mais-valia. A contribuição que nós nos propusermos a fazer neste trabalho, provinda de referenciais marxianos, é que, há níveis de consciência/compreensão que podem ser um instrumento de transformação ou perpetuação da ordem vigente: “movimento circular de ganhos e perdas, saltos e recuos” (IASI, 2011, p.12). Mas será que apenas em parâmetros duais? (a exemplo de políticas sociais – consenso e concessão; na minha compreensão os direitos sociais estão sempre na dinâmica de luta, nunca como concessão por parte do estado. Se o estado “cedeu” algo, é porque teve luta de classes que pressionou as dinâmicas transformadoras).

Vamos então por partes. Iasi (2011), ao descrever o processo/movimento da consciência, discorre sobre três níveis, suas fases iniciais e seu amadurecimento a fim de descamar a alienação. Primeiramente, o ser humano por meio da alteridade – relação com o outro indivíduo e com o meio externo – adquire uma percepção da realidade, ou seja, através do seu imaginário/ subjetivo em encontro a ações já existentes e concretas/objetivas, introjeta este saber já existente e o elabora para si, fazendo a princípio uma análise particular do fenômeno.

O novo indivíduo ao ser inserido no conjunto de relações sociais, que tem uma história que antecede o indivíduo e vai além dela, capta, assim, um momento abstraído do movimento. A partir daí, busca compreender o todo pela parte – ultrageneralização – o que constituirá (...) em um dos mecanismos básicos de uma primeira forma de consciência. (IASI, 2011, p. 14).

Por exemplo, uma criança que coloca o dedo na tomada e se machuca, não questionará as reações químicas e físicas no processo de eletricidade; retirará o dedo da tomada por instinto, sem reflexão, mas que somente foi possível com o contato ao meio externo. Podemos compreender este primeiro nível sendo o senso comum, que não necessita de reflexão elaborada (maciça) para realizar atividades, como também no ato de acender uma lâmpada, colocar roupa para não sentir frio, comer quando estiver com apetite e etc. Contudo, a ideia primordial sobre o senso

comum, é que se naturaliza os fenômenos e relações sociais por não haver interlocução de análise a outras particularidades e singularidades; podemos ver, infelizmente, em discursos como: “sempre existiu pobreza, hoje existe pobreza e sempre existirá”; criando desta forma uma zona estagnada de conformismo e inércia.

Para a transformação do primeiro ao segundo nível de consciência, é necessário vivenciar um processo de contradição interno, ou seja, a partir de um incômodo subjetivo, pode-se impulsionar movimentos de revolta – que pode se desenvolver, ou estagnar-se diante do próprio senso comum (naturalização e ultrageneralização). Um cânone bem corriqueiro, é a percepção de que ao se inserir no mundo do trabalho – formal ou informal – se conseguiria independência (seja ela qual for), assim como, melhorar as condições de vida; contudo, observa-se o quanto se é massacrada/o pela lógica de lucratividade e expropriação do trabalho excedente, frustrando-se ao não chegar ao plano idealizado, quando muito das vezes, consegue apenas manter as condições mínimas de sobrevivência. Neste momento, ou a pessoa se conforma com sua situação de exploração a naturalizando, ou, há um sentimento de cerceamento, frustração por tal acontecimento. Um fato importante que deve ser considerado, é que não se deve culpabilizar o indivíduo por sua situação de inércia e conformismo, pois vive-se em um mundo aviltante, que poucas vezes nos dá possibilidade de ser sempre combativas/os. A ordem social vigente nos condiciona à barbárie, e é difícil sair dela, tanto é a dificuldade de se mudar a estrutura econômica do mundo. As oportunidades são desiguais e as subjetividades diferentes.

Após esse sentimento impulsionador, pode-se, então, adentrar ao segundo nível de consciência, que nos referiremos sendo “consciência em si”, ou consciência de reconhecimento. O segundo nível defendido pelo autor ainda reverbera a ação imediata dos fenômenos – só que agora encarada por um grupo, não mais individualmente – o que não quer dizer que também se alcance ao “nível final”, pois a realidade é perpassada por períodos de retrocessos e avanços. O diferencial do segundo nível de consciência, dá-se no âmbito da singularidade de fenômenos

sociais, ou seja, está presente no reconhecimento de uma identidade, de um grupo que potencializa o movimento de transformação, pois compartilha-se de algumas angústias, aproximação de ideias; gerando uma sensação de pertença, criando-se laços; um coletivo que possui similaridades entre as pessoas. Além da particularidade própria da/o sujeita/o que elaborou seu raciocínio, ela/e agora vê semelhanças em tais vivências e lógicas e encontra suporte em um grupo.

Pode-se elencar diversas vivências coletivas, como a organização do movimento estudantil questionando a qualidade e gratuidade do ensino público, do movimento negro ao denunciar o racismo a fim de erradicá-lo, do feminismo ao enfrentar as assimetrias de gênero e da norma cisheteronormativa, movimento LGBT na luta por respeito, direitos civis e sobrevivência, indígena pelo direito a sua identidade e a terra, movimentos sociais, sindicatos e etc. que criam as diversas formas de organização e enfrentamento de tais injustiças. Esses grupos e movimentos partilham de uma revolta em comum, e quando se aglutinam com mais corpos e mentes, há maior possibilidade de alterar as condições postas para tal insatisfação, pois coletivamente, as reivindicações ganham mais notoriedade e também cumprem seu papel didático e revolucionário, ao problematizar situações/normas/conduitas naturalizadas ou não avaliadas/questionadas profundamente, criando mais aliados a esta tal luta particular, mas que não deixa de ser universal, pois amplia a liberdade de todos seres humanos em sua complexidade e diversidade. Para tal, as lutas devem ser combatidas por todas/os, o que não quer dizer que deva desrespeitar os protagonismos e representatividades desses coletivos, muito pelo contrário. Encare as lutas sendo também suas, mas não seja arrogante de relatar sobre uma dor que não se sente, nem de promover a autogestão do grupo que não lhe faz parte.

O último nível de consciência, ou consciência para si, se dará num pensamento coletivo que consiga planejar um conjunto de ideias em comum com um conhecimento aprofundado da realidade; e de se organizar de tal forma que abale e transforme a produção das relações sociais, ou seja, que destrua o capitalismo para uma forma de vivência mais qualitativa. Ou seja, não mudamos ainda, as estruturas

fundantes das desigualdades e opressões desta sociedade, estamos construindo esse caminho, e por enquanto, reproduzindo as relações sociais no sistema capitalista.

1.5 Qual sujeito histórico de transformação societária?

Como bem já disse Engels e Lênin, a conquista para a mudança societária se dará nas contradições existentes no modo de produção de uma determinada sociedade, movimento este, que impulsiona as classes sociais a superarem sua situação de exploração, opressão e desigualdade, que, como vimos anteriormente, se opera na relação de uma sociedade dividida por classes, a qual concentra de forma privada toda a riqueza produzida pelo conjunto de trabalhadoras/es, respondendo (majoritariamente) a interesses particulares de um grupo em detrimento da exploração do(s) outro(s). Estamos falando, portanto, de que maneira se dará essa transformação: pela apropriação das forças produtivas – ou então, das relações sociais de produção. Em relação aos meios de transformação, somente a classe subalternizada, em organização coletiva, que criará as táticas e estratégias para seus objetivos no decorrer da história. Em outras palavras, “a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista reveste a forma de antagonismo entre o proletariado e a burguesia” (Engels, 1880, p. 15). Esta mediação – contradição – impulsiona processos transformadores, ou então, de retrocesso e perpetuação da ordem social vigente, a exemplo da alienação e das relações sociais fetichizadas e reificadas.

Com a apropriação dos meios e objetos de trabalho, sujeitos individuais e coletivos terão um salto qualitativo na categoria ontológica (objetiva/concreta; reprodução da sua subsistência) e reflexiva (elevação de consciência; conhecimento aprofundado da realidade e objeto de estudo), os quais, materialmente e subjetivamente, respondem as suas necessidades. Com a apropriação das forças produtivas – como se produz, distribui e com que propósito se organizam as riquezas socialmente adquiridas – muda-se também todo o complexo da

superestrutura¹⁴ (instituições como justiça, educação, saúde, religião e etc.), dito de outra maneira, reorganizam-se a reprodução da vida humana – relação do ser humano com o outro, uma sociabilidade mais próxima à humanidade do que à barbárie, dos sentidos, de valores, tendo em vista a condição de trabalhadores livres, e não de trabalhadoras/es exploradas/es.

Engels, ao diferenciar e nos mostrar a superação do materialismo histórico de Marx em relação ao método idealista de Hegel, dirá, que:

com exceção do Estado primitivo, toda a história anterior era a história das lutas de classes, e que essas classes sociais em luta entre si eram em todas as épocas fruto das relações de produção e de troca, isto é, das relações econômicas de sua época; que a estrutura econômica da sociedade em cada época da história constitui, portanto, a base real cujas propriedades explicam, em última análise, toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas, assim como pela ideologia religiosa, filosófica, etc., de cada período histórico (ENGELS, 1880, p. 12).

Podemos concluir que a economia vigente em cada período histórico – fruto do trabalho social e coletivo – determinará as outras esferas particulares de sociabilidade. Para explicarmos quem são os sujeitos históricos tangentes a uma sociabilidade anticapitalista, iniciaremos com o surgimento da atual classe dominante (burguesia) e quais foram os caminhos percorridos para ser hegemonia econômica, política e cultural, e portanto, nos postos de poder.

No modo de produção escravista e no sistema feudal e monarquia absolutista, este último consolidado nos séculos XIII ao XVIII, era um período em que prevaleciam duas classes sociais fundamentais que perpetuavam a manutenção desses sistemas. No topo da divisão social estavam os senhores feudais, cada um, respectivamente governando seu próprio feudo; e na base da pirâmide, encontramos as pessoas escravizadas¹⁵. Porém, na interseção dessas classes haviam um grupo de camponeses e artesãos livres, denominados de servos que diferente das pessoas escravizadas, detinham um mínimo de autonomia e apropriação da sua

14 A superestrutura é “todo um conjunto de instituições e ideias (...) que compreende fenômenos e processos extra-econômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 61).

15 Referimo-nos ao período de escravismo, e não do sistema escravocrata nas regiões do continente americano (NETTO E BRAZ 2009).

produção da vida material, pois possuíam os objetos (instrumentos) e meios de trabalho (um pequeno pedaço de terra para cultivo agrário e de plantio). Os homens e mulheres escravizados/as, produziam um material, ou mercadoria excedente, para além das necessidades imediatas para si. E sua situação de produtora/r de valor desprovia-as/os da condição mínima do controle de suas próprias vidas. Contudo, uma submissão em comum a ambas classes sociais (camponeses, artesãos e escravizadas/os) era a entrega da maior parte da sua produção ao senhor feudal, além do dízimo entregue a Igreja, que, ao lado da nobreza, constituíram a ordem social vigente e parasitária.

Os servos, como uma classe transeunte, gozava de uma pequena autonomia para trocar seus produtos com outros artesãos e comerciantes, criando uma circulação, até então, inédita de mercadorias às regiões mais distantes (aludimos à construção das cidades e expansão comercial), e conseqüentemente, também se mudou a distribuição e quantidade de mercadorias. A diferença é que, o valor de troca não se dava mais pela prestação de serviços ao senhor feudal, mas sim, por meio do dinheiro – (moeda) instrumento de troca universal. Até então, temos duas novidades: o crescimento da circulação mercantil ultrapassando os limites dos feudos, e o dinheiro como instrumento de troca de serviços e produtos.

Somado a estas duas novidades, durante esses cinco séculos, a humanidade passou por diversas crises, como a peste negra, que matou $\frac{1}{4}$ da população europeia, acrescida de diversas crises de esgotamento de terras para cultivo e pecuária, numa relação dual de falta de domínio perante a natureza, e de instrumentos que otimizam o trabalho e sua produtividade. Nesses cinco séculos atenta-se para a perda de legitimidade e poder da nobreza pelas outras camadas diante de tais acontecimentos. Foi o período de insatisfação (contradição das relações sociais ali estabelecidas) que possibilitou o movimento de mudança e de sujeitos a superarem a ordem feudal.

No Estado Absolutista, em alusão a ascensão do comércio mercantil, houve a consolidação do Moderno Estado Nacional, que em sua estrutura era governada por um rei, diluindo os poderes dos senhores feudais. O Estado, portanto, era dotado de

uma força armada própria – diferente das vigias e pedágios pertencentes a cada feudo particular –, de uma burocracia e de um sistema fiscal (NETTO e BRAZ, 2009, p. 72); em contraposição, as/os camponesas/es se veem cada vez mais afastadas/os da servidão; e o conjunto de artesões, comerciantes e suas organizações cooperativas cada vez mais sólida e crescente. Estamos em um momento onde há uma transparente divisão de interesses: uma classe parasitária acumuladora de riquezas (nobreza e Igreja) e outra classe, cada vez mais independente, trilhando e fortalecendo a produção e circulação de excedentes e na circulação da moeda como troca universal.

Com as grandes rotas comerciais, estendendo-se a outros continentes, os comerciantes precisavam de segurança, e para isso precisam de orçamento para a força armada única, além dos próprios custos com as viagens. Porém, quem é que financiaria essa segurança e custeio? De um lado, havia uma classe parasitária que atendia a seus interesses particulares expropriando excedentes das/os camponeses; de outro, camponeses pobres que distanciavam cada vez mais da sua condição servil – prevalecendo as relações de troca por meio da moeda e não tanto pela expropriação de sua produção no campo – e que também não tinha como custear essas viagens. Obviamente, essa camada de mercadores também não queria arcar com as dívidas, porém com o excedente de capital comercial e organização em grandes companhias mercantis, foi possível custeá-las, até porque cada viagem rendia lucros exorbitantes. Diante desses acontecimentos, vemos uma nova classe de ricos se sobressaindo e detendo cada vez mais a apropriação das forças produtivas relutantes ao antigo regime político e econômico, em contraposição a nobreza e seus interesses imanentes. As forças produtivas entraram em choque com as antigas relações de produção.

Concluimos então, que, através das condições antagônicas entre classes, foi possível o movimento transformador de uma classe tomar o poder de outra. Esta classe de comerciantes ricos, que, por meio da otimização e apropriação das forças produtivas, criou sua independência econômica tornando-se a figura central da economia. Porém, para assumir e perpetuar o poder, não bastava dominar a

economia. Esta nova classe deveria assumir também os campos político-culturais da sociedade tornando-se hegemonia, e para isto, não podemos deixar de citar o momento primordial da passagem de uma sociedade a outra, referimo-nos a Revolução Francesa culminando seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Nasce portanto, a burguesia, que foi revolucionária em um período histórico ao transitar uma sociabilidade a outra – transformando a sociedade absolutista, na sociedade capitalista – e dela se mantém no poder até os dias atuais.

Diante dessa breve explicação, concluímos que para transitar de uma sociedade qualitativamente melhor, devemos gerir e controlar as forças produtivas, que acarretará na mudança e desenvolvimento do campo político-cultural, e mormente da reprodução das relações sociais.

Então, quem são os sujeitos ativos de mudança a esta sociedade capitalista? É a classe que sofre na pele a maior contradição desse modelo que gera riqueza e pobreza nas mesmas proporções, sendo oprimida e explorada, em detrimento de uma classe, e que, para sobreviver, só detém da venda da sua força de trabalho.

1.6 Gênero: historicidade; categoria analítica; feminismo interseccional

Pode-se compreender que o gênero é um sistema que rege a vida de todas/os nós, (des)construído por meio da alteridade – do convívio com as/os outras/os e o meio externo, logo, são expressões das relações sociais. Inicialmente, podemos analisar que o gênero (mulher/homem) imputem aos corpos comportamentos, papéis sexuais/generificados, maneiras de ser e agir, que direcionamentos e expectativas educacionais e profissionais almejarão para esses sujeitos, tendo em vista a cultura local e momento histórico. Comportamentos considerados do universo feminino, por exemplo, podem ser realizados por homens em outras terras. O que nos faz compreender que não existe uma universalidade de ser e agir inerentes a conformações anatômicas, genéticas e biológicas na construção da feminilidade e masculinidade nos corpos, ou seja, não é uma regra: são fluídos a depender da concepção de cada cultura, e subjetividade individual e

coletiva, em seu momento histórico, no movimento do real, que nunca se extingue, que está sempre em transformação.

O movimento feminista é uma ação teórica e prática (práxis) que questiona a desigualdade entre os gêneros problematizando os vários âmbitos da vida, a fim de promover a igualdade entre todas e todos, e não, corriqueiramente confundido, como uma supremacia das mulheres sobre os homens. O feminismo, portanto nos denuncia as redes de poder e violência que acarretam na assimetria e desigualdades de uns sobre as outras.

Há quem ache que é o papel das mulheres educarem os homens para uma socialidade diferente. Sem entrar diversas problematizações, retifico as palavras de Mirla Cisne:

é papel das mulheres organizarem os homens, enquanto muitas mulheres não tem consciência da sua condição social e ainda minguam nesse modelo de sociedade com as duplas e triplas jornadas de trabalho, com os mais variados tipos de violência, com os mais precários trabalhos etc.? (CISNE, 2012, p. 85)

Homens cisgêneros, se não sabem defender a igualdade de gênero, não saia vomitando palavras incoerentes. Leia, converse com diversas mulheres sobre as suas próprias percepções e vivências, e a partir daí construa uma linha de raciocínio. Não diga a uma mulher que ela não é feminista. Não seja arrogante de achar que como homem se é protagonista da luta. O máximo que se pode ser, é pós feminista e como nossos aliados, e problematizando as relações de opressões dentro do seu espaço de sociabilidade, ou seja, entre homens, já é maravilhoso. Atenção: isso não quer dizer que não se possa discutir igualdade de gênero com mulheres! Apenas meça suas palavras, e principalmente, aprenda a ouvir e transformar a realidade conosco.

A primeira onda do feminismo surgiu na Europa e Estados Unidos da América, no fim do século XIX e início do XX, como forma de denúncia frente aos acessos desiguais da produção e reprodução da vida, através da organização coletiva de mulheres, que exponenciam suas demandas e que se constituíram como um corpo coletivo, politizado e posteriormente também à arena política. Estas feministas

reivindicavam o sufrágio universal, o direito a ter a mesma oportunidade e carga horária de estudos que um homem, e pelo direito a herança e propriedade privada. As mulheres utilizavam da diferenciação anatômica/morfológica para explicar as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens. Ou seja, a diferenciação entre os sexos, imputaria os papéis sexuais e status na sociedade, sendo que “A palavra sexo remete a estas distinções inatas, biológicas” (PISCITELLI, 2009, p. 2). Ou seja, a assimetria das relações seriam correspondentes a se nascer com genitais considerados femininos, que configurariam a mulher, e pênis/homem. “Quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são 'naturalizadas'”. (PISCITELLI, 2009, p.2). Se nasce-se com vagina, se é mulher e será direcionada a ela expectativas e deveres provindo do universo feminino, que deve ser contrário e em oposição ao homem, e vice-versa.

Conforme Maria Luiza Heilborn, o gênero problematiza a “*dimensão dos atributos culturais* alocados a cada um dos sexos em contraste com a *dimensão anatomofisiológica* dos seres humanos” (HEILBORN, 2004, p. 19).

A expressão [**gênero**] assinala o que vem sendo cunhado como perspectiva construtivista em oposição a uma postura essencialista, que poderia ser imputada, por exemplo, ao termo papéis sexuais. O conceito privilegia a dimensão da escolha cultural, pretendendo descartar alusões a um atavismo biológico para explicar feições que o feminino e masculino assumem em múltiplas culturas. (...) As discussões referentes a gênero (...) **questionam** o papel secundário feminino no conjunto das sociedades conhecidas. Essa argumentação busca frequentemente discernir as razões dessa constante na estruturação social, e não raro, incorpora preocupações programáticas do que fazer para alterar o *status quo* (HEILBORN, 2004, p. 19, **grifos nossos**)

No Brasil, a primeira onda do feminismo se manifestou pela luta do voto feminino. A professora Celina Guimarães Vianna¹⁶ foi a primeira eleitora brasileira e da América Latina, a conseguir o sufrágio feminino em 1927, no nordeste do Brasil, no estado do Rio Grande do Norte, cidade de Mossoró. (Sim, há muita coisa acontecendo fora do sudeste do Brasil! Deixemos de ser arrogantes, por favor).

16 Reportagem visualizada no endereço: <http://www.tse.jus.br/imagens/fotos/professora-celina-guimaraes-vianna-primeira-eleitora-do-brasil>

Genericamente, o feminismo aparece como um movimento libertário, defendendo a liberdade e autonomia das mulheres sobre seus corpos e rédeas da própria vida, promulgando igualdade nos postos de trabalho, na esfera da vida pública e privada, pelo acesso à escolaridade, dentre diversas outras lutas (PINTO, 2012). E vai pr`além da liberdade: defende e almeja uma socialidade outra entre homens e mulheres, a fim de superar as iniquidades.

