

Dialogando com a educação contemporânea: (com)-viver com quem foge às normas de gênero

Dialogue with contemporary education: (com)-live with those who fail from gender norms

*Simoni Urnau Bonfiglio **André Alonso Marques

Informações do artigo

Recebido em: 24/09/2021

Aprovado em: 19/11/2021

Palavras-chave:

Educação Contemporânea. Normas de gênero. Convivência. Relato de Experiência. Teoria *queer*.

Keywords:

Contemporary Education. Gender norms. Coexistence. Experience Report. Queer theory.

Autores:

*Mestre em Educação (UFPB- PB)
Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica (UFSC-SC)
Psicóloga docente do Centro Educacional de Brusque (UNIFEBE- SC).
Psicóloga clínica na abordagem Fenomenológica Existencial Gestalt-terapia
simonibon7@gmail.com

**Graduando do curso de Psicologia do Centro Educacional de Brusque (UNIFEBE-SC) interessado em estudos de gênero, sexualidade, teoria *queer* e subjetividades, bem como a promoção de saúde mental para população LGBTQIA+ em especial à população transexual, travesti e transgênero.
Realizador de projeto de extensão com intervenção no ambiente educacional, com discentes, docentes e corpo educacional como um todo.
andremarquesnet23@gmail.com

Como citar este artigo:

BONFIGLIO, Simoni Urnau; MARQUES, André Alonso. Dialogando com a educação contemporânea: (com)-viver com quem foge às normas de gênero. **Competência**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, dez. 2021.

Resumo

(Com)viver com quem foge às normas de gênero não parece tarefa fácil, muito menos livre de conflitos, e é sobre isso que versa tal artigo, que apresenta um relato de experiência, fruto de um trabalho desenvolvido por um acadêmico do Curso de Psicologia de uma instituição do Ensino Superior do Vale do Itajaí (SC). Tal experiência foi fruto de um projeto de extensão que ocorreu no colégio de ensino médio da mesma instituição. O objetivo deste, estava centrado em levantar discussões neste espaço escolar, no que se refere aos sujeitos que fogem às normas de gênero em função de esclarecer e ou expandir conhecimentos quanto ao tema. Para isso teve como metodologia norteadora a roda de conversas, que ocorreu tanto com os docentes em período de formação continuada, assim como os discentes em seus grupos escolares. Vale ressaltar que neste caso vamos tratar do momento de diálogo com os discentes. A isso torna-se importante reiterar a importância da Psicologia neste contexto, em função de ter sido pautado no acolhimento e escuta qualificada das demandas, de modo a fazer um movimento de inclusão e reflexão de tudo que circunda aos que fogem à norma de gênero, assim como a todos que os rodeiam. Propomos neste sentido, tratar de temas como identidade de gênero, afetividade, sexualidade e teoria *queer*, pois estes são de suma importância para a abertura de consciência, quebra de preconceitos e de normativas que já estão postas, são reproduzidas e reiteradas em discursos e práticas médicas, jurídicas e terapêuticas e por vezes educacionais. Tal experiência assegura a necessidade em se compreender que a aprendizagem perpassa o bem estar e aceitação do (com)-viver com todas as variáveis que a sociedade, e por conseguinte, a escola possui.

Abstract

(With) living with those who flee gender norms does not seem an easy task, much less conflict-free, and that is what this article is about, which presents an experience report, the result of work developed by an academic from the Psychology Course of a Higher Education institution in Vale do Itajaí (SC). This experience was the result of an extension project that took place at the high school of the same institution. The objective of this one was centered on raising discussions in this school space, with regard to subjects who escape gender norms in order to clarify and/or expand knowledge on the subject. For this, the guiding methodology was the round of conversations, which occurred both with teachers in a period of continuing education, as well as students in their school groups. It is noteworthy that in this case we are going to deal with the moment of dialogue with students. Therefore, it is important to reiterate the importance of Psychology in this context, as it has been based on welcoming and qualified listening to the demands, in order to make a movement of inclusion and reflection of everything that surrounds those who are outside the gender norm, as well as everyone around them. In this sense, we propose to deal with themes such as gender identity, affectivity, sexuality and queer theory, as these are of paramount importance for the opening of conscience, breaking prejudices and norms that are already in place, reproduced and reiterated in discourses and practices medical, legal and therapeutic and sometimes educational. This experience assure the need to understand that learning permeates well-being and acceptance of (with)-living with all the variables that society, and therefore, the school has.