O feminismo:

aponta, isto é, o que há mais de original do movimento, que existe uma outra forma de dominação além da clássica luta de classes –, a dominação do homem sobre a mulher – e que não pode se representado pela outra **[luta de classes]**, já que cada uma tem suas características próprias (PINTO, 2012, p.16, **grifos nossos**)

O que nos evidencia, relações sociais de opressão anteriores ao sistema capitalista. Contudo, não podemos ignorar o fato de que o capitalismo se utiliza e se reapropria das opressões para desqualificar as pessoas em proveito de uma socialidade regida pelo capital, a exemplo do exército industrial de reserva e os piores postos de trabalho e salários, sob a falácia de desqualificação profissional para prover rendimentos lucrativos, ou seja, extrair mais valia. Ou seja, o machismo, racismo, capacitismo, misoginia, trans/homofobia excluem as pessoas do acesso à riqueza socialmente produzida, com efeitos que geram invisibilidade e enfraquecimento, e não solidariedade, a lutas coletivas e individuais, assim como efeitos à subjetividade. A ideologia burguesa cumpre bem esse papel.

Conforme Luiza Santos:

Destaca-se que a heteronormatividade, a visão binária de gênero, o patriarcado e o machismo não nasceram no interior do sistema capitalista, mas são utilizados por este, como suportes para sua manutenção. A opressão além de causar uma divisão da classe trabalhadora e fragmentação de suas lutas, permite a intensificação da exploração de mulheres, homossexuais e transexuais pelo preconceito por eles sofrido, que os impede de “competir” de maneira igualitária no mercado de trabalho e colocando-os muitas vezes em subempregos e pagando salários menores sob falhas justificativas como a falta de capacidade para exercer determinadas funções.(SANTOS, 2014, p. 17-18)

O termo gênero, foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Robert Stoller na década de 1960, a fim de distinguir aspectos às categorias de sexo ligado a biologia (sistema fisiológico), e gênero ligado a cultura (hábitos, costumes).

Contudo, é somente na década de 1970 que o movimento feminista reivindica a categoria gênero e cresce como corpo político e coletivo, no seu amadurecimento teórico e prático. E então, a partir da década de 1990, o conceito de gênero adentrou nas políticas públicas (CORRÊA, p. 340). Com os anos 1990, estudos feministas contestam a “dessexualização e impregnação binária das concepções e usos correntes do conceito de gênero” (CORRÊA, p. 341). Ou então

Desses investimentos resultou uma moldura teórica que concebe o masculino, o feminino e a sexualidade como construções socioculturais e contesta concepções essencialistas – que provenham elas das doutrinas religiosas ou dos discursos científicos – que definem os homens, as mulheres e o sexo como “naturalmente determinados”. (...) Em linhas gerais, essas várias autoras questionam os traços essencialistas que permanecem nas concepções feministas que concebem o sexo como uma realidade biológica (base material), sobre a qual o “gênero” (construção cultural) se adiciona tal como uma cobertura de bolo, ou, se quisermos, uma dimensão superestrutural (CORRÊA, p. 341-342)

O transfeminismo pode ser considerado uma vertente dentro do próprio feminismo, as quais nos mostram diversas contribuições. O movimento transfeminista (HAILEY, 2015) reconhece e defende a autonomia, gestão e auto-organização das pessoas trans as suas vivências e construção de um corpo político, teórico e prático, ou seja, voltado a pessoas trans com a interlocução de outras correntes a fim de não hierarquizar as diferenças entre as mulheres, na interseção de opressões, em que cada uma não é mais ou menos importante, contudo, compreende-se a somatização/diferenciações de opressões e sendo amarras, todas devem ser combatidas para que todas sejam livres. As feministas negras, por exemplo, questionavam o termo de mulher universal, em que se pautava as reivindicações de sujeitas brancas, da classe média, heterossexuais. Feministas lésbicas e bissexuais questionam a heterossexualidade como única forma possível de se ter prazeres. E não podemos esquecer das mulheres pobres do “terceiro mundo”.

(...) o transfeminismo protesta contra quaisquer hierarquizações de opressões, quaisquer delas (herança de sua relação teórica com o feminismo negro), mas principalmente das que subalternizam trans e cis (pessoas não-trans), que erigem cis acima de trans. (JESUS, 2014, p. 10)

A necessidade de uma nova corrente no feminismo, surgiu pela invisibilidade das pautas políticas e sociais dentro do movimento LGB (lésbicas, gays, bissexuais), que por vezes relegam as pautas trans como menos importante ou não reconhecem e agregam em seus espaços organizativos, sociais e políticos. Também pela não aceitabilidade de algumas correntes feministas não aceitarem mulheres trans, pela sua compreensão essencialista, ao pautarem-se numa conformação anatômica masculina ao nascimento, logo consideram-nas como homens para sempre, ou as afastam de espaços por terem sido educadas numa sociabilidade masculina em determinado momento.

É importante ressaltar a importância da aliança entre o feminismo cisgênero (não trans*), seja ele tradicional ou feminismo negro, das trabalhadoras sexuais, socialista etc., e o transfeminismo. O transfeminismo não vem para substituir nenhum feminismo, mas sim para pedir que as feministas cisgêneras sejam parte de nossa luta como aliadas e também apoiar a luta de todas as outras mulheres que não são trans* (HAILEY, 2015)

Dentre as diversas contribuições do feminismo transfeminista, ou também referenciado como feminismo interseccional, é a desnaturalização de todas as categorias referentes ao sexo, gênero e orientação sexual, sendo compreendidas como resultado das relações entre humanos que criaram uma sociabilidade, normativas, relações de poder e violência, e por esse mesmo movimento (da vida social e realidade), é que se podem ser desconstruídas sem que sejam nossas correntes e amarras.

Segundo Jaqueline de Jesus, o transfeminismo pode ser definido como:

uma linha de pensamento e prática feminista que rediscute a subordinação morfológica do gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como biologia), condicionada por processos históricos, criticando-a como uma prática social que tem servido como justificativa para a opressão sobre quaisquer pessoas cujos corpos não estão conformes à norma binária homem/pênis e mulher/vagina, incluindo-se aí: homens e mulheres transgênero; mulheres cisgênero histerectomizadas e/ou mastectomizadas; homens cisgênero orquiectomizados e/ou “emasculados”; e casais heterossexuais com práticas e papéis afetivossexuais divergentes dos tradicionais atribuídos, entre outras pessoas. (JESUS, 2014, p. 5)

Partilhamos portanto, do feminismo interseccional, ou transfeminismo para compreender e transformar a realidade, negando qualquer traço essencialista ou hierarquias que sobreponham identidades sobre outras, e de nossas particularidades enquanto mulheres.

2 “QUESTÃO SOCIAL” E POLÍTICAS SOCIAIS

Para começo de discussão, evidenciaremos a categoria “Questão Social”, sendo antecedente as políticas sociais no período da Modernidade e do sistema capitalista consolidado. Primeiramente, essa expressão (“questão social”) foi comumente utilizada por conservadores da época que naturalizavam as desigualdades sociais sendo inerentes e irreduzíveis a qualquer ordem social em vigor, ou, daqueles que acreditavam no fatalismo religioso¹⁷ de ser penitente ou salvo por um único Deus masculino, desfrutando ou não da materialidade do mundo. Ambas vertentes de pensamento defendiam uma intervenção mínima sobre a indigência a fim de amenizar ou reduzi-la através de um ideário reformista (NETTO, 2007), sem chegar ao tocante das mediações presentes entre economia e sociedade, logo, sem alterar as bases estruturais da sociabilidade burguesa e sua defesa intransigente à propriedade privada amplamente difundida nos direitos civis ou individuais (século XVIII). Intervenções sobre a pobreza calcadas em princípios morais em que “mesmo as reduzidas reformas sociais possíveis estão hipotecadas a uma reforma moral do homem e sociedades” (NETTO, 2007, p. 155).

Em síntese, respaldavam-se através de saberes científicos, religiosos e moralizadores a explicar as relações sociais no modo de produção capitalista acriticamente. Ao mesmo tempo, [“questão social”] é expressão também acompanhada de uma grande consciência coletiva, que almeja uma sociabilidade outra do que o degradante regime do capital, criando seus mecanismos de enfrentamento. A expressão “questão social” utilizada em ampas representa a conotação e historicidade da classe trabalhadora frente ao capital, ganhando novo entendimento as injúrias sociais; fazem parte de uma “disfunção ou ameaça à ordem e à coesão social (...) apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais” (IAMAMOTO, 2001, p.10).

A “questão social” nos revela uma nova configuração de desigualdade social:

17 Se princípios liberais camuflam o real sentido de liberdade e igualdade em um modo de produção específico, podemos ver a naturalização x culpabilização da esfera religiosa na famosa frase alienante “todos somos iguais perante as leis de Deus”.

antigamente, a pobreza se dava pela escassez e falta de controle perante as leis da natureza e instrumentos de trabalho, comprovados ao longo da história – dos tempos primitivos ao Antigo Regime. Sempre houve diferenciação entre as diversas camadas sociais, daquelas/es que possuíam excedentes econômicos e propriedade privada, e na outra ponta, as/os mais destituídos das riquezas socialmente produzidas. A “questão social” nos expõe um novo fenômeno nunca visto: a criação de riquezas e pobreza nas mesmas proporções, apesar de já ter condições objetivas para exterminar a exploração do indivíduo sobre o outro e acabar com a fome – fruto do desenvolvimento das forças produtivas –, a pobreza adquiri uma nova dinâmica na sociedade moderna: a miséria sendo produto social e histórico de seres humanos, e não pelas condições da natureza e falta de tecnologia. Revela-nos a essência da sociabilidade regida pelo capital: a prosperação do capital precisa ser incorrigível, precisa criar mecanismos de subalternização, uma massa populacional em reserva e em exclusão de processos produtivos; logo, faz muito sentido existir pauperismo e muito poucos ricos. Tais palavras chaves desta sociabilidade são exploração, acumulação privada de bens e luta de classes. Esta instituída a pobreza absoluta, na medida em que “a pobreza cresce na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (NETTO, 2007, p. 153).

Em uma linguagem mais técnica, analisando o caráter específico do trabalho – de produção e circulação de mercancia – o valor de troca altera substancialmente as relações entre os indivíduos, pois no processo de produção o proletariado não se reconhece neste processo, sendo o produto final estranho e alheio a ele porque não lhe pertence. Além disso, prepondera-se a relação de mercadorias sobre os seres humanos, nivelados sob a mistificação da realidade (ideologia opaca), os sentimentos humanos são equiparados e reduzidos às coisas/objetos. Falamos portanto, da reificação e do fetiche da mercadoria. Na frase de Marx podemos entender quando ele diz (objetificando o corpo da mulher...)

O poder do dinheiro é o meu próprio poder. As propriedades do dinheiro são as minhas – do possuidor – próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu sou e o que eu posso não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. Sou feio, mas posso comprar para mim a mais bela mulher. Por conseguinte, não sou feio porque o efeito da

fealdade, o seu poder de repulsa, é anulado pelo dinheiro [...]. Não transformará assim o dinheiro todas as minhas incapacidades no seu contrário? (Marx, 1993, p.232)

O momento divisor de águas, de *peneiras de aquarelas* (ALMEIDA, 2012), ou seja, no reconhecimento da “questão social” como produto social e histórico, dá-se por volta de 1848, fase da Primeira Revolução Industrial e elevação de consciência coletiva por parte dos operários e camponeses: seu reconhecimento de classe em si para si – reconhecimento enquanto sujeitos históricos capaz de transformar a realidade e suprimir a lei geral da acumulação capitalista, entendendo os efeitos da exploração e dos antagonismos de classes sociais – ou então, a compreensão de pertencimento enquanto classe explorada e oprimida, sendo desta forma, desdobramentos sóciopolíticos de sujeitos que objetivamente e subjetivamente expõe suas pautas e resistem contra as correntes que o subjugam. De um lado, há a expansão do capital, assim como sua resposta contrária, que possibilitou a conscientização sobre a subalternização à guisa da ascensão ideológica política de sujeitos coletivos que vendem sua força de trabalho.

Com o proletariado consciente da sua atividade laboral explorada, articulam-se táticas e estratégias para o enfrentamento do capital. Está exposta a correlações de forças sociais propulsionando o território possível das políticas sociais, rebatendo sobre o Estado a responsabilidade de responder as mazelas desta sociabilidade degradante.

As Políticas Sociais estão vinculadas a um modo de produção que gera efeitos e objetivos perante a população, implementando sobre elas um projeto de vida. Em contrapartida, também é movimento de resistência ao capital, impulsionado pela correlação de forças sociais, em que a classe trabalhadora objetivamente consolida suas conquistas no conjunto de atendimentos e serviços sociais para manutenção da vida. Portanto, são articulações (não só) de processos econômicos, políticos, sociais e datado/histórico. Contudo, os processos em que as políticas sociais foram instituídas, diferem-se de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas de cada país, assim como a mobilização da classe trabalhadora. Para tal, explicitaremos as formas como as políticas sociais se dão nos países com capital

desenvolvido – com o caráter de cidadania plena e acesso universal para todas as pessoas – e periféricos – articulação de políticas sociais focalizadas como troca de moeda, benevolência e favor do Estado peneirando discursos harmoniosos entre classes sociais – em momento de ascensão e crise do capital.

O surgimento das políticas sociais e sua “generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.47), veio, portanto, com o fortalecimento do sistema capitalista, concentrando e ampliando sua composição da taxa de lucro – que se dá pela extração do trabalho excedente, também conhecido como mais valia; momento de produção não paga ao trabalhador, sendo, desta forma, uma atividade de exploração – e a consolidação do Estado Moderno como instância gerenciadora de conflitos e riquezas, das relações entre o conjunto de produção e da força de trabalho. A economia desenvolvida na modernidade é outra, não mais pela produção de subsistência, e sim, em grande escala de excedentes ou para além do consumo imediato. Outrossim, conseqüentemente, se transformam as relações sociais de produção e reprodução da vida, e com ela, as configurações familiares.¹⁸

No estado pré-capitalista, as práticas e serviços sociais, hoje em dia, conhecidas como um conjunto de seguridade social¹⁹, não eram concebidas como direito civil – amadurecimento e conquista histórica da classe trabalhadora para sua melhoria de vida – e sim, oferecidas por meio da caridade privada e ações filantrópicas; eram portanto, proto formas de políticas sociais. A leitura teórica para se compreender a realidade, analisava as desigualdades sociais como mero fator de sorte ou azar à condição de pobreza ou riqueza do indivíduo, e não obstante, se

18 Através de uma leitura materialista histórica e dialética, Engels discorre sobre a mudança das configurações familiares acompanhadas com o desenvolvimento das forças produtivas. Sua síntese deriva de análises sobre a produção de excedentes econômicos, a concentração de riquezas e propriedades privadas e relações sociais assimétricas entre os gêneros legitimadas a base de opressão, violência, controle do corpo feminino, castidade e etc. Resumidamente, a partir de um sistema patriarcal e misógino. Para saber mais, leia A Origem da Família, Propriedade Privada e Estado.

19 Medidas protetivas a/ao cidadã/ão em períodos de risco social (infância, juventude, velhice, deficiência) ou de incapacidade, momentânea ou permanente, no mercado de trabalho, sendo objetivada em serviços sociais e políticas sociais por meio de contribuições fiscais. Na CF 88 podemos visualizar a consolidação do direito formal acerca da seguridade social em seu artigo 5º.

dando o direito de classificar tais sujeitos, criminalizando a situação de pauperismo, patologizando e estigmatizando comportamentos da classe trabalhadora/subversiva, resolvendo-os a base de coerção física e/ou convencimento ideológico. Desta forma, vê-se a implicação não de garantia e proteção a/ao trabalhadora/r mas sim o caráter punitivo e repressivo para manter o controle social sobre a população e a circulação de mão de obra.

Com a indústria ainda embrionária, era interessante às classes dominantes controlar o acesso e transitoriedade de trabalhadoras/es, e com respaldo legislativo de caráter assistencialista, viabilizava-se serviços prestados sob a gênese da benevolência ou compulsoriedade²⁰, ambas intrinsecamente vinculadas com o exercício laboral, havendo um processo seletivo as/aos trabalhadoras/es que requeressem algum benefício/ajuda. As proto formas de políticas sociais focalizavam àquelas/es que não poderiam se sustentar, ou que tivesse o mínimo de condições para o trabalho, pois a ideia defendida pelos princípios liberais era a de responder as necessidades por meio do trabalho, seja ele bom ou mal remunerado. Não obstante, eram condenadas/os aquelas e aqueles inaptos ao trabalho, desempregados, lê-se inúteis para o crescimento da economia sendo moralmente estigmatizados. Política e poeticamente não posso deixar de citar Eduardo Galeano ao dizer que “Eu não acredito em caridade. Eu acredito em solidariedade. Caridade é tão vertical: vai de cima para baixo. Solidariedade é horizontal: respeita a outra pessoa e aprende com o outro. A maioria de nós tem muito o que aprender com as outras pessoas”.

No século XIX, na consolidação do Estado Moderno, fase esta de grande crescimento econômico e de ímpeto industrial, e simultaneamente, ascensão política tanto quanto numérica da classe trabalhadora e sua possibilidade de organização e autogestão; o Estado Nacional Moderno adota medidas interventivas para evitar conflitos entre as classes sociais, pois a pobreza não podia mais ser encarada como caso de polícia²¹, para tanto, criou-se estratégias que aviltassem revoluções,

20 Behring e Boschetti (2011) explicitam algumas leis do período pré-capitalista que obrigavam trabalhadores a produzirem riquezas em propriedades privadas como condição para receber alguma caridade, a exemplo das “work houses”.

21 A pobreza e as desigualdades sociais eram combativas a base de violência física e medidas punitivas, quando

rebeliões e revoltas, e não menos, camuflar as correlações de forças evidenciadas pela contradição da totalidade do sistema capitalista e a possibilidade de uma sociabilidade outra através da dinâmica de luta e resistência de quem é explorada/o e oprimida/o.

Logo, nesta nova fase do capital não era mais interessante controlar a transitoriedade da classe subversiva, e sim viabilizar grande quantidade de trabalhadoras/es às cidades e grande indústria para a ampliação do lucro de capital e aumento da produção e circulação de mercadorias. Vê-se o abandono, em partes, do uso da violência e medidas punitivas, por ineficiência e pelo crescimento em massa do proletariado, tornando-se um perigo constante às classes dominantes e seu projeto societário. Para tal, a burguesia a base de seu convencimento ideológico, utilizou-se e defendeu princípios liberais sobre liberdade e igualdade entre todos os indivíduos para viabilizar um terreno mais “harmonioso” do desenvolvimento econômico e político, pois com o discurso de que todas/os tem iguais condições de acesso a produção de mercadorias e escolha mínima de seus postos de trabalho, culpabilizava-se então, o indivíduo por sua situação de insucesso, já que, o sistema capitalista viabilizaria condições “iguais” ao mundo do trabalho.

Está estabelecida uma relação entre o Estado capitalista gerindo os conflitos com as políticas sociais, e a classe trabalhadora ascendente criando táticas de enfrentamento ao capital, a exemplo da destruição de maquinarias, greves, movimento sindical e às vezes partidário, para seu terreno de luta e conquistas. Período importante para a compreensão e enfrentamento às expressões da “questão social”. De um lado a classe dominante expandindo seu poder econômico e político, e do outro a classe trabalhadora, consciente da sua situação de exploração e opressão reivindicando sobre seus direitos e à própria existência mais digna. Está exposto e evidenciado, de forma antes não vista, a produção de riqueza e miséria nas mesmas proporções, e de que forma o Estado conciliará a força de trabalho e

não o próprio extermínio físico de populações. Ou então, vigoravam a partir de saberes científicos e morais que individualizam as nuances das expressões da “Questão Social”. Malthus, economista do século XVIII, por exemplo, defendeu o extermínio da população pobre e excedente para a evolução da sociedade.

sua (re)produção mínima da vida, mantendo sua legitimação hegemônica sobre o conjunto da sociedade.

Não é difícil a dúvida compreensão que se tem das políticas sociais: ora como conquista da organização da classe trabalhadora, ora como concessão por parte do Estado e governantes; ora como uma visão humanista/paternalista, ou então pela perspectiva extensionista de direitos civis, políticos e sociais, fruto de mobilizações e fricções sociais. Perdas e ganhos. Mas, então, quais os objetivos e efeitos das políticas sociais? A quem elas atendem e para que?

Para tal, é importante entendermos que as políticas sociais têm caráter mesclado, mantendo relação com mundo do capital, que tem em sua cerne a exploração para seu desenvolvimento; e do trabalho – de expansão de qualidade de vida da classe trabalhadora que a partir de tensões almeja uma alternativa frente a superação do sistema capitalista. Obviamente, essa trajetória não é linear, carregam particularidades em cada país com suas configurações histórico-sociais, a compreensão e construção da cidadania que se dá no território dependendo da força de mobilização das classes sociais.

Partimos do princípio que na sociedade capitalista, as políticas sociais adotam uma dinâmica de perpetuação do modo de produção capitalista, pois com Estado gerindo os diferentes interesses de classe, por um lado regula as relações produtivas e as circulações no mercado – visando uma economia ativa para consumo – e, ao mesmo tempo, organiza as relações sociais inerentes(provindas) desse tipo de produção, tornando a classe trabalhadora sempre consumidora de serviços sociais, viabilizando a “prestação de serviços e benefícios como direitos sociais” (FALEIROS, 2007, p.26) mesmo em momentos de crise financeira e de fricções das mobilizações populares, atendendo também, as necessidades desse segmento. Portanto, as políticas sociais é resultado das “contradições e conflitos de uma sociedade que produz riscos para a vida das pessoas e o esgotamento da força de trabalho” (idem). As palavras chaves são: controle da economia e mercado; prosperação de acumulações do capital frente as crises econômicas e ameaças

sociais; disputa intercapitalista entre os mercados; confronto entre capital e trabalho; luta de classes e conquistas sociais.

2.1 Estado de Bem-Estar Social (ou Welfare State)

Algumas/uns interlocutoras/es analisam o Estado de Bem-Estar Social como algo natural, resultado do amadurecimento da cidadania e das demandas impostas, e como evolução do sistema capitalista ao tratar os conflitos de classe. Contudo, compartilhamos na defesa de que o Welfare State se configura nos limites e pressões das luta de classes, estando limitada a uma sociedade de exploração e que reproduz o sistema vigente, por mais que traga melhorias a classe trabalhadora, ainda a submete explorando sua força de trabalho promovendo desigualdade entre os seres humanos utilizando-se de diversos marcadores sociais e identitários.

As políticas sociais, como já explicitado acima, tem ampla relação entre o capital e trabalho, entre o desenvolvimento da produção das relações sociais e a contramare enfrentada pelo proletariado em função da conscientização da classe em si para si, suas táticas e estratégias de organização e valorização do exercício laboral e condição de vida. Sintetizando, faz parte do jogo político-econômico e das forças sociais mobilizadoras, com particularidades em cada país e conjuntura.

A princípio, diferenciaremos as formas que as políticas sociais foram inseridas nos países centrais e periféricos, atentando-se na Europa, onde se vivenciou o Estado de Bem Estar Social de forma mais generalizada. Contudo, os efeitos das políticas sociais é a mesma ao reproduzir e legitimar o sistema capitalista, ainda não conseguindo ações práticas de supressão a esse sistema.

As políticas sociais se consolidaram no século XIX em contextos de guerras – 1ª e 2ª Guerra Mundial – e momentos de crise do capital (1929) servindo de rearranjo da economia, assim como um abafamento das tensões geradas pelos processos degradantes de exploração e acumulação sobre a classe perigosa. Neste período vivenciou-se alguns direitos trabalhistas e previdenciários, que resultaram num sistema de proteção social mais sólido e expansivo no fim da 2ª Guerra Mundial.

John Maynard Keynes (1883-1946), economista liberal não-ortodoxo, projetou um conjunto de ações que assegurassem a classe trabalhadora a continuar com seu poder de compra e consumo (estimulando o mercado), como também ocupar ou reinserir rapidamente o proletariado nos postos de trabalho, ou seja, no campo da produção da economia cultivando o pleno emprego. Além disso, oferecia propostas frente a crise, numa lógica heterodoxa em relação aos liberais clássicos/ortodoxos.

Conforme Behring e Boschetti (2006) as bases materiais que impulsionaram as políticas sociais e sua expansão, têm ampla relação com o contexto histórico pós-guerra. São mudanças resultantes das intensas mudanças do campo produtivo (os modos de produção taylorista, fordista e toyotismo), num momento em que há a concentração e centralização de capital nos monopólios (fase madura do capital) com o crescimento da indústria bélica. As ações contra-hegemônicas interpretam o terreno da subjetividade de trabalhadoras/es organizadas/os que ganham força no terreno político-social apresentando alternativas com projetos societários anticapitalistas, bebendo das experiências socialistas e anarquistas da Europa.

Keynes, dizia que a economia é uma ciência moral “posto que a intermediação da moeda possibilita escolhas e opções” (BERING; BOSCHETTI, 2006, p.84).

As escolhas individuais entre investir ou entesourar, por parte do empresariado, ou entre comprar ou poupar, por parte dos consumidores e assalariados poderiam gerar situações de crise, em que haveria insuficiência de demanda efetiva e ociosidade de homens e máquinas (desemprego). (BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p. 85)

As ideias liberais clássicas acreditavam na harmonia entre economia e o bem-estar social, defendendo a auto regulação do mercado pela expressão que a oferta gera demandas, as quais seriam respondidas no consumo de mercadorias e pagamento de serviços. Bom, as crises capitalistas e a superprodução de mercadorias nos comprovam a falácia dos clássicos. Além disso, o liberalismo clássico soma-se a outras concepções sobre economia e Estado, evidenciadas nas ideias do predomínio do individualismo; o bem-estar individual maximiza o bem-estar coletivo; predomínio da liberdade e competitividade; naturalização da miséria; predomínio da lei da necessidade; manutenção do Estado mínimo; compreensão de

que as políticas sociais estimulam o ócio e desperdício; e a política social como um paliativo.²² Esses liberais conservadores defendiam “a manutenção do mercado de trabalho e do trabalho para o atendimento das necessidades” (FALEIROS, 2006, p.25), dito de outra maneira, “viver para trabalhar e não trabalhar para viver” (FALEIROS, 2006, p 15).

Porquanto, Keynes pensou que a expansão dos mercados e serviços só poderiam prosperar, se houvesse condições de se pagar por eles. E é aí, que as políticas sociais aparecem como uma solução, pois estende aos trabalhadores seu poder de compra e qualidade de vida com a cobertura desses atendimentos. Keynes propõe que Estado intervenha e aumente seus gastos orçamentários com questões sociais.

O governo de Margareth Thatcher (FALEIROS, 2006), por exemplo, implementou o lema de que todos são desiguais, para justificar as injustiças sociais focalizada no fracasso ou sucesso do indivíduo. Keynes, diferentemente, apresentou um conjunto de políticas como forma de compensação à insuficiência da (re)produção das relações sociais – podemos entender aqui as condições mínimas de subsistência assim como o complemento das relações humanas e subjetividades – como um incentivo às esferas de consumo não acessíveis, assegurando minimamente as condições para sustento de vida. Desta maneira, parece uma moeda que vale a todos. De um lado atua como um complemento de consumo a bens e serviços a população que não consegue usufruí-la no mercado, de outro, a burguesia circulando suas mercadorias e capital a prosperação do sistema.

Um traço que difere os países da Europa com o continente latino-americano, é a concepção das políticas sociais como um direito incontestável da cidadania, processo de acúmulo teórico e prático frente as ofensivas do capital em determinada conjuntura e território. Através da sua mobilização enquanto classe, foi possível instituir políticas de acesso universal – sem distinção entre ricos e pobres – mantendo certo grau de qualidade e gratuidade perante os serviços

²² Para revisitar as concepções do liberalismo clássico, consulte o livro Política Social: fundamentos e histórias de Behring e Boschetti, nas páginas 61 e 62.

complementares. Porquanto, a lógica do Welfare State está em manter a subsistência da classe trabalhadora, criando mecanismos contínuos para serem permanente consumidores de mercadorias não alterando as estruturas fundantes das desigualdades sociais. É como se fosse um paliativo (pois responde em partes às necessidades da classe trabalhadora) para manter as relações sociais camufladas sob a perpetuação de um sistema falho/assimétrico.

2.2 As veias abertas do Brasil: configuração histórica e surgimento de políticas sociais

O trato com as políticas sociais no Brasil, são muito diferentes dos países centrais do capitalismo. Trouxemos cicatrizes ainda abertas da nossa configuração histórico-social – que até hoje, reafirmam a fragilidade, e por vezes, desconhecimento da cidadania brasileira – com os resquícios da colonização de exploração, terras divididas em grandes latifúndios, racismo, relação de clientelismo e patrimonialismo, dentre outros aspectos. Os princípios liberais não se desenvolveram no interior do país, beneficiando somente a burguesia com o surgimento de novos setores econômicos; nem tão pouco se constituiu uma concepção de direitos inalienáveis e universais do Welfare State e a plenitude em sua cobertura (direitos civis, políticos e sociais) devido a grande desigualdade entre ricos e pobres em nossas terras.

No fim do século XIX, o Brasil passa por uma nova reorganização social em resposta ao mercado mundial (imperialismo), explicitando momentos de ruptura com a antiga ordem societária, e também, de permanência com antigos traços subalternos. Com a formação do capitalismo no país, preparava-se para modernizar a indústria, ainda manufatureira, com vias a expansão e modernidade. Contudo, não deixou sua relação de dependência com o mercado externo, e tão pouco conseguiu autonomia para gestar os movimentos internos, em que a elite governante do país ditava os procedimentos futuros sem a participação da sociedade civil, num governo

gerenciado de “cima para baixo”²³. Nos processos de permanência “coexistiam componentes conservadores com propósito se de manter a ordem social sem condições materiais e morais para engendrar uma verdadeira autonomia, fundamental para a construção da Nação” (BERING; BOSCHETTI, 2006 p. 73), perpetuando os privilégios das classes dominantes; uma economia agrícola dependente e subordinada ao mercado externo, sem o estímulo do mercado interno; e ausência de uma esfera protetiva aos direitos do cidadão que estava ali se constituindo.

A colonização de exploração tinha uma política e economia governada pela e voltada à metrópole, e serviu de acúmulo primário de capital nos países latino-americanos. Relações de trabalho escravizantes somado com o extermínio da cultura indígena, e negra trazidas ao Brasil, a elite do país tem um espaço mais propício para suas intencionalidades por ter fragilizado identidades. Exterminou-se línguas, religiões, valores, cultura. Contudo, elas não apagam os movimentos de resistência desses grupos étnicos, que até hoje lutam por autonomia, respeito e dignidade valorizando sua matriz. Até mesmo circulava concepções do saber científico das teorias do Darwinismo Social do século XIX, que defendia a superioridade e evolução da “raça branca” sobre as diversas etnias.

Para atender as demandas na nova indústria, o país precisava de mão de obra qualificada e por isso, importou-se trabalhadores brancos da Europa²⁴ e orientais, acompanhada da intencionalidade de embranquecer o país, colocando as antigas mulheres e homens escravizados numa subcategoria: desqualificados pelo mercado de trabalho que não tinha interesse se inseri-los na economia, e pelo racismo estrutural e estigmas sobre uma população indígena e negra – que são anteriores ao sistema capitalista.

23 Este termo refere-se a grande burguesia e elite do país comandando o projeto societário em defesa de seus interesses próprios, excluindo as massas populacionais dos setores de decisões políticas, econômicas e sociais.

24 Muito desses trabalhadores já vivenciaram em seus países a luta por direitos civis, políticos e sociais. Com seu acúmulo prático e teórico, introduziu ao país ideias socialistas e anarquistas, que contribuiu para a organização da classe trabalhadora por conquista de direitos trabalhistas e previdenciários nas décadas 20 do século XX.

Outro fator a se considerar é a Independência do Brasil (1822) e a criação do Estado nacional, que mesclou a autocracia agrícola em “uma mudança no horizonte cultural das elites ou a organização moderna dos poderes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 73) em outros setores – não mais pela indústria cafeeira, acoplando outros víveres como açúcar, setor agrário e etc. – assim como os interesses advindos dessas camadas. Os princípios do liberalismo repercutiram somente às elites do país.

Na verdade, o liberalismo é filtrado pelas elites nativas por meio de uma lente singular: a equidade configura-se como emancipação das classes dominantes e realização de um certo status desfrutado por elas, ou seja, sem incorporação das massas; na visão de soberania, supõe-se que há uma interdependência vantajosa entre as nações, numa perspectiva passiva e complacente na relação com o capital internacional; o Estado é visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte confusão entre público e privado. (BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p.73).

Além disso, a Independência resultou na substituição do trabalho escravo para o trabalho livre²⁵, com fortes influências do movimento abolicionista. Porém todas essas mudanças não resultaram numa consciência coletiva e ações objetivas advindas da classe trabalhadora que gestionasse uma transformação societária interna autônoma, tendo em vista, a conservação de relações subalternas e a nossa dependência econômica por manter-se um mercado agroexportador, numa “ordem legal e política controlada de dentro e para dentro e uma economia produzindo para fora e consumindo de fora” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 76). Florestan Fernandes, em citações feitas pelas autoras, discorre sobre a heteronomia e dependência a explicar os moldes resultantes da democracia do país:

o senhor colonial metamorfoseia-se em senhor cidadão, elemento exclusivo da sociedade civil, na qual os outros não contavam. Assim, a democracia não era uma condição geral da sociedade: estava aprisionada no âmbito da sociedade civil, da qual faziam parte apenas as classes dominantes, as quais utilizavam o Estado nacional nascente para o patrocínio de seus interesses gerais. (BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p. 73-4).

25 A Inglaterra, principal exportadora marítima do século XVIII, defendeu a abolição da escravatura não com fins humanitários frente a dignidade humana, e sim, para prosperar um mercado competitivo. O antigo empregador, teria menos custos com o trabalhador livre, pois não era de sua responsabilidade prover a subsistência dessa mão de obra como no sistema escravocrata, aumentando investimentos e lucros na esfera das forças produtivas (meios e instrumentos de trabalho).

Na passagem do século XIX para o XX, a configuração social do Brasil se diferenciava entre a escravidão, a aristocracia agrária e o status de cidadão (trabalho livre). A pobreza e as reivindicações da classe trabalhadora eram assistidas pela força coercitiva do aparelho repressivo do Estado. As expressões da “questão social” – resultado da dinâmica conflitante e antagônica entre capital e trabalho – como a pobreza, desemprego, saúde, moradia, por exemplo, eram combatidas pela polícia e não com medidas protetivas e promocionais (e expansivas a qualidade da vida). Ou então realizada, predominantemente pela Igreja Católica, ações assistencialistas “descontínuas e desarticuladas, voluntaristas, benevolentes, da caridade e da solidariedade irracional” (CISNE, 2012, p. 31).

Com o descontentamento das articulações políticas no país – que prosperavam para a manutenção dos privilégios da elite, e não contra ela – da pressão popular para o fim da escravidão e de organizações providas de trabalhadoras/es da esfera produtiva²⁶, trouxe-se para a cena política as reivindicações sociais para melhoria de vida, impulsionando o Estado brasileiro a ter responsabilidade sobre a população por meio de políticas sociais e não mais pela violência.

Vê-se, portanto, a partir do século XX as proto formas das políticas sociais no território indígena, negro e mestiço, resultado da mobilização da classe trabalhadora requerendo por melhoria na qualidade de vida, em contra face da busca de legitimidade que a burguesia tentava incutir sobre a sociedade civil.

Com a lei Eloy Chaves (1923) torna-se obrigatória a criação de Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs) através de “organizações privadas por empresa” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.106), restrita a algumas categorias de trabalhadores, que estrategicamente, ocupavam postos diretos sobre a circulação e produção de mercadorias, como os trabalhadores do porto e da ferroviária. Em 1926, criou-se o Instituto de Aposentadoria e Pensão (IAPs) que fornecia um conjunto de serviços e benefícios, a partir da contribuição prévia dos trabalhadores,

26 As primeiras políticas sociais eram voltadas apenas a alguns segmentos da classe trabalhadora relacionada diretamente a produção e circulação de mercadorias.

empresários e Estado, numa lógica de seguro a fim de arrecadar reservas orçamentárias. Os IAPs estendeu os benefícios a categoria de funcionários públicos. Logo após, em 1930 cria-se o Ministério do Trabalho, e subsequente (1932) a carteira de trabalho, que imprimia a alguns trabalhadoras/es sua condição de cidadã/ão ao usufruir parte de benefícios para garantir a sua reprodução de vida.

As caixas e institutos de aposentadoria foram, então, as primeiras políticas trabalhistas e previdenciárias no Brasil. Com o passar dos anos, esses benefícios se estenderam a outros segmentos laborais, assim como a própria expansão da Previdência Social, que só foi uniformizada e unificada em 1960 com a Lei Orgânica da Previdência Social.

A proteção social garantida em lei, fundamentada como direitos sociais, só se construiu em 1988 com a Promulgação da Constituição Federal e os processos de luta a ela antecedente. Desta forma, não vivenciamos a experiência europeia, que a partir da contradição do capital e trabalho, construiu uma concepção de direitos sociais universais, inalienável ao sujeito. Posto isso, o Brasil nunca vivenciou a experiência do Welfare State, nem tão pouco usufruiu de uma cidadania plena – direitos civis, políticos e sociais. Se constitui como política social apenas em 1988 como direito formal e problemático/ineficiente em sua cobertura.

Sobre as políticas sociais no Brasil:

Não houve no Brasil escravista do século XIX uma radicalização das lutas operárias, sua constituição em classe para si, com partidos e organizações fortes. A questão social já existente num país de natureza capitalista, com manifestações objetivas de pauperismo e iniquidade, em especial após o fim da escravidão e com a imensa dificuldade de incorporação dos escravos libertos ao mundo do trabalho, só se colocou como questão política a partir da primeira década do século XX, com as primeiras lutas de trabalhadores e as primeiras iniciativas de legislações voltadas ao mundo do trabalho (BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p. 78)

2.3 Educação enquanto política social

Neste momento, é importante localizar como a política educacional se desenvolveu no Brasil; qual o papel da escola na sociedade, e suas progressivas mudanças no trato dos modelos/projetos/eixos de educação defendidos entre as

classes sociais; a educação como conquista na ampliação da cidadania defendida como direito social na Constituição Federal de 1988 em forma de lei, e outros instrumentos que norteiam as bases educacionais: defesa de uma educação pública, gratuita, com qualidade e democrática para todos.

O artigo de Sheila Backx (2006) mostra a capacidade de trabalho e intervenção do assistente social na política educacional e em suas instituições – compreendendo a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e superior (em nível universitário) – como um profissional que possui conhecimento teórico para a desmistificação da realidade, análise crítica perante as expressões da “questão social” e seu papel informativo e interventivo no trato com projetos e programas sociais, assim como uma/um aliada/o no combate as opressões e discriminações – defendidas no Código de Ética²⁷ do assistente social e nos princípios do projeto ético-político – no ambiente escolar.

A atuação do assistente social na política educacional é datada nos anos 1960, ocupando postos em secretarias de educação e programas específicos, contudo, houve um esvaziamento desses profissionais na educação básica, cabendo-os migrarem a outros setores – permanecendo na educação superior, a qual se encontra no planejamento e “viabilização” de políticas de assistência estudantil – ou então, em outras áreas de políticas sociais, a exemplo do conjunto da Seguridade Social²⁸ (BACKX, 2006). Dinâmica que atualmente perpassa por transformações no entendimento da Projeto de Lei da Câmara (PLC) 060/2007²⁹ que defende a reinserção e prestação de serviços de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica.

No entanto, não focaremos a ação profissional do assistente social nas escolas, e sim na instituição escolar que tem como objetivo socializar/compartilhar os acúmulos históricos e teóricos para a constituição do ser enquanto cidadã/ão: que ofereça as oportunidades (saberes) para o desenvolvimento de um pensamento

27

28 A Seguridade Social é uma das áreas de maior atuação da/o profissional de serviço social, sendo o conjunto de políticas sociais relacionadas a previdência social, assistência social e saúde.

29 Leia mais sobre a nota do Conselho Federal de Serviço Social acerca da PLC 060/2007 em http://www.cfess.org.br/legislacao_projetos.php

crítico e coletivo que respeite a diversidade humana e suas múltiplas identidades. Que seja um espaço seguro para a criança, jovem e adultos para se ampliar. Destarte, não deixa de ser um espaço de disputa e, não menos, violento, regrado e punitivo. Faz-nos entender que tanto a política educacional como a instituição “escola” são arenas de disputa, a qual tenta prevalecer um saber hegemônico sobre a realidade.

A educação no Brasil sempre esteve atrelada a correlação de forças entre grupos/camadas sociais; arrisco a dizer que, utilizava-se até mesmo de práticas segregacionistas de acordo com a identidade de sujeitos: de gênero, étnico-racial, classe, de descendência e etc. As mulheres, por exemplo, só conseguiram acesso a todos os níveis de ensino somente na segunda metade do século XX (BACKX, 2006).

o ensino que se iniciou com os jesuítas no Brasil Colônia (Romanelli, 1991); diferenciações de classe e etnia entre as escolas elementares (para filhos de colonos e índios, objetivando a evangelização) e as de formação (para filhos não primogênitos das elites, voltadas para a imagem do *homem culto* de Portugal), bem como a de sexo (as mulheres só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos). (BACKX, 2006, p. 124).

Dito de outra maneira, havia diferenciações entre uma educação voltada à elite do país e aos proletariados com recorte de gênero – até se chegar a uma concepção de educação pública, gratuita e extensiva para todas as camadas sociais; o que não anula as diferentes concepções acerca da educação e o trato diferenciado ao ter a educação como direito social ou como mercadoria no setor privado da educação: há diferentes interesses de classe e projetos societários em disputa.