1 A QUEM SE DESTINA

Tratar de educação na contemporaneidade, é se debruçar nas infinitas perspectivas alinhadas a diversas dimensões e variáveis postas após advento da COVID-19. Se outrora a educação se mostrava coberta de meandros a serem analisados, nos parece que atualmente este espaço mostra-se ainda mais desafiador e instigante, afinal é neste espaço de (Com)-vivência que tudo pode ou deve acontecer.

Não obstante, é na escola ou nos contextos escolares que as diferenças se apresentam e os conflitos gritam, como se fosse um apelo ao olhar para aquilo de fato importa, a aceitação das diferenças de raça, crenças, valores, gêneros e outros, afinal a sociedade encontra-se cada dia mais miscigenada e ambígua, fruto destas mesmas diferenças que de um lado colore e de outro alucina.

Neste mesmo contexto encontram-se pessoas que de uma forma ou outra dependem de uma adequação nem sempre harmoniosa, afinal estamos tratando de diferenças e de sujeitos, que por influências sociais ou de identidade, pensam e agem de acordo com seus preceitos e possibilidades. Educação e ser educado tem sido sim, tarefa nada fácil independente dos contextos, pois as variáveis a se tratar são múltiplas e se interdependem.

As experiências tem sido uma forma de vivenciar estes contextos, sendo um momento ímpar de criar e recriar diante de tantas possibilidades e ou obstáculos. Sem dúvida, é pela experiência que nos capacitamos para viver com o outro e com o conhecimento, fruto desta relação. E na educação não seria possível ser de outra forma, pois é exatamente neste espaço que o experenciar se transforma e nos capacita para a vida.

De Masi (2011) nos adverte neste sentido, tratando da felicidade, que por vezes passa a estar vinculada justamente neste lugar de cultura no qual nos permitimos, por meio da relação, nos fazer sujeitos capazes de desfrutar as diferenças de modo prospectivo e não ameaçador, e é neste campo que a diferença de gênero, ou melhor aqueles que fogem à esta normatização, sofrem as maiores consequências e impedimentos. Nem sempre a cultura, a sociedade, e por conseguinte a escola mostra-se um lugar acolhedor, e é justamente neste espaço que podemos estar vivenciando o maior local de exclusão e de classificação.

A isso, por meio deste, propõem-se relatar uma experiência vivenciada em uma escola do Vale do Itajaí (SC) a qual, em convivência se depara com as questões que permeiam a sociedade e começa a imbricar em seus conteúdos tecnocientíficos, o diálogo sobre normas de gênero, sexualidade, sexo, corpo, desejo afetivo, cisgeneridade, performatividade, entre outro que estão implícitos.

A ciência nos aporta para a compreensão destas múltiplas facetas e vê-se por meio da Psicologia Escolar e Educacional um espaço de discussão, saindo do lugar de mero espectador, para ir ao encontro da ação em uma prática, de modo a minimizar a violência que pode segregar e agredir justamente quem está à beira do abismo, por vezes sendo o motivador da evasão ou expulsão do contexto educacional como afirma Bento (2011).

O espaço de formação profissional, dentro do contexto educacional, pode e deve ser este lugar, afinal, o mesmo abriga o conhecimento e a reflexão das múltiplas contrariedades que nos deparamos dia a dia na educação, independente dos níveis ou realidades. A identidade profissional, muito mais nestes novos tempos, tem levado o professorado a repensar seus conceitos e desconstruir verdades até então estabelecidas, prova disso são as aulas em *teck-home* que até então não eram concebidas e ou aceitas como regulares nas atividades que antes seriam presenciais.

Concomitante a isso foi necessário encarar esta identidade como sendo um produto que sai do discurso e passa a ser uma prática, na qual a reconstrução nos leva ao processo de elevação e transformação, tanto de habilidades quanto de competências, em um processo cada dia mais dinâmico, demandando a todos uma evolução tanto interna quanto externa. Quando se trata desta evolução interna, nos deparamos com a prática realizada neste contexto, pois foi desta forma que percebe-se tal possibilidade, que pelo conhecimento e diálogo fosse possível a construção efetivada independente das dificuldades que deveriam ser ultrapassadas.