Este trato hierárquico com a educação pode ser analisado a partir da mediação no nível particular: que envolve nossos resquícios históricos, próprios de nossa configuração social; e um plano mais geral, compreendendo a totalidade do sistema capitalista e seu plano/lógica sobre a educação e nas relações humanas.

No plano particular, vale lembrar nossa adesão tardia no mundo capitalista, nosso passado colonial caracterizado por um profundo patrimonialismo, por sucessivas revoluções pelo alto, que marcam até hoje a forma de lidar com a coisa pública, e a concepção restrita de cidadania que ainda temos. (BACKX, 2006, p. 123).

Com um exemplo mais lúdico de como a educação é moldada por interesses de classes, é na passagem dos anos 1960 que há uma substantiva mudança no sistema educacional em nível geral, assim como nas terras Tupiniquins. O projeto da Ditadura Militar (1964-1984) visava a rápida inserção da classe trabalhadora ao processo produtivo, pois enfrentávamos um período de recessão econômica com o fim dos anos dourados. Portanto, foi necessário criar um ambiente apaziguante, propenso as suas metas, e necessitou, desta maneira, gerar consenso e legitimidade sobre a sociedade civil, utilizando-se da ideologia, de aparatos coercitivos, suspensão da liberdade e direitos civis (direito individual). Usou-se da censura, repressão física e psicológica, quando não, o extermínio de vidas para camuflar/aviltar qualquer rebelião/revolta/revolução em contradição ao seu projeto societário.

O período da ditadura militar (1964-1984) foi o que mais alterou o sistema educacional brasileiro: aumentou o número de matrículas no ensino superior (em especial com subsídios às instituições privadas), implementou uma lógica educacional compatível com seu projeto de desenvolvimento, estimulando a pesquisa científica e a formação de quadros técnicos. Isso se justifica tanto pelas aspirações dos militares quanto pela busca de apoio das camadas médias urbanas. (BACKX, 2006, p 125).

No sistema educacional brasileiro, vê-se a uma reorganização: valorização, de conhecimentos técnicos científicos para a rápida inserção do proletariado ao mundo do trabalho assomado a era das tecnológicas, em decorrência da desvalorização da razão e das ciências humanas e sociais, nos currículos escolares, que constituem os fundamentos para um raciocínio crítico e elaborado. Reconfigurações que aludem a uma educação com menos possibilidade de raciocinar/questionar e sim obedecer. Coincidência incrível de abafar o fio condutor da transformação societária, se já não fizesse parte de interesses particulares e de um projeto societário maior.

Em âmbito geral, a educação, em nível internacional, passou por diversas modificações para atender as novas reorganizações do mundo produtivo com a reconversão da tecnologia, informatização, robotização, e também do enfraquecimento de mobilizações da classe trabalhadora e do fim do socialismo real. Dentre as diversas mudanças, pode-se observar o:

aumento do tempo de escolaridade mínima e sua expansão nos limites da pressão popular, multiplicação de campos de saber, mas principalmente a modificação das funções da escola que, de um ensino letrado, se volta para a formação de técnicos capazes de lidar com as inovações da sociedade urbano industrial, marcada por um caráter técnico-científico e por uma lógica utilitarista típica da sociedade capitalista. (BACKX, 2006, p. 123).

Gaudêncio Frigotto (1994) nos evidencia a nova lógica defendida no neoliberalismo, que visa otimizar os resultados, vislumbrando a competitividade do trabalho, com a falácia da qualidade do serviço oferecido, mesmo em políticas que não visem a lucratividade, como saúde e educação.

A investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do “setor público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e Universidade em particular e a área de saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, 1994, p. 49).

Ou então, pode-se referir à tendência da supercapitalização (BEHRING; BOSCHETTI, 2006), que regida numa lógica de industrialização (que busca rentabilidade), transforma os serviços sociais (alguns deles concebidos como direitos sociais) em mercadoria, selecionando, pois, a sua “clientela” e os segmentos que serão excluídos dessa cobertura de serviços. Segundo as autoras, a supercapitalização tende inculcar à esfera de reprodução das relações sociais, qualquer absorção de mais-valia, mesmo que ela não seja direta e com esses fins.

No neoliberalismo, os projetos educacionais em disputa, visam responder as demandas da nova reorganização e gestão do processo produtivo, assim como as necessidades da população civil. O novo advento do projeto neoliberal se dá pela extensão do conhecimento técnico, que “assume papel crucial, ainda que não exclusivo” (FRIGOTTO, 1994, p 36).

As ações defendidas neste projeto são: integração, qualidade e flexibilidade. A burguesia busca, a partir desses princípios, valorizar e incentivar a educação do trabalhador para que ela/e responda as relações competitivas do mercado, dominando o manejo tecnológico, pois “o baixo nível de escolaridade começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital” (FRIGOTTO, 1994,

p.47). Assim, procura-se um profissional que tenha domínio e decisões perante as esferas produtivas, exigindo-a/o o máximo preparo intelectual e prático sem expandir a qualidade dos serviços para esta finalidade (a exemplo de uma educação com qualidade em todos seus níveis).

O conhecimento técnico-científico possibilita uma nova dominação da informação sobre o gasto de energia (tanto humano, como de máquinas e infraestrutura). Com a otimização e polivalência do trabalhador, há uma mudança na relação deste sujeito com as máquinas: o predomínio intelectual sobre a força.

A tradução desses conceitos (**flexibilização, qualidade, polivalência, integração**), (...) dá-se mediante métodos que buscam otimizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e de taxa de lucro. (FRIGOTTO, 1994, p. 45, **grifos nossos**).

Com o projeto neoliberal, vemos o crescimento de instituições privadas de ensino que vendem a educação como mercadoria e, portanto, seleciona a clientela. Camufla-se direitos sociais por uma troca de mercadoria de quem só pode pagar por ela sob a falácia da qualidade de ensino-aprendizagem e infraestrutura.

Ora, o dilema do neoliberalismo é otimizar a produção com as condições/infraestrutura/orçamento já existentes, sem ampliação de estrutura e cobertura frente as necessidades que contemplem a demanda requerida com a qualidade de ensino, defendendo um Estado mínimo as mazelas das expressões da “questão social”, diminuindo os gastos sociais.

Como manter a qualidade e extensão de ensino sem recursos e proposições para tal? Isto é, como aumentar o número de matrículas escolares sem a ampliação da rede de professoras/es, de novas escolas para que se possa manter a qualidade de ensino-aprendizagem? Que atenda os interesses locais requeridos pelo conjunto da comunidade e realidade local?

Outra falácia na proposta do Banco Mundial com relação ao ensino fundamental é sua concepção como instrumento de diminuição da pobreza. Não existe comprovação empírica e nem concepção teórica que avalize essa proposição. Esse objetivo só seria alcançado em um contexto de crescimento com políticas redistributivas de renda e riqueza, mesmo em países desenvolvidos (BACKX, 2006, p. 127)

No Brasil temos a obrigatoriedade do ensino em idade regular, em que crianças e adolescentes tem o dever de estarem matriculados numa rede de ensino, compreendendo os princípios que norteiam as relações sociais voltada a construção de um ser humano ético, e sua preparação teórico-prática ao mercado de trabalho. Contraditoriamente, temos um alto índice de evasão e repetência escolar frente a um direito formal – defendido em forma de lei, porém com a proposição falha e excludente em seus processos. Isto se dá pela falta de qualidade da educação pública que atenda as necessidades da população de forma atrativa e que respeite as dificuldades familiares frente a um sistema econômico político que gera desigualdade em seu cerne.

A partir desses traços pode-se concluir que: 1) na abrangente totalidade do sistema capitalista, a econômica dita as relações sociais, sendo o trabalho o fator fundante da sociabilidade – como produzir e de que maneira distribuir as riquezas socialmente construídas; e impõem valores e sentido que se dá à vida (valores ético-morais, subjetividade); 2) há de se analisar as estruturas específicas de cada territorialidade a partir da configuração histórico política e suas expressões da “questão social”; 3) as instituições (jurídicas, sociais, religiosas, educacionais e etc.) possuem relação de autonomia (com suas próprias normativas, valores, funcionamento) e dependência perante o capital; 4) uma educação com qualidade só será possível com a articulação e transformação qualitativa e quantitativa de um projeto societário que vise a emancipação humana; virá com o salto qualitativo de ambas as esferas: produtivas (desenvolvimento das forças produtivas: correlação de forças + apropriação dos meios de produção, instrumentos e meios de trabalho) e reprodutiva/subjetiva, expandindo qualitativamente as políticas direcionadas à educação como o conjunto de necessidades humanas.

2.4 Respaldos formais

A LDB estabelece os princípios e bases da educação nacional. Definiu os eixos educacionais: educação básica, que são o ensino infantil, fundamental e médio; e superior; e as modalidades de ensino: a jovens e adultos que não

concluíram seus estudos na idade própria, educação especial voltada para portadores de necessidades especiais³⁰, e educação profissional como complemento à educação básica. Além disso, também discorre sobre os povos indígenas³¹.

Ainda, temos uma grande vitória da classe trabalhadora ao conquistar espaço legítimo de participação e decisão, no ensino de sua tutela, nos conselhos escolares, levando para o ambiente escolar, suas percepções e reais necessidades territoriais e culturais. Não obstante, não menos importante, destaca-se os artigos 12º e 14º e alguns de seus incisos, que são:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) orientam os temas a serem trabalhados em nível nacional, cabendo as secretarias, coordenações regionais e a escola – com seu plano pedagógico – construir táticas e conteúdos de forma que contemplem as necessidades locais e em nível nacional. Os PCN ditam temas transversais para serem tratados na escola. A transversalidade³² compreende que temáticas referentes a cidadania devem ser abordadas em todas as matérias, não cabendo somente as ciências biológicas, por exemplo, o trato com a diversidade sexual e de gênero em suas aulas e materiais didáticos; também não

30 Há controvérsias entre movimentos sociais sobre o uso dos termos “portadores de necessidades especiais” e “portadores de deficiência”. Como não terei tempo de aprofundar o tema, preferi manter o termo citado na LDB. Contudo, ressalto a importância dessa discussão tendo em vista a precariedade, indiferença, esnobe, desqualificação da sociedade (capitalista, que é doente e produz doenças) e Estado brasileiro na sua relação com pessoas com capacidades e necessidades diferentes, respondida em políticas ineficientes. Fora o capacitismo!

31 Para saber mais sobre as ações do Estado perante as comunidades indígenas, as quais possuem autonomia frente as decisões e interesses próprios, ler o Artigo 78º da LDB.

32 Os eixos temáticos defendidos pela transversalidade de conteúdos à ascensão da cidadania são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

apetece/compete somente a sociologia o trato com os valores éticos e morais da sociedade; todos esses eixos podem e devem ser abordados em todas as matérias, e para isso, precisa de um profissional capacitado que propicie um espaço de diálogo sem ferir a autonomia e dignidade de suas/seus alunas/os.

O Programa Brasil sem Homofobia (2004), defende a equiparação de direitos e ações ao combate à violência e discriminação a população LGBT. Nas ações que envolvem a educação, incentiva-se cursos de formação inicial e continuada a profissionais da educação na área de gênero e sexualidade, e produção de materiais didáticos que orientem as atividades futuras desses profissionais. Também propõe a formação de grupos multidisciplinares que avaliem documentos e materiais didáticos em alusão a qualquer ato discriminatório por identidade de gênero e orientação sexual, assim como produzir materiais educativos a fim de erradicar o preconceito.

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2008), foi criado a partir da 1ª Conferência Nacional GLBT 2008. O Plano traz as diretrizes e ações para elaborações de políticas públicas inclusivas voltadas (não só) ao segmento LGBT a fim do exercício pleno da cidadania e garantia de direitos. Trabalha em cima de dois eixos estratégicos atribuindo diversas ações. Dentre as ações, também defende no plano educacional a construção de materiais didáticos informativos no combate ao estigma e preconceito estimulando pesquisas e extensões.

Em nível internacional, Os Princípios de Yogyakarta (2006) – fruto da mobilização de organizações de direitos humanos junto com a Comissão Internacional de Juristas e Serviço Internacional de Direitos Humanos – atenta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos, que estabelece um conjunto de normas jurídicas relativas às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero, obrigando os Estados Nacionais adotarem medidas que afirmem a implementação dos direitos humanos. A carta possui uma série de ações voltadas ao direito individual e coletivo, e no que se refere a educação, afirma que toda pessoa têm o direito à educação sem

discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, pois o gênero e a sexualidade fazem parte da autonomia e dignidade do ser humano.

Todos esses respaldos jurídicos, planos, programas, orientam e fomentam as diretrizes para a construção de políticas públicas voltadas ao combate da homo/transfobia, tendo em vista, a necessidade de se trabalhar tais temáticas. No entanto, passamos por um período de resistência em que lutamos para não perder os direitos já conquistados, não conseguindo avançar na ampliação da cidadania. Dados que mostram a importância de trabalhar as relações generificadas.

Numa conjuntura em que o Brasil é o país que mais assassina homossexuais, travestis e transexuais; com o avanço da bancada religiosa no congresso nacional que defende uma concepção de “família tradicional” (lê-se uma família constituída por mãe, pai e filhos regidos pela heteronormatividade) e pune as diferentes configurações familiares não as reconhecendo como família e embutindo paradigmas religiosos frente a um país laico; retrocesso de conquistas políticas, fechamento e demissão de funcionários dos centros de referência LGBT do Estado do Rio de Janeiro; pesquisas em nível nacional que mostram a opinião de brasileiros dizendo que as vestimentas são motivos de estupro; a culpabilização da mulher e vítima; o veto do kit anti-homofobia nas escolas por parte da presidente Dilma sobre pressão da bancada religiosa... Situações que nos mostram um grande campo de batalha e que é mais do que necessário discutir gênero e sexualidade na busca de reconhecimento pleno da cidadania e respeito entre todas/os. Temos direito de existir e não ser mortas/os (em vida).

2.5 Nome Social, retificação do nome civil e Lei 5002/2013 João W. Nery

Berenice Bento (2014) nos explicita as contradições na implementação do uso do nome social³³ no Brasil, não negando a sua importância. Primeiramente, o nome

33 Sugundo, Maria Luiza Rovaris Cidade (2016) “O nome social diz respeito ao nome pelo qual a pessoa gostaria e solicita ser chamada. O uso do nome social de pessoas trans é recomendado desde 2004, a partir nas instituições e serviços de políticas públicas com o lançamento do '*Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual*'. Porém, uma série de controvérsias se instala à medida que não há uma obrigatoriedade no seu uso, cabendo a cada

social vem sendo utilizado como política pública desde 2004, pela defesa da dignidade humana a fim de evitar constrangimentos e assédios morais. No entanto, enquanto política pública, ela atinge instituições particulares – o que não quer dizer que não haja resistência nesses estabelecimentos, a exemplo de estudantes universitárias/os que em encontros, ou em organizações de movimentos sociais, relatam novamente a exigência do uso do nome social nas fichas de chamada e registros, assim como no tratamento relacional, mesmo após já ter realizado matrícula na universidade, respeitando os procedimentos internos de sigilo do nome de registro civil, que consta o prenome ao qual não se identifica. Fora desses espaços (escola, universidades, repartições públicas) que adotam o uso do nome social pelas portarias, resoluções, nada garante que a pessoa não cisgênera passe por constrangimentos e que não seja reconhecido seu gênero auto atribuído, usufruindo de uma cidadania incompleta, ou pelas palavras da autora, como cidadania precária. O nome social, portanto, seria uma ação pontual e descontínua, mas reitera-se aqui a sua importância.

O não reconhecimento pleno da identidade de gênero de travestis, transexuais e “todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais” deriva da ausência de uma legislação nacional que “assegure os direitos fundamentais às pessoas trans” (BENTO, 2014, p. 172). Enquanto política pública, caberá ao governo vigente sua intencionalidade e subjetividade, como por exemplo, dar preferência a redistribuição orçamentária para construção de estádios de futebol, ao invés do investimento na educação pública; são relações político-econômicas em jogo. Em forma de lei, como direito social constitucional, as políticas e serviços voltados a população trans não podem se extinguir pelos governantes, contudo, por também fazer parte da correlação de forças entre as classes sociais, há de fazer coro as exigências orçamentárias para efetivação de uma política social qualitativa e expansiva.

Em alternativa do nome social, também há a retificação Na mudança do nome no registro civil, o que ocorre de forma lenta e burocrática a depender de saberes

serviço utilizar seu uso como lhe convém”.

exteriores que autorizarão o procedimento com base nas suas leituras de gênero.

Alguns juízes permitem a mudança do prenome, do indivíduo, com fundamento nos princípios da intimidade e privacidade, para evitar principalmente o constrangimento à pessoa. Outras decisões, por sua vez, não acatam o pedido, negando-o em sua totalidade, com base estritamente no critério biológico (...) **ou então, aceitam a retificação do nome civil com base em laudos que atestem** a ressalva da condição de transexual do indivíduo, não alterando o sexo presente no registro. Finalmente, há decisões que não só permitem a mudança do prenome como a do sexo no registro civil (STJ o tribunal da cidadania, **grifos nossos**, 2014)

Jaqueline e Mariah (JESUS 2012, SILVA 2013), relatando sobre a nova identidade civil, ou Registro de Identidade Civil (RIC), mostram o retrocesso que a carteira apresenta aos direitos a comunidade trans. O RIC, substituindo a antiga carteira de identidade, apresenta em seu documento o sexo da pessoa, causando-lhe constrangimento ao ter o nome e/ou sexo em dissonância com sua aparência física e subjetividade: “Se o Estado em si, já as trata de maneira violenta ou marginal, implicitamente o convite está feito para aqueles a aquelas que desejam, em nome de sua aversão ao 'bizarro', humilhá-las, segregá-las ou matá-las” (Silva, 2014).



fonte: <http://portal.mj.gov.br/portal/ric>

Como exemplificado na figura acima, o RIC contém a categoria “sexo” em seu documento, o que poderá acarretar no desrespeito a identidades não cisnormativas, tendo em vista, que a mudança na retificação do nome civil, dependerá do acionamento da justiça e da leitura da/o juíza/íz. Por exemplo, a/o juíza/íz que tem uma visão essencialista das categorias de sexo e gênero, poderá modificar o nome civil respeitando o gênero autoatribuído da Fernanda, mas pode notificar o “sexo” nas conformações anatômicas do nascimento, retificando o masculino.

Berenice (2014) analisando diferentes países que possuem legislações sobre direitos a população trans, ressalta a leitura que o legislador possui sobre as relações generificadas, em que, sendo mais biologicista, maiores são as exigências para assegurar as demandas da população trans. Já em leituras que tem a perspectiva de construção social do sexo e do gênero, a exemplo da lei da Argentina (2012), respeita a autonomia da pessoa não cisgênera, que não precisará de laudos médicos que atestem uma patologia, nem a autorização da justiça a mudança de documentos.

Quanto mais próximo de uma visão biologizante de gênero maiores serão as exigências para as cirurgias de transgenitalização e as mudanças nos documentos. Por essa visão, ou se nasce homem ou se nasce mulher, e nada poderá alterar a predestinação escrita nos hormônios. Nestes casos, as legislações têm um caráter autorizativo. As pessoas trans precisarão de algum especialista para atestar a validade de suas demandas. (BENTO, 2014, p. 172).

A exemplo da Espanha, pode-se requerer a alteração de seus documentos sem a realização de cirurgias, contudo precisa-se de um laudo médico que ateste o diagnóstico de transtorno de identidade de gênero (TIG). Essa legislação tem um caráter autorizativo, assim como acontece no Brasil, que tem que acionar exclusivamente o poder judiciário para a retificação do nome no registro civil.

A Argentina aprovou em 2012 uma legislação em que prevalece o princípio do reconhecimento da identidade de gênero. Não é pedido nenhum tipo de exame, de protocolo ou atestado para a pessoa demandar no cartório a mudança de nome e sexo nos documentos. (BENTO, 2014, p 172).

Rovaris (2016), conseguiu quantificar 14 processos³⁴ entre os anos de 2005 e 2014, em que houve a mudança da retificação do nome civil.

A retificação na alteração do nome no registro civil, acontece de forma individual, através do poder judiciário, a fim de contemplar a cidadania inexistente em forma de lei. O paradoxo da jurisprudência, é que recorre-se a justiça para garantia de direitos violados, e além disso pode trazer perdas políticas em relação a um grupo identitário, uma vez que, não consegue mobilizar de forma coletiva e abrangente as suas demandas enquanto corpo político. Assim como o nome social, a mudança no registro civil também continua sendo pontual e focalizada a determinadas/os usuárias/os que conseguem acionar tais procedimentos.