Como todo processo, cada etapa parece indispensável, portanto, tem-se resultados profícuos diante deste que mostra-se sempre inacabado e em transformação constante, como a educação e a sociedade são. Neste sentido, tal artigo inicia tratando da educação nestes novos tempos e suas variáveis, trazendo à tona questões que podem e devem serem levadas em conta quanto à tecnologia e sociedade, isto é, a escola e seus indivíduos. Na sequência tratamos da experiência e sua prática, assim como a análise do que foi trabalhado no contexto escolar, e de que forma a (com)vivência com os que fogem à norma podem ou devem serem tratados na sociedade, isto é, na escola e seus contextos.

1.1 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SUAS VARIÁVEIS

A civilização nestes tempos, vem passando por infinitas situações das quais em diversos setores (sociais, econômicos, políticos e pessoais), os sujeitos estão necessitando administrar seus desafios e conflitos. Essas situações podem estar vinculadas ao contexto acelerado o qual vivemos, onde as tecnologias assim como outros fatores tem nos colocado em um lugar de *dar conta* a todo tempo de todas as demandas, tanto laborais quanto sociais, como afirma Bazzo (2021) em seu grupo de estudo NEPET¹.

¹ Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Tecnológica (NEPET/UFSJ).

A escola, e a educação, neste sentido, passam a ser o palco de tais adequações, mas nem sempre se mostra preparada para lidar com tantas variáveis da nossa sociedade, fruto das incessantes demandas que todo ambiente nos coloca. Em contrapartida este lugar é um espaço de (com)-vivência que pode ser produtor de grandes reflexões e quebras de paradigmas que a muito estão postas como verdades absolutas e intransponíveis.

A Era da Quarta Revolução Industrial nos remete a Educação 4.0, nos posicionando em um lugar diverso, pois vivemos a cada dia sendo desafiados a olhar o todo social como se fosse um *feed* de notícias dos aplicativos midiáticos, que hoje já fazem parte de nossa rotina. O advento da internet e o acesso a diferentes mídias nos fez, por vezes, realizar um movimento de rolagem de tela na vida e na educação como se faz nos *smartphones*, e isso de certa forma mecanizou a muitos, nos colocando em um lugar de viver e habitar uma sociedade aligeirada, na qual a informação é mais privilegiada, delegando ao passado, o conhecimento.

Neste sentido, o *SER* que habita tal dimensão social e educacional demanda olhar para Si e para o *Outro* como alguém, que apesar de ter necessidades individuais, precisa conceber este *Outro* como sendo também um Ser individualizado que pode de alguma forma necessitar ser olhado com cuidado e ser salvaguardado em suas necessidades e desejos, afinal sente e deseja.

A isso, Bazzo (2014, p. 195) enfatiza que:

“[...] a humanidade vive uma aventura desconhecida, ninguém se arvora a afirmar contundentemente o que será o amanhã. São todos obrigados por isso mesmo a tomar consciência da aventura humana, no plano científico- tecnológico, técnico, moral, etc., e ao mesmo tempo são convocados a cuidar do planeta como um todo, sendo a educação do humano tomada como ponto de partida. Portanto, discutir sobre o homem, o ambiente e a educação requerem também a proposição de indicativos de ação e de pessoas comprometidas com a sua execução.

Levando em conta o que expõe o referido autor, cabe a todos os agentes educacionais e ou sociais este olhar cuidadoso no que se refere a este sujeito na educação, pois apesar de estar em um movimento individual encontra-se encharcado pelo social que o cerca, que por vezes adoce este mesmo sujeito por ter que ‘dar conta’ e estar à contento de tudo a todo tempo, causando angustia pelo peso alucinante que é ter a sensação de impotência e incapacidade diante deste mesmo outro.

Neste sentido, Twenge (2018) nos traz a luz que a educação, isto é, as escolas tentam de certa forma acompanhar este ritmo da qual a tecnologia impõe, mas as coisas assim mesmo, mudam a todo tempo e os envolvidos neste contexto sentem tal rapidez por vezes desejando que a escola seja motivadora e definidora da satisfação como a tecnologia parece ser. O interesse da geração

i (internet), segundo a autora supra citada, está voltado a obter melhores empregos sem necessariamente ter necessidade de aprender para isso. De acordo com De Masi (2019, p. 31) quando obtemos um modelo de referência, torna-se importante “[...] um atalho intelectual, porque impõe determinados comportamentos e proíbe outros. Em certo sentido, também é uma camisa de força, assumida, no entanto, em virtude de uma síntese cultural que me beneficia.”

A isso a educação disruptiva, elencada por Staker e Horn (2015), consideram de certa forma, que aos gestores das escolas, demanda um movimento de ‘entrar na cabeça’ dos alunos, olhando a escola sob a perspectiva deles, afinal uma escola bem alinhada proposita alunos motivados e ávidos por aprender. Neste sentido, se torna importante compreender a perspectiva dos alunos e planejar um guia que os motive para estarem na escola. Demanda, portanto, implementar um modelo pedagógico que esteja de acordo com as necessidades dos alunos e dos professores, iniciando com a possibilidade de levantamento de suas necessidades a fim de proporcionar experiências positivas sobre o vivido. Isto é, um modelo que seja capaz de lidar com as realidades afinal, “[...] se sabemos aonde queremos ir, podemos considerar qualquer trajeto, indiferentemente, como positivo ou negativo, sem poder traçar com consciência uma rota salvadora.” (DE MASI, 2019, p. 31-32).

Com este entendimento, compreende-se que educar é encontrar respostas para o enigma do existir, o qual somente será alcançado por meio do amor próprio e aos outros, em um movimento de análise constante daquilo que é seu ou não, assim como da capacidade de se olhar a comunidade como um todo, levando em conta as infinitas variáveis implícitas na sociedade contemporânea e o quanto estas são propositoras e ou obstaculizadoras do desenvolvimento humano.

Considerando este mesmo humano, torna-se iminente compreender que este sujeito depende paulatinamente desenvolver a capacidade de alcançar sua *awareness*² a qual, “[...] pode ser caracterizada por um caminho de mudança. Um processo pelo qual ocorre a integração harmoniosa pessoa–mundo, de tal modo que a pessoa pode vir a descrever uma sensação de fim de linha, ou de chegada [...]” (ANGELI; SILVA; BONFIGLIO, 2018, p. 405).

Sobre isso, Kelly (2017, p. 262) ressalta que:

“[...] um mundo de respostas superinteligentes e ubíquas encoraja a busca pela pergunta perfeita. [...] as melhores perguntas não são as que levam a respostas, uma vez que estas tendem a se tornar cada vez mais abundantes e baratas. Uma boa pergunta tem de equivaler a um milhão de boas respostas.

² Qualidade do que está ciente, atento, advertido. É uma expressão em inglês, derivada de *aware*, que significa ter conhecimento ou percepção de algo. *Awareness* é a qualidade de estar vigilante, estar percebendo tudo que está acontecendo em sua volta.

Concomitante a isso Dubar (2009), compreende que uma identidade deve ser vista de forma inseparável de crenças, filosofia e religião, já que emerge e inclui outrem como se fosse o interior do Eu e do Outro. O que se deve evitar dessa relação é a crise, fruto do engajamento moral e das convicções, que por vezes tiranizam e dominam os sujeitos por ela envolvidos, advindo de ameaças e desesperos, como por vezes ocorre nas relações educacionais. Saujat (2004) nesta mesma concepção afirma que o professor eficaz é tido como um mero ator racional sendo por vezes, colocado no patamar de reprodutor nada crítico, que por não ser capaz de sair deste local, não proporciona reflexão no aluno.

Todavia, vale reiterar que o ensino é um processo interativo, interpessoal e intencional, que por vezes é finalizado pela aprendizagem dos alunos e, neste ínterim, sobrelevo que o estilo pedagógico pode ser composto por três dimensões que se inter-relacionam, a saber: o pessoal, o relacional interacional e o didático. Neste aspecto, percebe-se que a prática do professor não deve estar redutível à aplicação de um método, sendo que a mesma se atualiza nas interações, nos contextos os quais se desenvolvem processos organizadores.

Neste sentido, “A aprendizagem não se esgota na atividade de ensino que a gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos.” (AMIGUES, 2004, p. 51), como até agora tem sido avaliado em algumas situações. Ademais este processo de aprender não depende exclusivamente do professor, muito menos dos meios pelos quais comunica, mas sobretudo da relação que estabelece consigo e com o coletivo, de forma não mecanizada e muito menos previsível, por fim, envolve um discernimento quanto à realidade em que vive e suas necessidades, isto é, o contexto socio-político-educacional e a tão desejada felicidade.