É então, com a Lei 5002/2013³⁵ João W. Nery,³⁶ que conseguimos visualizar uma política social em sua abrangência universal contemplando os direitos fundamentais a identidades trans. A lei, inspirada na lei da Argentina (2012), define que não será necessário solicitar a autorização do poder judiciário para mudança de documentos, nem requisitos para alteração do prenome, como laudos médicos e das ciências psi (psicologia, psiquiatria), nem a obrigatoriedade de cirurgias e hormonioterapias para a efetivação das suas demandas. A lei assegurará o acesso à saúde pelo SUS no processo de transexualização, com o caráter despatologizante de identidades trans. As/aos menores de 18 anos, que não tiverem consentimento de seus responsáveis para a alteração de documentos ou para iniciar as mudanças corporais, podem solicitar assistência ao Ministério Público.

Em 2014, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) adotou o uso do nome social, havendo 102 inscritos. Já no ano posterior, a inscrição aumentou em 172%, totalizando 278. Contudo, para garantir o nome social³⁷ nas fichas das provas, a/o aluna/o deveria ligar para um estabelecimento que confirmasse a sua solicitação.

34 Visualize em <http://direitohomoafetivo.com.br/jurisprudencia.php?a=26&s=30&p=3#t>

35 O projeto de lei 5002/2013, intitulado Lei João W. Nery, a Lei de Identidade de Gênero, é de autoria do deputado federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) em coautoria com a deputada federal Erika Kokay (PT-DF).

36 João W. Nery é conhecido como o primeiro transhomem brasileiro a realizar as mudanças corporais (não apenas) através de cirurgias. Além disso, contribuiu enormemente ao debate sobre transexualidade, e arriscou a dizer ser uma grande referência no movimento trans brasileiro.

37 Para saber mais sobre a dificuldade de alunas/oss trans efetivarem o uso do nome social no ENEM, ver a notícia em:

Estudantes relataram a dificuldade de conseguir atendimento no telefone, quando não, o despreparo desses profissionais que não sabiam de tais resoluções, repassando o serviço a outras instâncias, ou então como uma resolução perdida. Portanto, não garante-se efetivamente o uso do nome social pelo despreparo técnico e profissional, fazendo a/o aluna/o requerer o procedimento, enquanto já poderia ser viabilizado no ato de inscrição, sem medidas autorizativas.

Com a Resolução nº 12/2015³⁸ do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), estabelece-se os parâmetros para a defesa e permanência de travestis, transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, nos sistemas e instituições de ensino, com vistas a orientar o reconhecimento institucional às identidades de gênero. O CNCD/LGBT evidencia estudos (BENTO, 2011; JUNQUEIRA, 2009; BRUNETTO, 2009; SEFFNER, 2009; PERES, TOLEDO, 2011) que mostram a dificuldade de permanência desses sujeitos nas escolas, tendo em vista a violência e discriminação, que afeta a estima da/o aluna/o, assim como exclui parcialmente ou totalmente do direito à educação. A Resolução, portanto, defende o gênero autoatribuído da/o estudante, orientando as ações inclusivas que respeitem o discente, como por exemplo, garantir o uso e respeito pelo nome social nas documentações internas e convívio relacional, o direito de usar uniformes, banheiros e vestiários de acordo com o gênero em que a pessoa se identifica.

2.5 Desafios para se trabalhar gênero na educação: Discriminação e exclusão do processo escolar

Uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) (ABRAMOVAY, 2004), elencou a temática

38 Veja a resolução integral em: <http://www.neab.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/03/Resolucao-12-e-Parecer-CNCD-LGBT-Identidade-de-genero-na-educacao.pdf>

sobre a sexualidade e juventude brasileira no ambiente escolar com interação de relatos de alunas/os, seus responsáveis e o campo técnico-pedagógico de escolas analisadas em 14 capitais do Brasil. No que concerne a violência, preconceito e discriminações, por vezes, a homofobia³⁹ é expressa por uma violência naturalizada em falas, que passam por comentários pejorativos e estereotipados acerca das identidades e sexualidades tidas como transgressoras, que causam estranhamento à normativa heterossexual por sujeitos serem ou parecerem homossexuais, e também à aquelas/es que desestabilizam comportamentos e parâmetros sobre masculinidade e feminilidade dentro da própria cisheteronormatividade.

Nas entrevistas, há uma posição de silenciar, por parte do campo docente, o debate sobre a sexualidade. Uns silenciam a violência homofóbica ao enxergar o aluno como um ser genérico desconectado de particularidades, os quais devem ter compromissos, deveres e responsabilidades na sua vida escolar. A escola, por vezes, trata o respeito às diferenças sem englobar diversos marcadores socioculturais, como classe social, raça/etnia, deficiência, gênero e etc. O que acarreta em um perigo, pois se pode legitimar apenas uma forma de se pensar a vasta diversidade humana e cultural como um conceito hegemônico. Ou por não terem acúmulo teórico e afinidade com a temática, não sabem transformá-lo num assunto transversal a sua disciplina.

Também há posicionamentos progressivos entre o corpo docente ao querer debater sobre a sexualidade, porém é muito baixo o número de profissionais que se sentem capacitados em trabalhar ao combate à homofobia dentro de suas escolas e salas de aula – mostrando desconforto e inquietação por querer transformar a realidade, tendo em vista a educação como um espaço de (re)construção de pensamentos, de formação de cidadãos críticos que defenda direitos respeitando as diversas formas de ser do humano de uma maneira não desigual em suas condições objetivas e subjetivas. Profissionais estas/es norteadas/os pelos projetos políticos pedagógicos em seus espaços sócio ocupacionais.

³⁹ No discorrer da pesquisa, usa-se o termo homofobia e àquelas/es que desestabilizam comportamentos e parâmetros sobre masculinidade e feminilidade. Não há menção da cisgeneridade e transexualidade, contudo no desenvolver do trabalho discorreremos sobre identidades cis e trans.

No desenvolver da pesquisa (ABRAMOVAY, 2004), discorrem falas violentas, que repercutem de forma impactante na subjetividade de toda/o aluna/o e comunidade escolar. Violências que acarretam à evasão escolar, distanciamento de pessoas, preconceitos encarados como brincadeiras sem ofensas, relações “dignas de aceitabilidade”, contrariadas e em disputa.

Quando perguntado sobre a homossexualidade, há um desconforto de ¼ dos alunos que não gostariam de ter aula com uma/um colega homossexual. Analisando o estado do Rio de Janeiro o porcentual é de 24.2%. Adiante, também no estado do Rio de Janeiro, a percepção dos pais que não gostariam de sua/seu filha/o estudar com uma/um aluna/o homossexual chega a 30.8%. Já o corpo técnico-pedagógico o número é de 3.3%, o que não quer dizer que as/os docentes e funcionários não reproduzam a lógica vigente e o próprio preconceito/opressão, porém foram essas pessoas que tiveram coragem de nomear seu preconceito. Em todas as tabelas é visto uma maior aceitabilidade do sexo feminino à homossexualidade. Porém muito do que aparece nas falas é que a homossexualidade do outro só é aceita a partir da invisibilidade, contanto que o sujeito não transpareça ser ou parecer homossexual, caso contrário estaria exposto a chacotas e a todo o tipo de situação constrangedora por não “escolher” uma sexualidade “normal”.

Na 9ª Parada do orgulho GLBT⁴⁰ do Rio de Janeiro, através de uma pesquisa, foram quantificadas a experiência do universo escolar e agressões/discriminações sofridas pela população LGBT. 26.8% disseram ter sofrido discriminação entre professores/as e alunos/as, sendo a escola o 3º ambiente mais discriminatório, e a família, amigos ou vizinhos ocupando o segundo e primeiro lugar (CARRARA, 2005, p.78). São dados que repercutem na qualidade, acesso e permanência na educação e ao mundo do trabalho, em que 14.7% de transgêneros⁴¹ têm apenas o ensino fundamental concluído, enquanto no ensino

40 No Brasil, a mudança da sigla GLBT para LGBT foi resultado da I Conferência Nacional GLBT 2008.

41 O termo “transgênero” e “trans*” remete às diversas possibilidades de vivência de gênero, podendo ser binárias ou não. Resumidamente, pessoas transgêneras não aceitam/ se sentem conforme o gênero que lhe foram designadas ao nascer. Jaqueline de Jesus explicita duas dimensões sobre o termo “transgênero”. “1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); ou como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, dragkings e transformistas)”; (2012, p. 10). Referimo-nos ao longo do trabalho à

superior completo apenas 2.9%, o que se diferencia entre mulheres e homens cisgêneras/os homossexuais, 11.2% e 23% respectivamente. O tempo de estudo de transgêneras/os cai pela metade em relação as/os cisgêneras/os homossexuais. Quando analisado o período de estudo de mais de 11 anos, compreendendo ensino superior completo e incompleto, 23.5% de transexuais teriam acesso à educação, enquanto 54.5% entre homossexuais (CARRARA 2005, p.38).

Sobre a conjuntura do Rio de Janeiro, já se pode observar um avanço legislativo com a existência de duas leis estaduais e dez leis municipais⁴² referentes à população LGBT, porém é preciso questionar as suas elaborações e propositividades.

No ano de 2010, a proposta de lei nº 3360/2010 tem como objetivo promover medidas que combatam a homofobia dentro das escolas da rede pública de ensino. O projeto propõe que somente alunos maiores de dezoito anos, matriculados na rede pública estadual, podem requerer o uso de seu nome social na documentação escolar.

Esta proposta de lei apresenta algumas falhas em sua resolução. A principal delas é o uso inadequado de conceituações relativas a orientação sexual e gênero. O que é demandado por transexuais e travestis, a priori, é o seu reconhecimento e respeito perante seu gênero – feminino, masculino ou não binário – como homens e mulheres, e não a sua sexualidade, por quem se direciona sua atração afetiva e sexual, por mais que a sexualidade também seja bandeira de luta e campo de disputa. O segundo aspecto a ser analisado é a focalização de tal lei, permitindo apenas à população com mais de dezoito anos matriculada do ensino estadual da rede pública, o direito ao uso do nome social na matrícula e nas demais documentações internas, excluindo parte de crianças e adolescentes do direito a sua dignidade.

Porém o projeto de lei 3360/2010 não prosperou adiante, pois o decreto de lei nº 43.065/2011 foi implementado pelo Governo do Estado, cabendo desta forma, sua

identidade e não à performatividades artísticas.

42 Visualize as leis no Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012 na página 79. O link eletrônico é: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>

substituição. Sendo assim, o estado do Rio de Janeiro, via administração direta ou indireta, deve disponibilizar e reconhecer o uso do nome social de travestis e transexuais em documentos, fazendo uso do nome civil apenas para procedimentos internos.

Art. 1º - Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis capazes, mediante requerimento, o direito à escolha de utilização do nome social nos atos e procedimentos da Administração Direta e Indireta do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 2º - Todos os registros do sistema de informação, cadastro, programas, projetos, ações, serviços, fichas, requerimentos, formulários, prontuários e congêneres da Administração Pública Estadual deverão conter o campo "Nome Social" em destaque, fazendo-se acompanhar do nome civil, que será utilizado apenas para fins internos administrativos (decreto 43.065/2011 pegar site)

Um fato interessante a se analisar, é que no decorrer do decreto nº43.065/2011 não há menção das categorias de gênero e sexualidade. A citação do uso do nome social por transexuais e travestis se refere apenas como esses indivíduos se identificam/reconhecem perante a sociedade – o que pode ser compreendido de diversas formas, relativas a religião, raça, classe e diversos marcadores sociais. A falta de explicitação poderá acarretar problemas de entendimento a uma pessoa leiga com a temática, enquanto a transfobia deve ser combatida e encarada por toda a população frente a uma política pública que efetive e amplie a cidadania visando o respeito e o combate a todo tipo de violência e discriminação com seu papel pedagógico, lúcido e educativo.

Recentemente em novembro de 2013, foi notificado um avanço administrativo no reconhecimento do uso do nome social em documentos de estudantes da rede pública de ensino. Os alunos oriundos do ensino médio, poderão solicitar a mudança de nome social no seu cartão de transporte público – RioCard – porém, novamente, focaliza-se a ação a determinados segmentos de alunos – os maiores de dezoito anos e matriculados na rede estadual de ensino.

Como pensar em uma educação inclusiva que prese o respeito à diversidade se a perspectiva de uma política não garante os direitos mínimos a identidades não cisgêneras? Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado e da sociedade civil zelar e proteger integralmente a vida deste segmento da

população em sua fase de desenvolvimento, resguardando-as/os de qualquer ato vexatório, humilhante, violento e que fira as concepções identitárias e socioculturais do sujeito. No que diz respeito a educação, o ECA elude que:

Art . 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores (BRASIL, 1990)

Estudos da UNESCO (2004) e de CARRARA (2005), mostram a grande resistência e falta de preparo no campo de profissionais pedagógicos – professores, coordenadores, técnicos e funcionários – em trabalhar a diversidade de gênero e sexual na escola. Por mais que seja menor o índice de rejeição por parte das/os docentes a uma/um aluna/o (supostamente) homossexual, ou que transgrida de forma visível os parâmetros cisnormativos e binários de masculinidade e feminilidade, ainda sim, muitos discentes e responsáveis não gostariam de ter estudantes que se deslocam de padrões cisheteronormativos, taxativos a uma sexualidade⁴³ dita como não “normal”. Essa discriminação atinge a toda a comunidade escolar, que repercute nas avaliações de seu desenvolvimento, mostrando um pior rendimento geral de aprendizagem (FIPE-USP, 2010). A escola então, oscila entre os primeiros lugares/instituições que discriminam e violentam sujeitos que contrariam a acepção biologicista do sexo e gênero. Não menos, repercute decisivamente na permanência e acesso à educação básica e em todo processo de educação formal, em quanto apenas 2,9% de transexuais e travestis conseguem completar o ensino superior e possuem menos tempo de estudo.

De que forma se pode pensar em políticas transversais e universais que não privem cidadã/aos de direito? De que maneira se está tutelando e protegendo jovens e crianças? Como se dá seu processo de socialização e aprendizagem?

Como pensar na desconstrução dos gêneros como categoria opressiva para a emancipação humana

43 Aqui, referimo-nos a sexualidade compreendendo as identidades de gênero e orientação sexual, como referenciadas nos textos.

2.5.1 Violência

Carrara e Vianna (2006) em um estudo sobre violência letal sofrida contra travestis no município do Rio de Janeiro nas décadas de 70 a 90, mostram-nos que sujeitas/os que transgredirem mais visivelmente a exibição ou incorporação de atributos do gênero, ao contrário do que é esperado socialmente pelo sexo biológico (numa leitura essencialista), são mais atingidas/os por diversas formas de violência e discriminação. Por não terem uma identidade cisgênera – entende-se como sequência linear entre sexo biológico e gênero – muitas travestis são compreendidas sob a genérica rubrica de homossexuais sendo alocado aos seus corpos o estereótipo negativo da homossexualidade, atribuídas pelos indícios de uma feminilidade e sua performatividade de gênero. Observa-se hierarquizações de raça, classe social e gênero que diferenciam as violências sofridas entre travestis e gays, e os locais – públicos ou privados – em que tais violências ocorrem.

Tomando por base a classificação de cor atribuída por policiais e médicos legistas, pode-se sugerir que entre as travestis vitimadas há predominância de negros e pardos, indicativo de seu pertencimento aos estratos mais pobres da sociedade brasileira, enquanto os gays, ou seja, homossexuais que não exibem tão claramente as marcas de suas “diferenças”, predominam indivíduos classificados como brancos, com alta escolaridade e oriundos das camadas médias urbanas (CARRARA e VIANNA, 2006, p. 235).

Observa-se que o que era compreendido como homossexualidade – travestis eram consideradas gays – corroborava para a interpretação e resolução dos casos de violência e assassinato às travestis – chegando a 78% dos casos – tendo pouca apuração por parte da polícia e o sistema judicial no município do Rio de Janeiro nas décadas de 1970 a 1990, enquanto, na verdade, a violência sofrida é sobre a constituição de gênero, violentada pelos dispositivos de machismo, misoginia e cissexismo, quando não ocasionada no femicídio.

Segundo o Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2011. (BRASIL, 2012), dos homicídios noticiados em 2011, 49% são contra travestis e transexuais. São violências, muitas vezes, com requinte de crueldade e exterminação.

A brutalidade da transfobia – que pouco chega ao Governo Federal por meio de denúncias diretas – se faz visível também na virulência dos crimes noticiados contra essa população: tiros, facadas contra corpos inertes, órgãos genitais decepados, olhos perfurados, estupro, são todos sinais incontestes de crimes de ódio de caráter homofóbico⁴⁴, em que se deseja destruir não apenas a vítima, mas tudo aquilo que ela representa (BRASIL, 2012, p.67).

Já no Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012, houve um aumento tanto de denúncias de violência homofóbica⁴⁵ (166%) como de violações sofridas (47%), sendo registradas pelo poder público 3.084 denúncias.

De acordo com a pesquisa hemerográfica, as travestis foram as mais vitimizadas de violência homofóbica, sendo 51,68% do total; seguidas por gays (36,79%), lésbicas (9,78%), heterossexuais e bissexuais (1,17% e 0,39% respectivamente). (BRASIL, 2013, p. 42).

Além disso, o mesmo relatório mostra dados quantitativos de violência homofóbica⁴⁶ em cada estado da federação, assim como as legislações municipais e estaduais existentes à população LGBT. Analisando a realidade do estado do Rio de Janeiro, pode-se observar um aumento de 234% de denúncias no ano de 2013 em relação ao Relatório de 2011, e a existência de duas legislações estaduais⁴⁷ e dez municipais (BRASIL, 2013, p.79).

Sobretudo, a dificuldade e escassez de diversas pesquisas sobre direitos e opressões de travestis e transexuais, contribui potencialmente para a ratificação da patologização de identidades de gênero e de sexualidade, materializadas:

desde a negação de oportunidades de emprego e educação, discriminações relacionadas ao gozo de ampla gama de direitos humanos até estupros corretivos, agressões sexuais, tortura e homicídios, e tendem a ser agravadas por outras formas de violência, ódio e exclusão, baseadas em

44 No Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil 2011, a transfobia é relacionada ao termo homofobia. Contudo, evidenciamos e defendemos expor a particularidade e a diferença entre o preconceito sofrido pelo gênero e pela orientação sexual, pois não são iguais, apesar de estarem relacionadas.

45 No Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil 2012, engloba-se a transfobia ao termo homofobia/violência homofóbica.

46 O relatório engloba a transfobia ao termo homofobia. Ressaltamos nosso posicionamento político ao não concordar com tais termos, pois são violências diferentes e particulares, e por mais que haja similaridade entre elas, não podemos tomá-las sendo a mesma coisa.

47 Dentre elas, o Decreto nº 43.065 de 08 de julho de 2011 que reconhece o uso do nome do uso social na administração direta e indireta no estado do Rio de Janeiro.

aspectos como idade, religião, raça/ cor, deficiência e situação socioeconômica. (BRASIL, 2007 apud BRASIL, 2012, p. 6)

A pesquisa do Grupo Gay da Bahia (GGB) divulgada em seu Relatório Anual de Assassinatos a Homossexuais mostrou que, no Brasil, em 2011, foram documentados 266 assassinatos de lésbicas, gays, travestis e transexuais. Segundo os dados, houve um aumento de 118% nos últimos seis anos.

O Rio de Janeiro foi o primeiro estado a implantar o Disque Defesa Homossexual em 1999 e segue sendo um dos estados da federação, que conta com um sistema unificado com campo próprio para motivação homofóbica nos boletins policiais em 80% de suas delegacias, facilitando a obtenção de um dado estatístico, que embora não abarque todas as violações, consegue quantificar as denúncias. Ressalta-se, que embora o estado do Rio de Janeiro tenha se destacado no cenário nacional em comparação aos demais estados do país, a produção bibliográfica sobre a percepção da realidade de transexuais e travestis nas instituições, não representa um quantitativo sistemático que possa respaldá-los das consequências da transfobia e promover políticas públicas que garantem o acesso e permanência na escola, a profissionalização, a saúde e a segurança.

A ONG Transgender Europe monitora casos de transfobia pela Europa e outros países através de informações coletadas por instituições internacionais de direitos humanos, e por meio do projeto de pesquisa quantitativa “Transrespect versus transphobia Worldwide”, vê-se mapas de assassinatos a pessoas transgêneras nos anos de 2008 a 2011. Índices muito tristes, que refletem a realidade do Brasil, sendo o país que mais tira vidas da população trans, totalizando 325 mortes nestes três anos, responsável por 39,8% de assassinatos em todo o mundo. Além disso, segue invicto quando comparado aos nossos vizinhos latino-americanos, seguido de México e Colômbia, com sessenta e cinquenta e nove mortes, respectivamente (JESUS, 2012). Dados pavorosos que refletem a desigualdade estrutural entre os gêneros, e suas consequências desencadeadas nos dispositivos de poder como: cisgeneridade, patriarcado, e as produções de violência desencadeadas pelo machismo, transfobia e lesbo/homo/bifobia. Cabe

lembrar, os casos de violência e assassinato não notificados em boletins de ocorrência nas delegacias e que também não foram notificados nas grandes mídias no território brasileiro, contudo, vemos esforços de coletivos, movimentos sociais, ativistas, ONG's e redes sociais comprometidas no combate a violência denunciando tal barbaridade e a crueldade de se viver em normativas, regras e poder; transformando e educando para o respeito as diferenças.