Na teoria acredita-se que um dos princípios fundamentais de uma sociedade democrática é a liberdade de pensamento e de expressão. Cabe considerar que a escola tem o papel de desenvolver este princípio, concomitante com a capacidade intelectual, a fim de que se possa exercê-la de forma efetiva.

Neste ínterim, convém destacar as palavras de Souza (2009, p. 39), o qual afirma que:

“[...] conflito e crítica são as precondições para qualquer ação produtiva como no universo da política e do debate acadêmico e intelectual [...]. Por conta disso nosso debate acadêmico e político é tão pobre e tão pouco crítico. A aversão ao conflito é o núcleo de nossa “identidade nacional”, na medida em que penetrou a alma de cada um de nós de modo afetivo e incondicional.

A isso Bazzo (2015, p. 155) sustenta que “Para vivermos livremente, necessitamos de conhecimento do mundo [...] Não educamos para o desenvolvimento tecnológico, mas para a civilidade.”. Seria de

responsabilidade de mestres e escolas gerarem essa mudança, no entanto o problema é que muitos deles, por vezes, ainda se comportam como um disseminador de informação, enquanto outros se preocupam apenas com a transmissão da nossa herança cultural, como destacado na citação que segue:

“Enquanto têm que se compreender psicologia e psicodelismo, antropologia e antropomorfismo, controle de natalidade e bioquímica, os seus professores ensinam-lhes matérias que, na sua maior parte, já não existem. Enquanto eles precisam encontrar novos papéis para si mesmos, como organismos sociais, políticos e religiosos, os seus professores [...] estão atuando quase inteiramente como agentes dos interesses organizados, moldando-os para serem funcionários de uma burocracia ou outra (POSTMAN; WEINGARTNER, 1971, p. 33).

Sendo desta forma, quanto mais nos colocamos no lugar de aprimorar as sensações e sensibilidades, mais conhecedor nos tornamos, pois “Não se pode realmente experimentar algo se não se tem a sensibilidade necessária, e não se pode desenvolver a sensibilidade a não ser passando por uma longa sequência de experiências.” (HARARI, 2016, p. 244), e tais experimentação podem e devem ocorrer justamente neste contexto escolar. A isso, qualquer conhecimento deve passar pelo processo de tomada de consciência, para somente a *posteriori* poder ser validado ou não. Esta validação, por sua vez, perpassa a educação na qual não se busca ‘adestrar as mentes’ e sim possibilitar que se construa pensamentos e ação voltadas à necessidade pessoal e social.

Sobre isso, Bazzo (2019, p. 127) ressalta que ao educando deve ser intencionada “[...] a capacidade de pensar criticamente, o que dificulta uma análise profunda acerca do efetivo sentido da vida diante de uma sociedade alucinada por velocidade – para chegar não se sabe onde.”.

Todavia Pérez *et al.* (2001) destacam que, quando se trabalha de forma coletiva e colaborativa a produção se torna mais profícua, comparada com a mesma executada de modo individual, por não proporcionar reflexão sobre os temas, ultrapassando o conhecimento meramente bancário, bem como tolhendo de quem participa, a possibilidade de explorar atividades com perspectivas de um ensino investigativo.

Neste contexto, vale salientar que muito mais que ser um disseminador de conhecimentos, conceitos e elaborador de métodos de ensino, cabe ao docente uma ação proativa e seletiva, ao priorizar o desenvolvimento humano, de forma a não o separar da sociedade em que vive, levando a todos para um lugar de reflexão e análise de tudo que o rodeia, mesmo quando isso envolve sexo, sexualidade, desejos e relações afetivas, estando em um lugar de aprender a aprender para somente depois ser capaz de ensinar.

Dentro deste enfoque, Llosa (2013, p. 64) sobrelevo que:

“ [...] o especialista enxerga e vai longe em seu campo, mas não sabe o que ocorre ao seu redor e não perde tempo averiguando os estragos que seus êxitos poderiam causar em outros âmbitos da existência, alheios ao seu. Esse ser unidimensional pode ser, ao mesmo tempo, um grande especialista e uma pessoa inculta porque seus conhecimentos, em vez de conectá-lo com os outros, o isolam numa especialidade que é apenas uma célula diminuta do vasto campo do saber.