Pesquisas em nosso território Tupiniquim, também corroboram ao nos detalhar violências em nosso país. O site T-fator, por exemplo, recolhe notícias e denúncias de todo o Brasil, fazendo um monitoramento dos tipos de violência sofrida e os estados subsequentes. Qualquer pessoa pode fazer uma denúncia, seja ela evidenciada na mídia ou não.

Infelizmente, a transfobia e homofobia não são considerados crimes no Brasil. O violador, agressor responderá as consequências com a mesma leitura feita de quem agrede, assassina uma pessoa, ignorando o fato de serem violências com requintes de crueldades com mecanismo próprios de violência. A PLC 122, buscava criminalizar a homofobia e a violência sofrida por pessoas idosas, contudo, ainda não foi aprovada.

3 POR UMA EDUCAÇÃO NÃO CISSEXISTA

3.1 Educação sob análise marxiana

Inicialmente explicitaremos percepções de autores/as sobre a educação vinculada a um projeto societário. Destarte, observará os limites de se pensar um sistema educacional radical vinculado a uma sociedade que utiliza-se do trabalho excedente e apropriação da mais-valia; e por meio desta contradição, as possibilidades a uma educação emancipadora.

Na obra “Educação para Além do Capital”, Mészáros nos trará uma análise do sistema educacional sendo funcional as esferas de produção e reprodução das relações sociais, em alusão a perspectivas idealistas e materialistas acerca do conhecimento e do movimento de transformação.

No transcorrer do livro, o autor defende que a educação é uma prática constante, e portanto, para sê-la transformadora, deve estar sempre em processo, nunca como um fim; e que a prática não se dá apenas na esfera da educação formal, àquela que (nem todas/os) nós passamos: a instituição escolar – educação básica – e sua conclusão. E sim, envolvendo todos os mecanismos de aprendizado e difusão de saber, como a cultura e arte, compreendendo os processos de internacionalização de valores.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. (MÉSZÁROS, 2011, p. 43).

Para tal, é imprescindível superar a lógica do capital, pois ele é um sistema que sempre terá crises – econômicas, políticas e sociais – e que as solucionará através de reformas, para que então, se perpetue a ordem social vigente. Como o próprio nome diz (reforma), se realiza ajustes dentro do próprio capitalismo para sua prosperação, e não para o movimento transformador de uma sociedade qualitativamente melhor. Por conseguinte, não se alcança a espinha dorsal das relações causais e estruturais dos antagonismos de classe.

(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas

educacionais da sociedade devam cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (...) Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A produção e reprodução das relações sociais não estão desassociadas, ambas devem ter como horizonte um projeto político transformador. As ações se darão em conjunto. Contudo, as reformas existirão na passagem de um outro tipo de sociedade. A questão é ter como horizonte a prática transformadora em rompimento com o capitalismo, sem retirar o caráter de luta e resistência da classe trabalhadora conquistando seus direitos civis, políticos e sociais frente ao capital.

Sobre o limite de se pensar um outro molde de educação no capitalismo, podemos ver exemplos de pensadores, à época da burguesia iluminista, que emperram em suas formulações, por mais contributivas que sejam, pois ainda assim, se veem impedidos por um conjunto de regras maior – sistema capitalista.

Adam Smith, um economista político do século XVIII, nos retrata o caráter malicioso e prejudicial do capitalismo à classe trabalhadora. Acerca da divisão do trabalho; atividades repetitivas que não permitem uma ampliação de sentidos e conhecimento, ou pelas palavras de Smith, sobre o “espírito comercial”, ele diz que:

limita as visões do homem. Na situação em que a divisão do trabalho é levada até a perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isso se limita toda sua atenção, e poucas ideias passam pela cabeça, com exceção daquelas que tem ligação imediata. (...) As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. A educação é desprezada ou no mínimo negligenciada. (SMITH, 1792 apud, MÉSZÁROS, 2008, p. 28-29).

Até então, Adam Smith faz um breve relato sobre os males do capitalismo, contudo, não avança ao culpabilizar o indivíduo por sua situação de pobreza e de conhecimento escasso, sendo moralista ao enxergar apenas a particularidade do indivíduo, e não as causas que promovem o acesso desigual a toda riqueza socialmente produzida e o conjunto de sociabilidade. Smith é “incapaz de se dirigir às causas mas deve permanecer aprisionado no círculo vicioso dos efeitos

condenados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 30). Culpabiliza a classe operária pela ignorância, comportamento e consumo de drogas.

Quando o rapaz se torna adulto, não tem ideias de como possa se divertir. Portanto, quando estiver fora de seu trabalho é provável que se entregue à embriaguez e à intemperança. (...) Devido a ignorância eles não se divertem senão na intemperança e na libertinagem. (MÉSZÁROS, 2008, p. 29).

Outro estudioso analisado na obra é o Robert Owen, grande idealizador do socialismo utópico. Owen rebate sobre “a busca do lucro e o poder do dinheiro”, interpretando que a burguesia trata o proletariado como uma mera peça/fonte que lhe dá lucros. Contudo, para a sua percepção, o trato desigual entre os seres humanos se extinguiria por meio da supressão da razão, em que, gradualmente, a verdade transpareceria por etapas e venceria a ignorância: ao atingir determinado nível de esclarecimento, os indivíduos não mais explorariam uns aos outros por perceberem o mal do sofrimento humano. Owen baseia-se no idealismo como método de análise da realidade, e por isso, sobrepõe a razão à ontologia do ser social.⁴⁸ Ora, se em pleno século XXI temos consciência de que é possível acabar com a fome no mundo, por que ainda há pauperismo? Seria somente por meio do esclarecimento e das ideias que mudaríamos nossas relações sociais? Em parte sim, daí o grande papel da educação em desmistificar a realidade e compartilhar conhecimentos, contudo como vimos, a história da sociedade é a história de luta de classes, e sua transformação se dará com uma nova forma de trabalho – não mais por obrigação e sob exploração, e sim, por aptidões e necessidades.

Outro problema ao não se romper as práticas educacionais à superação da sociabilidade vigente, é que a escola também pode ser útil a reprodução e ampliação do capital encontrando os meios necessários para sua perpetuação.

No continente europeu, nos séculos XV e XVI prevaleceu uma legislação que condenava a situação de pobreza da classe trabalhadora, a Poor Law (Lei dos Pobres). Aquelas e aqueles que em grande massa vagavam desempregados nas cidades eram estigmatizados como vagabundos, imorais e criminosos, e portanto, passíveis de penalização com um trabalho compulsório de três anos em casas de

48 Análise materialista e dialética da história tendo o trabalho como atividade fundante de toda a sociabilidade.

trabalho pertencentes as propriedades da Igreja católica, produzindo excedentes para uma classe sangue suga. Prevalencia-se o uso da violência para “corrigir” as desigualdades, quando não, o extermínio da classe trabalhadora. Um século depois, quando a economia e indústria crescente necessitavam cada vez mais de mão de obra para a ampliação do capital, foi interessante e necessário abdicar do uso da violência como “instrumento educacional”, em partes, para alcançar seus fins.

A população excedente, em significativa diminuição, não teve de ser fisicamente eliminada com anteriormente. Todavia, tinha de ser tratada da forma mais autoritária, racionalizando-se ao mesmo tempo a brutalidade e a desumanidade recomendadas em nome da pretensiosa moralidade. (MÉSZÁROS, 2011, p. 39).

John Locke, filósofo do século XVII e grande defensor da propriedade privada, ao discorrer sobre a Poor Law, idealiza escolas profissionalizantes as/aos filhas/os das/os trabalhadoras/es. Não no sentido de se criar possibilidades de ascensão a esta família, mas sim sob forma de controle de comportamento e de “mero instrumento de ganho”, aperfeiçoando-as/os às exigências das indústrias. Em suas palavras, Locke discorre que “o primeiro passo no sentido de fazer os pobres trabalhar [...] deve ser a restrição da sua libertinagem mediante a ampliação estreita das leis estipuladas contra ela” (LOCKE, 1892, apud MÉSZÁROS, 2011, p. 40).

Para situarmos moldes educacionais que vigoram a internacionalização (ou ideologia) em nossa atual conjuntura, podemos ver esses processos adjuntos – educação legitimando a ideologia dominante – em relação aos recentes regimes ditatoriais em nosso país (e continente), reformulando um sistema educacional público, gratuito e de qualidade nos anos dourados (1945-1975), na falaciosa frase de “aumentar o bolo para repartir a riqueza igualmente”, preparando o terreno e conhecimento da classe trabalhadora à inserção do mundo do trabalho. Como vimos, no transcorrer dos anos o uso da violência foi suspenso por ser um dispêndio econômico, ou por ser ineficaz; porém em momentos de crise econômica, observamos o uso da violência e até mesmo extermínio de vidas para manutenção de uma ideologia, como as ditaduras no continente latino-americano e em regimes totalitários no continente europeu.

A internacionalização, ou ideologia dominante, tem seus mecanismos de perpetuação de ordem e conformismo perante a realidade. A racionalidade formal abstrata encara de forma particular um fenômeno, tentando em vão solucioná-la sem relacionar a estruturas econômicas, políticas e sociais que abordem a totalidade de fenômenos. Através da meritocracia, tecnocracia, positivismo e outras formas de produzir saberes, cada sujeito é responsável por seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho, pois com a premissa liberal de que “todos somos iguais diante das leis do mercado”, caberia ao indivíduo saber aproveitar as oportunidades que a vida lhe deu, mesmo que esteja nas escalas mais degradantes de emprego, e sua culpabilização é o próprio fracasso; e pior, naturaliza-se tal fenômeno considerando-o imutável. A ideologia camufla a realidade.

Portanto, por mais haja benefícios e conquistas da classe trabalhadora, o sistema capitalista criará os instrumentos necessários para sua perpetuação maquinando uma zona de conformismo nos indivíduos em determinada conjuntura. Todo direito conquistado é passível de perda, e com a classe trabalhadora desorganizada os ataques são muito mais ferozes e mais fáceis de serem diluídos. Se existe alguma coisa que a burguesia sabe fazer muito bem, é falsear a realidade. E para ela, devemos estar preparadas/os, resistir e venerar nossas lutas com lágrimas, suor e amor.

3.1.1 Transformação do trabalho e socialidade

Estudiosas/os fazendo releitura de Gramsci, ao discorrer sobre os processos de luta/consciência dirá que a classe trabalhadora é ambígua. Da mesma maneira que reforça uma concepção do mundo dominante – pois vivemos em um mundo capitalista – também tem a possibilidade de manter-se nesta reprodução, assim como encará-las e superar a fim de outra sociabilidade. O fio condutor virá com o desenvolvimento das forças produtivas com sujeitos intencionais. Apenas com uma multiplicidade de seres humanos conscientes da opressão e exploração – fruto da contradição existente entre as classes sociais e seus projetos societários distintos e opostos, é que será possível abalar as estruturas sistêmicas conflitantes – indo ao

encontro a paradigmas hegemônicos e antagônicos, colocando à vista seu próprio projeto particular à condução da emancipação humana. Por mais que um indivíduo sozinho tenha plena consciência de sua situação de exploração e opressão como classe trabalhadora, como mudará sozinho as dinâmicas do capital? Ou então, como pensar apenas uma escola libertadora enquanto todas as outras moldam-se as dinâmicas mercadológicas?

O capitalismo utiliza-se da manutenção e de reformas para beneficiar a si próprio, e não por uma bondade vinda de cima para baixo vislumbrando a melhoria de vida de sujeitos coletivos.

(...) a “manutenção” só é ativa e benéfica para o capital enquanto se mantém ativa. Isso significa que a “manutenção” tem (e deve ter) sua própria base de racionalidade, independentemente de quão problemática for em relação à alternativa hegemônica do trabalho. Isto é, ela não só deve ser reproduzida pelas classes de indivíduos estruturalmente dominadas em determinado momento de tempo, como também tem que ser constantemente reproduzida por eles, sujeita (ou não) à permanência de sua base de racionalidade original. (MÉSZÁROS, 2011, p.51).

O enfrentamento à incorrigível lógica do capital se dará pela luta coletiva de sujeitos conscientes de seus processos transformadores cotidianamente, repetidamente e em constante desenvolvimento. É necessário fazer um movimento de contra internalização para desvelar o real, e não apenas na mediação de negação, que é compreender os malefícios do modo de produção capitalista, mas entender as contradições para que então possa superá-las ao bem coletivo. Isso exige definir muito bem os objetivos, as ações objetivas e reação subjetiva dos sujeitos envolvidos.

Em encontro a superação da forma de sociabilidade capitalista, Tonet (2005) nos explicita as limitações de uma educação cidadã (emancipação política) e as mediações entre a forma de trabalho e a forma de socialidade.

A compreensão liberal da cidadania, naturaliza a pobreza e desigualdades sociais, pois através dos sentimentos (egoísmo, ganância) as relações humanas passariam por conflitos, e precisava-se de uma instância maior para estabelecer normas e ordem entre a sociedade, e para esta finalidade, institui-se os Estados Nacionais, como mediador de conflitos entre as camadas sociais. Para isso, foi

necessário estabelecer quem tem direito a posse (propriedade privada) e os que não tem, cabendo a força coercitiva do Estado resguardar ou punir os diferentes interesses de classe.

A cidadania é fruto reação da necessidade do ser social se organizar e estabelecer princípios para sua melhoria de vida, portanto, nem sempre existiu. É resultado de ações objetivas, assomadas de subjetividade e intencionalidade, que proporciona a fricção com as correntes que nos amarram. São portanto, “expressão e condição de reprodução da desigualdade” (TONET, 2005, p 475).

A educação cidadã se propõem constituir um sujeito pensante e crítico, que tenha consciência de seus deveres e direitos em sua sociedade. Contudo, como vimos no capítulo 2, a lógica das políticas sociais é contraditória, pois mesmo dando condições de melhoria de vida à classe trabalhadora, ainda submete o proletariado a forma de socialidade explorada e desigual. Tanto a educação, a cidadania, emancipação política estão no campo da reprodução da vida. Para Marx, o fator transformador da realidade encontra-se na esfera da produção, ou sociedade civil econômica, em que através do trabalho, atinge suas necessidades. Não que a reprodução da vida, o campo subjetivo, de intencionalidades, não seja importante, nem menos. A questão é que para Marx, o trabalho é determinante, e é ele que determinará, as esferas reprodutivas, a partir das contradições e fricções das forças produtivas.

Em encontro a uma perspectiva radical, Tonet defende uma educação que caminhe para a emancipação humana, e não apenas na ampliação do conhecimento acerca da cidadania e a formação desses sujeitos. Por mais esclarecido que um indivíduo ou grupo tenha acerca da cidadania, ainda está submetido a formas de exploração e desigualdade, ainda será um trabalhador assalariado.

Para mudar as estruturas sociais, é necessário transformar a relação de trabalho assalariado e suas categorias a uma nova forma de produção, intitulada de trabalho associado. No trabalho associado, o conjunto de trabalhadores de uma fábrica x, por exemplo, teriam total controle das esferas de produção, circulação e

consumo de mercadorias, estabelecendo em nível de igualdade (necessidade e capacidade) as forças individuais compreendendo as demandas do coletivo.

Obviamente, as forças produtivas devem estar muito desenvolvidas para garantir a real necessidade de consumo. O trabalho associado, é portanto, o fator fundante de uma sociedade qualitativamente melhor, em outras palavras, pela emancipação humana, em que nenhum indivíduo se submeterá ao poder do outro, nem em sistemas de privilégios. Modificando a forma de trabalho, muda-se a forma de socialidade, não mais regida pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida, mas sim, uma atividade voltada de acordo com as necessidades e capacidades de cada um a tal ação, estabelecendo redução da carga de trabalho (para que todos possam trabalhar), e possibilitando o tempo “livre” para o desenvolvimento de outras atividades que “enriqueçam” a alma. E assim, se viveria apenas. Não se viveria para trabalhar.

Não mais no paradigma alienante e exploratório e sim por meio de um novo metabolismo em que todas/os as/os trabalhadoras/es tenham conhecimento e participação da distribuição e produção – baseado na aptidão e necessidade de cada um – da vida material e subjetiva. Serão as/os produtoras/es livremente associadas/os que moldarão o trabalho como uma peça da vida, e não a mais importante dela. Uma sociedade que exponencie as qualidades e desenvolvimento do ser humano e não ao massacre e exploração.

Mas toda essa mudança da forma de trabalho e da sociabilidade não virão sozinhas. A educação tem papel fundamental ao nortear a sociedade em que almejamos, para isso é importante ter o domínio das matérias/saberes, para ter em vista um projeto societário diferente. São peças que não andam separadas.

3.2.1 Discurso reiterados na sociedade

Para entendermos como se dão as relações de gênero dentro da escola, primeiramente temos de situar os debates, conceituações que permeiam acerca do gênero. Para tal, traremos as manifestações dos principais discursos reiterados neste ambiente e no conjunto da sociedade.

Não é novidade falar sobre gêneros e sexualidades. Eles sempre estiveram presentes na constituição da sociedade, ganhando simbolismo e representatividade em cada cultura. Contudo, em determinado período histórico as relações sociais generificadas e sexualizadas passaram a ser moralizadas, questionadas, criminalizadas, diagnosticadas e naturalizadas, criando portanto, uma rede de saberes, normativas e permissões de quais sujeitos detêm o poder da fala/produção de discursos, de autorização e inteligibilidade sobre a sua própria vivência, e outras identidades. Há uma citação excessiva sobre a sexualidade, até então pairada no âmbito privado, ou que não se dava tanta importância para catalogar, caracterizar de maneira punitiva, preventiva e/ou coercitiva. Uma manifestação, portanto histórica, com estratégias e consequências individuais e coletivas sobre os corpos.

Segundo Foucault (1998), sempre se falou sobre sexualidade – compreendendo aqui as expressões corporais, de gênero e práticas sexuais – entretanto, em um determinado período, houve uma explosão de discursos e saberes – muito bem eficientes no sentido de impor e reproduzir “verdades” – tangenciando a discussão e seu entendimento sobre os gêneros, comportamentos e desejos. Ora defendida através da religião sob confissão de um suposto pecado, ora por um viés biomédico. Esses mecanismos moralistas de confissão, assim como a compreensão biológica e imutável para os corpos (inter)sexuados e seus comportamentos, enraizaram-se e se fortaleceram nos séculos XVIII adiante. Mas, será que foi sempre assim?

Pode-se avaliar na leitura de Virginia Woolf – escritora inglesa bissexual (1882-1945) na sua obra “Orlando” (1928), a qual narra uma ficção na passagem do século XVIII ao XIX – uma personagem que transita entre os gêneros até a sua própria autoidentificação enquanto mulher. Na narrativa, vê-se uma naturalidade, aceitabilidade acerca da fluidez de gêneros, e ainda mais, relata que a sociedade respeitava o gênero autoatribuído por Orlando, a personagem principal. Não havia pânico, diagnóstico, coerção, nem julgamentos morais perante Orlando. Obviamente, a narrativa retrata a conjuntura de outro século e com ela a própria constituição de classes sociais, que, infelizmente, não cabe aqui analisarmos; mas

para efeito de contextualização, Orlando pertencia a alta nobreza, e sinceramente, me cabe a dúvida e imaginação a se pensar as possibilidades de gênero em outra classe social. No entanto, não havia pânico moral sobre as relações sociais generificadas e sobre Orlando.

Foucault (1988) ao analisar a sociedade moderna – momento este em que o cotidiano da sexualidade passou a ser validado discursivamente, gerido e controlado – descreve que no século XVIII promulgava-se uma exponente quantidade de discursos sobre o sexo, utilizando-se de aparatos de poder (não necessariamente repressivos, como também concessivos a certa aceitabilidade marginalizada e útil à economia política) fazendo-se valer de mecanismos racionais de observação, descrição e definição, que intrínsecos (saber/poder/prazer) estabelecem o que pode ser dito ou não sobre o sexo; quem detêm o direito/autoridade a fala e propagação de enunciações; quais medidas para se prevenir e evitar o desvirtuamento à ordem social vigente; e a própria concepção do que seria “natural” ou subversivo, passíveis de vigilância, correção e controle. O foco da sua análise é de que o sexo não foi necessariamente uma linguagem regida de proibições e restrições a base punitivas – e também o foi, a exemplo de confissão detalhada das relações amorosas, o sistema patriarcal que impute a castidade e fidelidade somente à mulher, as restrições nos atos sexuais e etc. – mas sim uma proliferação discursiva e de saberes que permite e valora o que pode ou não ser dito sobre o sexo, sustentados por valores ético-morais que tornarão os enunciados válidos e úteis para o gerenciamento sobre os corpos. Cassal e Bicalho (2008), resumidamente explicitam que:

As normas sobre a sexualidade também não são naturais. Os séculos XVII e XVIII registram uma proliferação de saberes discursivos e suas práticas correspondentes em relação ao sexo, compondo uma complexa rede de saberes e poderes. A tal organização, Foucault (1988) dá o nome de “dispositivo da sexualidade”; uma estratégia potente e perversa de controle dos corpos, subjetividades e populações. (CASSAL; BICALHO, 2008, p. 80).

As redes de poder nem sempre respondem por meio da força, extermínio físico e repressivo. O campo do não dito, do silêncio também é muito eficaz ao apagar identidades, e que tem consequências objetivas e subjetivas, que, por mais

que “delicadamente despercebidas”, tem seus efeitos cruéis, ofuscando e marginalizando práticas, comportamentos, identidades, colocando-as num espaço menos digno de sociabilidade. O dispositivo da sexualidade torna-se

potente porque o poder avança cada vez mais fundo sobre os modos de existência; perverso porque provoca a existência de formas de experimentação e vivência da sexualidade como ilegítimas, não para exterminá-las totalmente, mas sim para a manutenção das relações de poder (CASSAL; BICALHO, 2008, p. 80-81).

Para se falar de algo tão subversivo e aterrorizante – a sexualidade – por mais paradoxal que seja, também se criam maneiras de burlá-los, falando continuamente sobre eles tornando-os (discursos) útil e moralmente aceito sendo nosso corpo a própria injúria, penitência e açoite.

No século XX, as ciências biomédicas “avançaram” na sua aceção sobre os gêneros, ocasionando uma violência institucional ao classificar quem é normal e anormal na sociedade, abrindo brecha para segregar, denominar o outro (o diferente), e de tentar corrigir expressões e comportamentos fora do padrão hegemônico do que se espera de uma feminilidade e masculinidade nos corpos (inter)sexuados.

Na década de 1950, inicia-se publicações acerca do “fenômeno transexual”, ou como dito na época, transexualismo⁴⁹. Essas publicações referenciavam uma diferenciação entre homossexuais e transexuais. Para Henry Benjamin, as pessoas não cisgêneras apresentavam uma repulsa frequente e duradoura com suas genitálias, e que defendeu até certo ponto, a cirurgia de transgenitalização como a única medida terapêutica a tal descontentamento para evitar suicídios – rebatendo as principais vertentes da psicologia e psiquiatria que consideravam as modificações cirúrgicas como mutilação⁵⁰, reprimindo tais procedimentos – estabelecendo critérios de quem seria “a/o verdadeira/o transexual”. Todavia, temos de ficar atentos sobre o que pode ser um avanço e retrocesso.

49 O sufixo “ismo” remete a doença, logo, lê-se como uma possível intervenção de cura ou tratamento. Foi retirado este termo por compreender que transexuais, assim como homossexuais não são doentes.

50 Interessante pensar que todas/os nós estamos suscetíveis a “mutilação”, como furar um brinco, colocar piercings e tatuagens, vestir indumentárias, realizar procedimentos cirúrgicos como a retirada de um tumor, por exemplo. Seriam elas mais ou menos legítimas? Através de que compreensão?

A fim de classificar as diferenças entre homossexuais e transexuais, em 1977, a transexualidade é categorizada como “Disforia de Gênero”. Posteriormente nas publicações do “Standards of Care” (SOC), foi compreendida como “Desordens de Identidade de Gênero” (BERENICE; PELÚCIO, 2013). O diagnóstico diferenciado entre homossexuais e não cisgêneros ganhou concretude em 1980, ao se inserir no Código Internacional de Doenças: a transexualidade foi classificada como uma doença. A partir de então, experiências não cis normativas são patologizadas, e que são passíveis a cura, em sua interpretação. No mesmo ano, a Associação de Psiquiatria norte-americana incluiu a transexualidade no rol dos “Transtornos de Identidade de Gênero” na publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais. Na sua quarta publicação do manual, foram estabelecidos “os critérios de diagnósticos para as chamadas 'perturbações mentais, incluindo componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento’”. (BENTO E PELÚCIO, 2013, p. 571).

Para a realização de tais intervenções cirúrgicas (conhecidas hoje em dia como transgenitalização ou processo transexualizador), a/o transexual deveria passar por uma série de procedimentos diagnósticos que avaliassem e permitissem a sua “verdadeira condição enquanto transgênero”, categorizando então, um procedimento passível de cura e tratamento para tal “enfermidade”, classificadas em documentos internacionais da medicina, como os citados acima. Tais procedimentos ferem a autonomia da/o indivíduo/a sobre seu próprio corpo, cabendo a um saber específico autorizar suas experiências e as rédeas de sua própria vida.

Para o SOC, “o transexual de verdade” tem como única alternativa, para resolver seus “transtornos” ou “disforias”, as cirurgias de transgenitalização. Já no DSM-IV a questão da cirurgia é apenas tangenciada, sua preocupação principal está em apontar as manifestações do “transtorno” na infância, na adolescência e na fase adulta. Neste documento, não há diferenciação entre sexo, sexualidade e gênero. São os deslocamentos do gênero em relação ao sexo biológico os definidores do transtorno, pois o gênero normal só existe quando referenciado a um sexo genital que o estabiliza. O CID-10, por sua vez, não é um manual de orientação ou de indicadores diagnósticos, é, antes, uma convenção médica que estabelece as características das doenças e seus respectivos códigos utilizados e aceitos internacionalmente por médicos/as e outros/as operadores/as da saúde. (BENTO; PELÚCIO, 2013, p. 572)

E ainda, nos mostra o desrespeito a autonomia da pessoa não cisgênera, querer ou não, fazer as alterações físicas sob tutela e permissão de outra pessoa autorizando sua subjetividade. Lembrando, como disse Almeida (2012) que cada reconhecimento autoidentitário é único de cada pessoa, e, portanto, complexo em si, resultando a uma aquarela infinita de vivências e experimentações.

Temos também os movimentos de resistência em nível internacional “Stop Trans Pathologization 2012” as quais requerem a retirada da transexualidade em documentos internacionais.

1) retirada do Transtorno de Identidade de Gênero (TIG) do DSM-V e do CID-11; 2) retirada da menção de sexo dos documentos oficiais; 3) abolição dos tratamentos de normalização binária para pessoas intersexo; 4) livre acesso aos tratamentos hormonais e às cirurgias (sem a tutela psiquiátrica); e 5) luta contra a transfobia, propiciando a educação e a inserção social e laboral das pessoas transexuais (BENTO e PELÚCIO, 2013, p. 573).

Somado a esta concepção, o “Stop Trans Pathologization 2012” ganhou mais força e adesão no Brasil em 2010 com a nota do conselho federal de psicologia promovendo um espaço de discussões.

Para se ter uma ideia, no Brasil, o processo transexualizador atendido (com muitas falhas) pelos Sistema Único de Saúde (SUS), reforça uma violência institucional ao viabilizar as mudanças cirúrgicas por meio de atendimento compulsório de dois anos nas áreas de psiquiatria e psicologia. Não estou dizendo que pessoas trans e cis não precisem de serviços de saúde e assistência social, contudo retira-se a própria legitimidade e arbítrio sobre seus corpos e desejos, cabendo a uma/um especialista autorizar os procedimentos, que a todo momento testam o binarismo de gênero e os desejos afetivos e sexuais, a exemplo da correspondência aos padrões hegemônicos de cisheteronormatividade. Aceita-se tais procedimentos, há muito custo, numa luta cotidiana de resistência, preconceito, violência institucional, e que não se pode mostrar certas expressividades feminilizadas ou masculinizadas, pois então a/o transgênera/o ainda estaria confusa/o sobre sua construção de ser mulher ou homem, pois o que se vislumbra e que é aceitável é a correspondência linear de readequação do sexo ao gênero binário e amar quem lhe é antagônico e oposto.

Almeida (2012) ao discorrer sobre as transmasculinidades em seu estudo cartográfico, atenta-nos aos termos de atribuição sexual e o reconhecimento autoidentitário. Ao nascer, e mesmo antes disto, imputamos expectativas sobre aquele feto, tendo sua (ovacionando a) genitália como fator determinante de sua trajetória na sociedade. A partir de uma anatomia, vislumbra-se um quarto mais azul ou mais rosa, que atividades profissionais e esportivas serão direcionadas a esta criança, com quem irão se casar e ter filhos. Cria-se uma rede de normativas e inteligibilidades que engendram uma suposta linearidade entre conformação fisiológica, gênero e desejo afetivo-sexual. Mas existem povos que não seguem esta fórmula monolítica (rigidez cisheteronormativa), como por exemplo, as mulheres-homens da Albânia ⁵¹ e os/as ngui ⁵² do México, que passam por uma readequação do gênero feminino para o masculino.

Este sub-item faz-se perceber que:

- 1) O sexo, gênero e sexualidade não são naturais;
- 2) O “sexo biológico” também é construção social e cultural;

(...) as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (...) O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, aquilo que qualifica um corpo para vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2001, p. 154, apud OLIVEIRA, 2014, p. 91)

- 3) Defende-se que a compulsoriedade cisheteronormativa não é natural. Estabelece redes de inteligibilidade e violência, em que se tem mais privilégios de uns em detrimento do sofrimento e marginalização de outras/os.
- 4) Defende-se a autonomia e dignidade de identidades não cisgêneras.
- 5) Politicamente expõem-se a cisheteronormatividade para não naturalizar suas aceções sobre o que é masculino e feminino, assim como a recusa de categorias essencialistas para se entender o sexo, gênero e orientação sexual.

51 Veja em: <http://www.hypeness.com.br/2012/12/conheca-as-mulheres-homem-da-albania/>

52 Procure mais em <http://www.qualiafolk.com/2011/12/08/muxe-and-nguiu>

3.2.2 Discursos reiterados na escola

Pode-se afirmar que há duas vertentes divergentes sobre a compreensão do gênero, reiteradas no ambiente escolar: as acepções naturalista/essencialista e cultural/construtivismo social; as quais fazem uma leitura das relações de gênero como fator imutável e inerente ao sexo biológico do sujeito, ou analisadas por uma fluidez nas relações generificadas, em que a representação do masculino e feminino (e a não binaridade) diferem-se a cada cultura, território e tempo, permeados, portanto, de complexos indicadores sociais, e não apenas um fator determinante.

A primeira delas, analisará as construções do ser feminino e masculino, ancoradas na ciência biológica e da natureza, dando sentido a atos, indumentária, trejeitos, relacionamentos afetivos baseadas nas configurações anatômicas biológicas: “Assim, a ideia central é de que há algo constitutivo da natureza humana registrada nos corpos na forma de um instinto ou energia sexual, que conduz às ações” (ZUCCO, 2008, p. 7), imprimindo às identidades sua forma de agir e ser em oposição e complemento ao gênero oposto com fins a reprodução biológica. “Essa energia sexual inerente ao comportamento e às sensações corporais é domesticada, modelada e construída pela cultura, restrita a um mecanismo fisiológico, a serviço da reprodução biológica” (idem). Com as escritas de Zucco, podemos ver que a feminilidade e masculinidade também são produto de relações sociais inseridas pela cultura, contudo, na acepção naturalista, não são as relações sociais, nem tão pouco a produção e reprodução da vida, os fatores determinantes dessas relações; e sim as diferenças anatômicas que impõem comportamentos inatos a vontade do sujeito, sendo portanto, imutáveis e colocados sobre uma condição universal.

O essencialismo, portanto, corrobora para a perpetuação de pré-conceitos, moralismo, desrespeito e um conjunto de violências, que afastam cada vez mais uma sociedade justa e igualitária com respeito a diversidade humana. Reproduz sexismo e perpetua desigualdades sociais. Esses discursos fazem com que um pai/tio/irmão/avô, condene sua filha ou parente próxima ao estupro corretivo, ensinando-a ser “mulher de verdade”, a fim de aniquilar qualquer traço de

masculinidade ou (suposta) homossexualidade⁵³. Também induz a familiares punirem física e psicologicamente um menino afeminado que está em fase de experimentações, a se comportar da maneira socialmente esperada, lê-se hegemônica, viril e com honra⁵⁴. Colaboram para que homens invadam os corpos das mulheres com assédios, como se fosse um elogio, no entendimento que nossos corpos são patrimônio público a serviço deles. Travestis, transexuais, lésbicas/homo/bissexuais são expulsas de casa muito cedo. Muitas desistem da escola, e/ou a escola delas. Não existe um abrigo à população LGBT, não é conferida a essa população marginalizada seu direito a existência; não há assistência social qualificada para esse segmento. Excluídas da educação, expulsa de casa, e sem família, os próximos passos são uma incógnita.

A conjuntura brasileira mostra, através de uma pesquisa realizada em 2014, pelo Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (IPEA), intitulada “Tolerância social à violência contra as mulheres”, em sua primeira divulgação da pesquisa, que 63% dos entrevistados concordaram total ou parcialmente, que a mulher que usa roupas justas/”inadequadas” MERECE ser atacada. Isso repercutiu nacionalmente, fervorando debates feministas nas redes sociais (e que bom!). Mas, essa primeira divulgação está errada (será?), prevalecendo a errata em sua posterior publicação, que apresenta 26% de concordância com a punição física à mulheres que usam roupas curtas. Quando perguntado se haveria menos estupros caso as mulheres soubessem como se comportar, 57,5% concordam. Indicadores contraditórios quando perguntado se é da natureza do homem ser violento (74,7% discordam) e se dá pra entender que um homem que cresceu em uma família violenta agrida sua mulher (63,7% discordam). O Brasil é o país que mais assassina travestis, transexuais (325 assassinatos de 2008 a 2011) e homossexuais. O país institucionalmente difere quem é normal e anormal. Ensina-se desde muito cedo a

53 Ver artigo de Pedro Paulo Bicalho e Luan Cassal: “Não importa ser ou não ser, importa parecer. Pistas sobre violência homofóbica e educação” 2008.

54 Pierre Bourdieu ao discorrer sobre a sociabilidade masculina, aponta para alguns critérios que fariam parte dessa sociabilidade, que seria a virilidade e a defesa da honra. Dentro outros diversos apontamentos. Para saber mais ler “A Dominação Masculina”.

desvalorizarem o feminino (e o que é essencialmente feminino?) e a mulher com misoginia e machismo.

Já o outro discurso, analisado sob a ótica do construtivismo social, compreende que os gêneros são construídos por meio da alteridade e de aspectos culturais, que traz em seu bojo seus diferentes entendimentos, em cada momento histórico, sendo portanto maleável e possível de mudanças no transcorrer da história. Portanto, as experiências das identidades generificadas não podem ser generalizadas. Uma atividade considerada feminina em certo país, pode ser o oposto em outra localidade. A construção de identidades generificadas são complexas, e ao mesmo tempo, única para cada ser.

Sobre uma das atividades desenvolvidas pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola, eram as oficinas de sensibilização, de mais ou menos 4 horas, em escolas da rede pública de ensino, voltada especificamente, à educação básica. Esta aula tinha como objetivo sensibilizar e promover discussões acerca do gênero e sexualidade, transversalizando o debate com a educação e as experiências das/os cursistas, com o intuito de alimentar futuras discussões que a comunidade escolar será responsável de promover, tendo em vista, a intencionalidade dos sujeitos que fazem parte do conjunto da escola.

Inicialmente, entregávamos as/aos cursistas uma tabela com as categorias “sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero”, e ao longo da aula explicitávamos as construções histórica e social de tais categorias. Logo após, passavam-se fotos de personagens e estórias fictícias (exceto um personagem) e as/os cursistas deveriam preencher a tabela com base na sua observação e “achismo”. Essa atividade é interessante, pois mostra como apontamos e categorizamos sujeitos pela sua aparência, sem nem mesmo conhecer a pessoa, além de paradigmas binários (azul/rosa, feminilidade/masculinidade) que impõe valores as percepções da/os cursistas. No final da proposta, resga-se esta tabela por ela ser limitada na multiplicidade de identidades e àquelas que ainda surgirão, questionando os parâmetros de poder entre quem é classificado como normal e anormal na sociedade, e classificado em caixinhas, fichas, relatórios, pareceres.

Uma das personagens, é Laura, uma mulher transexual e lésbica. Há uma dificuldade enorme de respeitá-la, pois a categoria sexo como conformação fisiológica (momento esse que já foi desconstruído a naturalização das categorias citadas) é tida pelas/os cursistas como o fator determinante da identidade de Laura. Apesar de visualizarem uma performatividade (roupas, cabelo, acessórios, maquiagem) considerada hegemonicamente feminina, o discurso que prevalecia é de que a personagem tem cromossomos XY, em que “a essência masculina falou mais alto” (SIC).

Quando perguntado a turma se for possível a mudança genética, elas/eles vão aceitar a autonomia dessa mulher? Nesta lógica, então, mulheres cisgêneras que retiram seu útero ou mamas, não são mais mulheres, são outra coisa. Homens do nordeste do Brasil, que, por falta de higiene tem que amputar seu pênis, não são homens, mas outra coisa que não se sabe o que.

Dessa personagem, pudemos constatar que a percepção majoritária das/os cursistas é a de que o sexo biológico atribuído a partir das genitálias é uma essência imutável e determinante para a identidade de uma pessoa, e não compreendiam a relação entre sexo e orientação sexual, por vezes defendendo que Laura é um homem gay, ou um homem gay afeminado que gosta de mulheres. Da mesma forma, acontecia com o personagem trans masculino, dizendo que ele era uma mulher lésbica masculina. Não conseguem desassociar o gênero/sexo autoatribuído por Laura, e a orientação de seu desejo. A orientação sexual dessas personagens estava equiparada ao sexo fisiológico, com um viés essencialista. Vê-se a cisgeneridade como algo natural, assim como uma identidade heterossexual.

Numa outra personagem, M^a Alice, mulher cisgênera e lésbica de 62 anos, observamos a invisibilidade da vida sexual na terceira idade, desvalorização da mulher enquanto sujeita ativa de sua sexualidade, e a equiparação da idade com uma sexualidade específica. “Ela não demonstra ser lésbica” (SIC). Novamente, as práticas binárias de gênero (feminino ou masculino) intui a uma sexualidade heterossexual. M^a Alice tinha trejeitos considerados hegemonicamente como

femininos, e sua idade abria conclusões para interpretações de que ela seria heterossexual.

Uma outra personagem é gay, e quando perguntado hipoteticamente, sobre a convivência dessas/es cursistas com um professor homossexual em seu espaço de trabalho, muitos professores homens cisgêneros se sentiram desconfortáveis, alegando que o professor gay “tem que ser profissional, não pode dar pinta” (SIC); “O professor pode ser visto de exemplo (a outras/os alunas/os) e pode incomodar (os profissionais da escola e os responsáveis das/os alunas/os)” (SIC); “Ele vai ficar de 'bichisse' na aula. Não quero que meu filho tenha aula com ele”. Ou seja, a homossexualidade, independente de uma performatividade mais ou menos feminina/masculina sobre o gênero autoatribuído, é considerada um problema pois incentivaria seus alunos e alunas a tornarem-se homossexuais ou a desafiarem o binarismo de gênero. Não estava-se avaliando a competência profissional (conteúdo programático, avaliações, pontualidade e etc), e sim, marcas nos corpos e trejeitos que fugiam do padrão cisheteronormativo.

Observou-se nesses encontros, a dificuldade de se distanciar o sexo como fator determinante de identidades. Além disso, outro indício que foi visto é a desassociação/incongruência do gênero, enquanto expectativa hegemônica, enquadrada numa sexualidade não-heterossexual. Ou seja, na sua percepção, o homem transexual seria uma mulher masculinizada e lésbica. E uma mulher transexual, um gay afeminado.

Em um grupo de estudos, atividade aberta a todo o público, desenvolvido pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola no campus do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ) no ano de 2013, um participante relatou que: “A diretora da escola disse que sua escola não havia gay e lésbicas, só macho e fêmea”(SIC).

No período de estágio, acompanhava minha supervisora nas discussões realizadas pela oficina papo aberto, e quando necessário, podíamos fazer algumas falas de intervenção. A oficina, voltada ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, tinha como objetivo informar e promover debates na sala de aula, acerca das relações de gênero e sexualidade, ora analisadas pelas/os próprias/os alunas/os no seu espaço

escolar. A oficina era oferecida no período de aula, cabendo negociações com as professoras⁵⁵ que viabilizassem seu tempo de aula para a oficina. Foi observado o desinteresse pelo conjunto da direção e professoras/es, que pouco adotavam a oficina, e as que requereram foram somente mulheres.

A oficina iniciava-se com uma curta-metragem envolvendo as relações generificadas e orientações sexuais, e outros debates transversais como preconceito, violência, respeito a identidades, racismo, capacitismo e etc. Nas aulas, os alunos homens reproduziam muito do senso comum ao naturalizar a violência cometida contra mulheres, a moralização sobre comportamentos, e a inferiorização do feminino, sem constrangimento frente as amigas de turma (obviamente, não estou generalizando que todos os alunos compartilhavam da ideia. O fato observado é que as falas pejorativas e discriminatórias majoritariamente eram dos meninos). Falas como: “A mulher é piranha. Gosta de apanhar. Não se vestiu de forma correta” (SIC); Sobre a mulher não conseguir separação frente a uma relação abusiva, culpabiliza-se a mulher “Porque ela tem filhos e não quer terminar” (SIC). “Lá onde eu moro, se se separar, morre. Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” (SIC). Além disso, dois alunos relataram que suas familiares já foram a Delegacia Especializada ao Atendimento a Mulher (DEAM). E a partir dessas falas, a própria turma intervinha e continuavam-se os diálogos.