A isso Bazzo (2019, p. 62) questiona:

“ Será que nós, seres humanos, através das ações educacionais disponibilizadas para nossa formação e atuação profissional, não estamos transportando irresponsavelmente a mesma velocidade exigida pela sociedade do consumo exacerbado e da criação de necessidades superficiais e ilusórias para a formação de nossos futuros dentistas, engenheiros, médicos ...?

Sendo desta forma, seria impreterível levar toda a comunidade educacional a olhar a evolução da humanidade, de modo a conceber que as incertezas são múltiplas, mas a capacidade de superação parece estar disponível, quando não nos colocamos a cumprir processos que estão fechados, envoltos por uma violência simbólica e emocional, e ultrapassamos conceitos e pré-conceitos que a muito estabelecem verdades, inclusive definindo concepções em relação às nossas necessidades.

Diante disso, a questão reside no compartilhar e na capacidade de dar sentido e inspirar a educação. A isso, seria valoroso criar situações educativas, incorporando uma reflexão histórica de infinitas possibilidades, de modo a alcançar novos caminhos para tratar da intenção de educar. Ao longo do século XX, muitas concepções pedagógicas e psicológicas, assim como sociológicas, foram se misturando com as ideologias da salvação, alimentando de certa forma a ilusão de que a escola seria um lugar de redenção pessoal e regeneração social, demitindo a família e a comunidade de sua função educativa e cultura, transferindo essa missão às escolas (NÓVOA, 2002).

Sobre isso, Montero (2005) reforça que ao professor cabe uma postura que leve a reflexão extensa de sua atuação no campo do conhecimento, onde este espaço nada mais seria do que um objeto de ensino e de investigação, de modo que, fosse possível estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, sem deixar de levar em conta a constante necessidade em se olhar para os valores humanos, prementes de serem desenvolvidos principalmente neste processo civilizatório atual, e para tal, cabe discutir assuntos que não encontram-se nas grades curriculares, tais como identidade de gênero, afetividade, sexualidade e teoria *queer*, pois estes emergem do social e encontram-se no individual tanto dos docentes quanto dos discentes.

2 COMO A ANÁLISE DESTAS VARIÁVEIS OCORRE

Como já explicitado, este relato de experiência ocorreu em uma escola de Ensino Médio de uma Instituição de Ensino Superior do

Vale do Itajaí (SC), fruto de uma atividade de extensão do Curso de Psicologia. Tal atividade cumpriu alguns processos tais como: a) elaboração do projeto; b) avaliação e aceite da coordenação do curso e do setor de pós graduação de pesquisa e extensão; c) discussão e roda de conversa com docentes em período de formação profissional; d) discussão e roda de conversa com os discentes do Ensino Médio; e) análise dos resultados; f) elaboração de artigo para apresentação e publicação.

Vale ressaltar que neste caso, será privilegiado a discussão dos temas que foram trazidos pelos discentes, de modo a priorizar a demanda dos alunos e de que forma às reflexões foram encaminhadas. Por termos optado por uma roda de conversas, como metodologia, priorizamos fomentar a discussão trazendo aos grupos *slides* que versavam sobre o tema central, levantando questões que se relacionavam ao mesmo, de modo a proporcionar conhecimento conceitual, análise quanto ao tema e esclarecimento, como apresentados abaixo.

Tal atividade ocorreu em diferentes momentos, sendo trabalhado em cada turma de forma separada, obedecendo ao ano de formação (primeiro, segundo e terceiro anos), deste modo foi possível observar os grupos em sua dinâmica pessoal em sua sala, assim como cada conteúdo foi adequado em relação ao funcionamento do grupo, respeitando as diferenças quanto a faixa etária e ou a presença ou não, de alunos homossexuais, transexuais no grupo.

Figura 1: Slides disponibilizados aos discentes para fomentar discussão



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Após este momento de disposição dos conteúdos, foi aberto um espaço para as possíveis dúvidas e ou contribuições que pudessem fomentar discussão e para isso, usou-se de um instrumento que chamamos de caixa da curiosidade. Nesta os discentes tiveram a oportunidade de colocar suas dúvidas e ou colaboração para posterior discussão e tira-dúvidas. Neste espaço a cooperação foi muito relevante, pois a grande maioria dos alunos participou ativamente com seus comentários e ou questionamentos. Vale ressaltar que muitos usaram esta oportunidade para agradecimentos e feedback, portanto vamos nos ater as questões relacionadas ao tema (dúvidas), que por serem de grande número, optamos por selecionar e agrupar por semelhança, levando em conta as séries da qual pertenciam. Foi importante deste momento identificar tais questões, e por este motivo na tabela abaixo apresentamos como discente e seu numeral respectivo.

Quadro 1: Relato dos discentes da turma do 1º (s) ano

DISCENTE	PERGUNTA DO DISCENTE / RESPOSTA
DISCENTE 1	<p>Alguma dica para se assumir para a família. Meu nome é H, e já sou bi assumida, mas seria legal uma dica.</p> <p>Se assumir para família é sempre um momento delicado, porque existem muitas variáveis, como o meio familiar, escolar, de amizades e etc... Porém o mais importante é ter uma rede de apoio para esse momento, caso não tenha no ambiente familiar, buscar um apoio com psicólogo por exemplo. Uma escuta qualificada de alguém que realmente vai auxiliar.</p>
DISCENTE 7	<p>Como posso ter certeza da minha orientação sexual?</p> <p>Orientação sexual é algo que não está fixado em uma lógica linear. Por se tratar de desejos e subjetividades, podemos pensar no momento presente, no que se sente hoje. Esperar ter certeza de algo que é subjetivo é uma cobrança social. A sociedade espera essa resposta fixa e definida, mas quando falamos de subjetividades podemos apenas falar do que sentimos hoje. A sexualidade permeia entre esse caminho das descobertas físicas, culturais e subjetivas. Por isso buscar a certeza de sua orientação talvez não seja o melhor caminho. Mas sim se permitir, conhecer-se, amar-se, fazer coisas que gosta verdadeiramente, respeitando você e seus desejos.</p>
DISCENTE 8	<p>É possível ter mais de uma sexualidade? Exemplo: ser heterossexual e demisssexual ao mesmo tempo.</p> <p>Se você se considera demisssexual é porque não se afeta e se relaciona com pessoas apenas do sexo oposto, portanto você já deixa de ser hetero.</p>
DISCENTE 9	<p>Qual a diferença entre pansexual e bissexual? É preconceito não querer ter relações amorosas com uma pessoa trans só porque ela tem um órgão sexual que eu não sinto atração, mas gosto do gênero que ela se identifica agora?</p> <p>A diferença entre pansexual e bissexual é que bissexual está mais ligada a apenas duas opções dentro da binaridade de gênero. Já a Pansexual se atrai independente do gênero e expressão.</p> <p>A questão de não querer ter relações com uma pessoa do gênero que te atrai, mas não pelo seu órgão genital, está ligada à uma concepção de prazer apenas por meio dos órgãos genitais. É comum que tenhamos prazer pelos órgãos genitais, mas descolar o prazer centrado no órgão genital é permitir-se, conhecer-se, e não apenas reproduzir um ato sexual ligado às genitais, que tem muito o peso histórico de quando se fazia sexo apenas para reprodução, e não para sentir prazer.</p>
DISCENTE 11	<p>Como podemos ajudar as pessoas que se assumiram a se sentir mais confortáveis?</p> <p>Acolhimento é sempre a chave para esse momento. Muitas vezes o que essas pessoas precisam é de uma companhia, uma rede de apoio.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 2: Relato dos discentes da turma do 2º ano