Em uma outra aula, absurda por completo, uma professora de ciências sociais, conseguiu ser transfóbica, expor um aluno homossexual para a turma, moralizar comportamentos de uma aluna não cisgênera, reproduziu o machismo... Enfim, uma aula de preconceitos. Quando iniciado o debate sobre cisgeneridade e transexualidade, a professora logo se prontificou a dar sua opinião e relatar sobre uma antiga aluna da escola, que por motivos de segurança, também utilizaremos do nome fictício.

Ao relatar sua experiência com a aluna – que chamaremos de Estela – logo

55 Em todo o período de estágio nas duas escolas municipais, nenhum professor requereu ou se sensibilizou para a viabilização das oficinas em seu turno de aula. Somente mulheres, e grande maioria da área de ciências sociais, que disponibilizou seu tempo de aula. Também foi requerido por uma professora de português e uma de matemática.

de início, classificou-a como “aluna problema” (falas recorrentes nas oficinas do Projeto Diversidade Sexual na Escola, relativo as/os alunas/os que expressavam seu gênero e sexualidade de forma não esperada, lê-se, não cisgênera e não heterossexual). A professora criticou a aluna e seu “comportamento rebelde”, dizendo que Estela gritava com professores, falava alto e atrapalhava as aulas, que “passeava” no corredor para não ter aula e etc. Também disse achar um exagero Estela expressar sua feminilidade, pois correria o risco de receber “chacotas”. Sobre o corpo da aluna, também se puniu, considerando “um problema ela tomar hormônios para desenvolver um corpo mais feminino, pois ela incentivaria outros colegas a modificarem seus corpos e a trabalhar com prostituição”⁵⁶ (nesse momento Estela já trabalhava nas ruas).

Quando perguntamos onde estaria a Estela na escola, alunas/os confirmaram que ela estudava de manhã, pediu transferência à tarde, depois noite, e por fim, desistiu da escola. Muitos não sabiam mais de Estela, vendo-a pela última vez, a trabalho na Avenida Brasil.

Em nenhum momento foi questionado pela docente e alunas/os, o porquê de Estela não ser amigável, por que faltava as aulas, se ela estava passando por alguma dificuldade e/ou conflito familiar, e qual o motivo da desistência escolar. Além de uma preocupação com um ser humano violentada e com seus direitos violados, repercutiu-se por uma postura hierárquica da sala, um show de preconceitos, em que mais uma vez, se “taca pedra na Geni” (“mas a gente monta uma barricada”).

Após esse enjoo na alma, a professora expôs a sexualidade de um aluno: “Mas Fulano, você está muito mais feliz depois que se assumiu [enquanto homossexual] para turma, não é?” (SIC). O aluno cabisbaixo e desconfortável acenou que sim. Continuando: “aqui todo mundo aceita o Fulano, não é?”(SIC).

⁵⁶ Estela por ser menor de idade, não se pode considerar o trabalho de prostituição, que é compreendido a partir do arbítrio do indivíduo em sua maior idade completa (18 anos). Por esses motivos, Estela, portanto, era explorada sexualmente.

3.3 Transcrição de relatos escritos

Neste item, abordar-se-á transcrições de trabalhos realizada por alunos do curso de formação continuada GDS no ano de 2012, realizada pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ. O público-alvo em sua maioria foram professora/es da rede pública de ensino, mas que também há coordenadoras/os pedagógicas/os, funcionários da rede de ensino, e aluna/os do ensino superior em sua fase de graduação. São trabalhos que relatam as vivências e percepções de seu espaço sócio ocupacional, questionando as categorias desenvolvidas no curso como gênero, sexualidade, raça/etnia, práticas pedagógicas, educação.

Os dados das pesquisas foram devidamente autorizados pela/os cursistas e manter-se-á o anonimato da/os mesmas/os e demais pessoas envolvidas em seus relatos com nomes fictícios.

Binarismo de gênero

Professora x: Após verificar nas duas escolas onde trabalho, percebi que há binarismo de gênero em várias situações do cotidiano escolar. Na primeira escola trabalho com o 4º ano do ensino fundamental; então observei: os alunos são enfileirados de acordo com o sexo; os banheiros são identificados com símbolos de meninos e meninas; a professora de educação física, na maioria das vezes, separa meninos e meninas, e cada grupo realiza atividades de acordo com o sexo (meninos: bola/meninas: corda, elástico etc.).

Na segunda escola trabalho com educação infantil. Nela não percebi tanto este binarismo de gênero (fora os “trenzinhos” que sempre são separados por sexo, e, o quadro de chamadas). Na sala de aula há apenas um banheiro, que é usado por todas as crianças. Os carrinhos e as bonecas são misturados na caixa e as crianças brincam com o que desejarem (...).

Professor y: Na escola em que dou aulas o único contexto binário encontrado, além dos banheiros (feminino e masculino) foi o quadro de chamadas, pré-fabricado e onde contam 2 lados: um escrito MENINOS e outro escrito MENINAS. Essa primeira observação se deu quanto aos aspectos físicos, materiais e estruturais.

Já no que diz respeito aos aspectos subjetivos encontrei em algumas turmas filas de entrada e deslocamento de meninos e meninas.

As aulas de educação física, a qual eu ministro, procuro estar atento a não separá-los por sexo ou gênero e sempre pontuo comentários do tipo: Ele é menino, então não pode usar o bambolê rosa.

Violência/discriminação

Professora z: Como a instituição lida com a sexualidade:

Sobre o uso de contraceptivo, especificamente da camisinha um aluno disse que seria desnecessário o uso pois hoje já existe o coquetel e ninguém morre com HIV (Ensino Médio).

Uma inspetora levou um menino de mais ou menos 11 anos pelo braço para a coordenação (e aos gritos): Esse menino não tem jeito cada dia apronta uma, agora ele descia as escadas como uma bailarina com os braços pra cima dizendo que quer ser bailarina.

Professor y: Presenciei vários professores, do segundo segmento do ensino fundamental, falando sobre um aluno homossexual. A grande maioria dizendo tratar esse aluno de forma diferente, pois o mesmo merecia todo ?. Eles diziam que toda vez que o aluno falava ou pedia para falar eles reagiam repreendendo-o.

Passei, então, a observar o aluno e sua relação com os professores. Perguntei a este aluno como ele se sentia em relação a escola. Ele respondeu que ninguém gosta dele ali. E mais, observei que toda vez que este aluno se aproximava dos professores, estes demonstravam claramente, com caras e bocas (expressões de aversão e desagrado).

Nas minhas aulas de Educação Física não observei agressões de outros alunos a ele, porém este aluno “sabia o seu lugar” segundo os outros alunos.

(...) Ao final do ano o aluno foi reprovado.

Professora x: Na outra escola, em que trabalho com o 4º ano, presencio situações de discriminação com uma professora lésbica, que é alvo de próprios colegas e de pais de alunos. Tenho um relacionamento de amizade com esta professora, e há uma afinidade muito legal entre nós, porém, as outras colegas vivem jogando “piadinhas”, pedindo para eu me afastar pois a professora estaria “apaixonada” por mim.

Professora A: Convivo com um aluno que ao chegar na escola ele tenta se caracterizar como uma menina. Ao conversar sobre este fato com ele, informou-me que se espelha muito na irmã e na mãe. Não podendo agir assim em casa por causa do pai e dos demais familiares. Mesmo sendo orientado na escola não querendo mudar.

O pior é que ele continua a sair da escola como menino, querendo ser menina na escola.

Professora D: (...) Minha turma era o 3º ano do ensino fundamental e apresentava um comportamento um tanto satisfatório na observação da direção. Porém um destacava-se por demonstrar um comportamento fora dos padrões aceitos pela sociedade como, usar cabelo escovado, roupas mais justas, unhas pintadas e expressões não verbais como se fosse uma menina. Eu percebia que no momento do recreio era sempre excluído pelo grupo e até chamado em alguns momentos de “mona” e “gay”. Percebi que

aos poucos essa atitude do grupo estava interferindo na sua participação em sala de aula.

Levei o caso a direção que solicitou uma parceria da família com a equipe pedagógica para realizar um trabalho com a turma a fim de resolver essas situações de conflito. Porém não obtivemos sucesso e a família do próprio decidiu tirá-lo da escola em função de também não aceitar as atitudes do próprio filho.

Professora C: Eu trabalhava com uma turma de 3º ano de escolaridade e tomei conhecimento de que dois alunos eram homossexuais e que eram namorados. Me aconselharam a tomar cuidado com os dois.

Em meio a conversas com professoras e diretoras, fiquei sabendo que a mãe de um dos alunos havia levado o menino para a Festa Junina com vestido de caipira, todo enfeitado como uma menina.

O que mais me chamou a atenção foram as inúmeras recomendações que recebi de todos quanto o cuidado com os alunos, principalmente para não permitir que os dois fossem pegos juntos ao banheiro.

Professora D relatando sobre uma turma de ensino médio: Certo dia na aula de educação física o professor iniciou a divisão dos grupos para uma partida de futebol, no momento da divisão houve um pequeno desentendimento devido a preferência de uma menina em ficar no grupo dos meninos, pois sua justificativa era que as meninas jogavam com frescura e quase toda posse de bola finalizava em falta.

Por outro lado o grupo dos meninos ignoravam a sua presença por ser essa menina um pouco diferente das outras, com características fora dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Com isso, em quase todas as aulas, sua participação no grupo não era bem aceita, já que cada um tinha opiniões divergentes em relação a algumas atitudes demonstrada por ela.

(...) O professor nem sempre conseguia resolver de fora amigável a situação apresentada e quase sempre finalizava a menina excluída do grupo.

Roberta (aluna travesti): quando decidi voltar a estudar e terminar o 2º grau, pensei "vou ter que enfrentar o Renato". Cheguei na escola, me apresentei para o diretor. Ele disse que já tiveram alunos "trans" e que "bancaria" meu nome feminino na chamada. Mas, no 1º dia isto não aconteceu, só estava com o nome masculino e fiquei com vergonha de responder, não tinha me preparado pra isso. Falei com o diretor e ele colocou o nome feminino no dia seguinte. Mas ficaram os dois na chamada. Um professor fez uma piadinha, eu fui lá na frente e fiz a franga. Tem que pedir pro professor retirar o nome extra, alguns não assimilam e tem que falar o tempo todo. Não tenho problemas com preconceitos, às vezes até não falam nada para fazerem uma linha.(Projeto diversidade seuxl na escola, 2009, p, 59-60).

Paula (aluna transexual): Minha transformação foi na 4ª série... Comecei a tomar hormônio e tive alguns constrangimentos. Amigos tudo bem, mas uma professora sempre implicava, tudo era eu que fiz. Na 5ª série foi tudo normal, usei roupa de mulher e brincos exóticos. Na 6ª os meninos não sentavam nem falavam comigo. Dali em diante, foi luxo, na chamada tá Paula, a diretora me chama de Paula. Troquei de escola algumas vezes, mas nem sempre tive problema. Nós somos taxadas de burras o tempo todo

(...) Os professores ficaram boquiabertos que fui a única a tirar 10 no provão e na olimpíada de matemática. (Projeto diversidade sexual na escola, 2009, p. 60).

Carla (aluna travesti): Eu estudava em bons colégios, mas resolvi estudar por conta própria. A primeira barra foi na diretoria, com 18 anos. Eu não conseguia me habituar àquele local. Eu não podia usar o banheiro, tinha que usar o do shopping, os professores usavam o nome de boy. Não aguentei, saí. Voltei agora pra supletivo, que não tem aula, prefiro assim. Não consigo mais enfrentar, tinha que brigar o todo dia. (projeto, p.61)

Professora 3: Se está colocando brinco e fazendo sobancelha, tem que cair em si que tudo pode acontecer.

Despreparo profissional

Assistente social: O caso que me chamou atenção foi de um menino chamado Rafael que gosta de brincar de bonecas, possui jeito feminino e anda com as meninas.

Como lidas com esta situação? Como agir? Como educar?

Vejo algumas atitudes preconceituosas de alguns colegas, porém muitas vezes naturalizo a questão.

Professora F relatando sobre um grupo de crianças de 4 a 5 anos: (...) brincavam de imitar personagens de uma novela que era “febre” entre eles – Rebeldes.

Haviam se automeado, um era Pedro, Laís e, um menino disse que era a Roberta.

Fui até eles e perguntei quem era a Roberta. Francisco prontamente disse: - Sou eu.

Percebi ali que precisávamos trabalhar a questão: gênero sexual e, como eram muito pequenos demos o enfoque maior a diferença corporal (meninos/meninas). As crianças chegaram as suas casas relatando aquilo que estávamos trabalhando e, vários pais vieram perguntar se já era a hora de falar sobre essa questão.

Agimos com muita naturalidade diante do fato, mas, realmente não sabia como agir diante da questão.

Professor: Tenho uma coordenadora evangélica. Eu fiz um evento de diversidade sexual e ela proibiu qualquer cartaz no mural. Eu podia falar na sala, mas se colocasse no mural, obrigaria quem não está interessado a ler esse assunto. Ela disse que ia defender os interesses dela. (projeto, 2009, p.99).

As falas sobre binarismo de gênero nos exemplificam que professora/es segregam e se estimulam atividades para meninas e meninos, como se houvesse algo inato a conformação fisiológica masculina e feminina, que direcionassem uma educação e profissionalização diferenciada.

Sobre o despreparo profissional vimos que profissionais não conseguem defender a livre expressão de seus discentes, pois uma brincadeira que escapa aos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade (numa leitura cissexista) já acarreta pânico e uma ideia já cristalizada, enquanto crianças estão em fase de experimentação, construção e fluidez. O gênero e sexualidade são totalmente fluidas, mas as/os adultas/os tendem a cristalizar suas ideias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do convívio e práticas com profissionais da educação, pode-se perceber o incomodo e limitação ao se tratar as relações de gênero nas escolas, tendo em vista o despreparo teórico em momento de graduação e nos momentos de formação continuada. São análises que buscam identificar os discursos reiterados na escola e sociedade, que como avaliados, ainda pautam-se muito no essencialismo para se compreender o sexo, gênero e orientação sexual, naturalizando e marginalizando identidades em detrimento de outras.

Vê-se portanto, o desrespeito e negação de certas identidades nos ambientes escolares e na sociedade enquanto totalidade, em que se permite excluir, invisibilizar, segregar, violentar, exterminar, matar, inferiorar.

As políticas públicas referentes a população LGBT, especificamente a população trans, não respeita sua autonomia e dignidade, tendo de recorrer a saberes exteriores (médico, jurídico, social) a legitimação ou inteligibilidade da sua existência, mostrando-nos a dificuldade do reconhecimento mínimo da cidadania, como o uso do nome social, a retificação do registro civil e procedimentos médicos (caso desejado) com a ausência de uma lei que contemple a cidadania plena da população trans. Destarte, é necessário o aumento qualitativo e quantitativo de políticas inclusivas que combatam o preconceito e eduque a população em respeito as múltiplas identidades que possuímos, atentando-se à crítica a economia política de que as políticas sociais servem de manutenção ao sistema capitalista.

Como crítica a economia política, defende-se um outro tipo de sociedade anticapitalista que não explore o ser humano sobre o outro, o que acarretará numa possibilidade muito mais assaz na erradicação de todas as opressões e desigualdades, ao podermos desenvolver todas nossas capacidades e necessidade individual e coletiva.

O uso do termo cisgênero, cissexismo, cisheteronormatividade no desenvolver do trabalho, tem a sua importância política ao desnaturalizar e evidenciar as normativas compulsórias voltadas a todos os corpos e maneiras de ser e viver, na tentativa de desnaturalizar as próprias vivências sem apontar e classificar quem é o

outro, o diferente de mim. Defende-se o auto arbítrio e legitimidade de todas as pessoas sobre seu gênero e sexualidade, negando qualquer saber patologizante e essencialista sobre as identidades de gênero e sexualidade.

As relações de gênero são relações de hierarquizações, exclusões, violência, que se constituem em redes de poder e violência, sobretudo à mulheres e o que é considerado feminino. Logo, defende-se a desmantelamento e o fim de um sistema que nos limita nas margens dos corpos multi expressivos.

Enquanto o tamanho da roupa e comportamentos forem justificativas para estupros e violências, enquanto uma vagina e um falo for mais importante que a vivência das pessoas, é mais que necessário discutir gênero e sexualidade. E se isso acontece, é hora de olhar para se umbigo e reconhecer que há algo de errado, inclusive consigo mesmo/a. Você pode até não entender os motivos que impulsionam as pessoas a transformarem sua vida, e nem precisa. Mas acima de tudo precisa respeitar.

Espero que esse trabalho contribua para assistentes sociais não negarem direitos sociais a travestis, nem que se recusem a fazer um atendimento porque seu deus é preconceituoso. O ser humano está muito além disso tudo. E não terei medo de denunciá-los/as, rs.

Vamos viver e dançar e parar de se preocupar com algo tão pequeno e simples, e que por vezes não lhe diz respeito: vamos venerar a felicidade. Nos evoluir e saber respeitar.

Referência

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, M.G. C.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALMEIDA, Guilherme. HOMENS TRANS': NOVOS MATIZES NAAQUARELA DAS MASCULINIDADES? *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(2): 256, maio-agosto/2012

ANTUNES, Ricardo. O significado sócio-histórico das transformações da sociedade contemporânea. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. revista

BACKX, Sheila In: O Serviço Social na Educação. Serviço Social e Políticas Sociais. Ilma Resende; Ludmila Fontinele Cavalcanti (org) Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2006

BEHRING, E.R; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9ª ed São Paulo: Cortez, 2011

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, pp. 165-182.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. **Despatologização do gênero: a politização das identidades objetas. 27/10/13**

BICALHO, P,P; ROVARIS, M.L. (org.). **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2014.

BORTOLINI, A. (org.). **Diversidade Sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Relógio D'Água Editores, 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso: 12 Fev. 2013

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 12 Fev. 2013

_____. Secretária de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: O ano de 2011.** Brasília-DF: Julho de 2012. Disponível <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-2011-1>> Acesso: 18 Dez 2012.

_____. Secretária de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: O ano de 2012.** Brasília-DF: Junho de 2013. Disponível <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>> Acesso: 18 Dez 2012.

CARRARA, Sergio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada Gay do Orgulho GLBT – Rio 2004.** Rio de Janeiro, Coleção Documentos, 2005

CARRARA, Sergio; VIANNA, Adriana R. B. "Tá lá o corpo estendido no chão...": a Violência Letal contra Travestis no Município do Rio de Janeiro. **Physis**, Rio de Janeiro, v.16, n.2, p. 233-249, nov./dez. 2006

CORRÊA, Sonia. O conceito de gênero: teorias, legitimação e usos

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 2ª ed. São Paulo: Escala, s/d. 192 p.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais de 2008.** Salvador: Local, 2009. Disponível :<http://www.ggb.org.br/assassinatosHomossexuaisBrasil_2008_pressRelease.html . Acesso: 22 Fev.2013.

_____. **Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais de 2011.** Salvador: Local, 2012. Disponível: <<http://www.ggb.org.br/assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20brasil%20011%20GGB.html>> Acesso: 22 Fev. 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. **Princípios De Yogyakarta:** Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Trad.: Jones de Freitas, 2007. Texto original (inglês) em: http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.htm Acesso em: 19 de Jan. de 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social.** 5ª ed, São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13ªed; Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Neoliberalismo, qualidade total e educação. In: Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. 7ª ed; Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1994

IAMAMOTO, Marilda V. In: A Questão Social no Capitalismo. Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Brasília, v. 2, n. 3, jan/jun de 2001a, p. 9-31.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. 2ª ed; São Paulo: Editora: Expressão Popular, 2011.

IRINEU, Bruna Andrade; FROEMMING, Cecilia Nunes (Orgs). **Gênero, Sexualidade e Direitos**: Construindo Políticas de Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia. Palmas, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos. Disponível em <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989> acesso 09/10/2014.

JESUS, Jaqueline. **Transfeminismo: Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 18ª ed; São Paulo: Editora Brasiliense, 1988

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ªed; São Paulo: Editora: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. In: Cinco notas a propósito da “questão social”. Capitalismo monopolista e serviço social. 6ª ed São Paulo: Cortez, 2007

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**.

http://www.transrespect-transphobia.org/en_US/maps.htm acessado 22/10/2015

http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13015:decreto-no-56096-de-5-de-maio-de-2015-confere-nova-regulamentacao-ao-conselho-municipal-de-atencao-a-diversidade-sexual-comads&catid=48:saiu-no-doc&Itemid=221 15/11/15

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

WOOLF, Virginia. **Orlando**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

SILVA, C. G, Mariah Rafaela. Gênero e Criminalização da Experiência Transexual. Disponível em <<https://sites.google.com/site/investigaciondegenero/mariah-rafaela-c-g-da-silva-ex>>