DISCENTE	PERGUNTA DO DICENTE / RESPOSTA
DISCENTE 2	<p>Você acha que uma parcela do 'preconceito' é cultural? Que apenas se assume a o que estamos acostumados a pensar?</p> <p>Sem dúvida, bem como o gênero é cultural, o preconceito também é aprendido, reproduzido e reiterado por meio de vários dispositivos na sociedade e na sua cultura. Prova disso é que em algumas culturas, performatividade de gênero não é uma questão.</p>
DISCENTE 3	<p>Como saber se eu serei bissexual ou é só curiosidade?</p> <p>Se permitindo entender-se sem as cobranças externas. Sem querer fixar uma resposta imediata e irrevogável. Quanto mais você se conhecer em todos os aspectos menos confusa (o) você fica.</p>
DISCENTE 4	<p>O que exatamente é gender fluid, ainda não entendi muito bem.</p> <p>A tradução literal é Gênero Fluido, que diz respeito às pessoas que não estão preocupadas em se encaixar em uma forma de gênero masculino, feminino, trans ou não bianari, e sim fluem entre todos.</p>
DISCENTE 5	<p>É normal não sentir atração sexual pelos dois gêneros? Existe o termo assexual?</p> <p>É normal sim. Porém não existe uma resposta fixa. O desejo é subjetivo e pode variar. Se você não sente atração hoje por nenhum dos gêneros, está tudo bem.</p>
DISCENTE 6	<p>É possível que as pessoas apresentem indícios de divergência ao padrão cis-hétero apenas após certa idade? Por exemplo, sempre ter gostado de futebol e só se atrair por mulheres e depois dos 40 começar a se atrair por homens? No caso sempre ter sido hetero top e depois de um tempo se identificar como gay?</p> <p>É muito possível sim. Pode ser que ele tenha se descoberto somente depois de mais maduro. Ou então que tenha se permitido nessa fase justamente pela maturidade, ou relações sociais etc.</p>
DISCENTE 7	<p>Qual a diferença entre trans e travesti? Resposta: Existem duas definições.</p> <p>Uma definição é um pouco mais antiga que define que pessoas trans define quem já tem algum tipo de cirurgia, e travesti quem ainda não tem. Porém essa definição é hoje considerada em desuso.</p> <p>Hoje a diferença de Trans e Travesti se dá pela auto definição, ou seja, a pessoa em questão que vai definir como prefere ser chamada. O termo travesti tem sido usado como um termo político, por travestis em universidades, meio de mídia, e sociedade em geral, para que seja desvinculada a imagem marginalizada de travestis.</p>
DISCENTE 11	<p>Você acha que é possível algum dia reverter esse paradigma binário da sociedade?</p> <p>Reverter acredito sem difícil, mas vamos ficar bem felizes quando for entendido que o padrão binário não é a única opção e que existem uma infinidade de possibilidades de gênero e afetividade. Tendo gênero, inclusive como uma construção cultural.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 3: Relato dos discentes da turma do 3º ano

DISCENTE	PERGUNTA DO DICENTE / RESPOSTA
DISCENTE 3	<p>Por que a demisssexualidade é uma orientação sexual e não uma característica pessoal?</p> <p>É uma característica pessoal. Mas diz respeito à sexualidade.</p>
DISCENTE 7	<p>Qual sua opinião na frase: "Existem homens heterossexuais que são homoafetivos"?</p> <p>Certamente sim. A sexualidade não é necessariamente colada à afetividade.</p>
DISCENTE 9	<p>Com a evolução cultural e o crescimento da subjetividade de gênero, os rótulos de sexualidade continuam sendo necessários? Resposta:</p> <p>Em um mundo ideal, não seria necessário, porém até chegarmos nesse patamar, precisamos reafirmar as causas indenitárias para que pessoas cuja sexualidade, expressão ou afetividade são diferente do que se entende como 'normal', não sejam mortas, espancadas, expulsas de casa, tenham emprego negado, ou percam direito de concluir o ensino fundamental. Somente quando os direitos básicos dessas pessoas não forem mais negados por conta de sua sexualidade, poderemos nos questionar da necessidade das causas indenitárias.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

3 REFLEXÃO NA PRÁTICA EDUCACIONAL – A (COM) VIVÊNCIA EM AÇÃO

Olhando para o contexto discente, muitas foram as questões que guiaram as discussões dos temas que se tinham como propósito de tal atividade de extensão, e para isso, como já reiterado, optamos por selecionar uma amostra destas indagações que se repetiram na maioria das turmas dos alunos, sendo estes do primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Médio da Instituição de Ensino Superior.

Quanto ao tema *sexualidade* percebemos que os discentes trazem dúvidas que dizem respeito a estas definições identitárias. Por meio de suas perguntas, identificamos que os mesmos buscam repostas fixas e definitivas que determinem a subjetividade de sua sexualidade, indagando sempre: *como saber se [...]*, e também *como faço para definir que [...]*. Com isso compreendemos a necessidade de buscar um entendimento quanto à subjetividade da sexualidade e afetividade dos mesmos. Notamos que estão preocupados em como decifrar tais desejos, subjetividades e afetividades, de modo a terem respostas para si e para a sociedade, pois compreendem que de uma forma ou outra, este social os cobra e ou os classifica e, em algum momento os excluem por serem ou parecerem diferentes da maioria.

A isso, partimos dos estudos da Teoria *queer* que surge na década de 80, quando adentra aos campos de saber enquanto uma metodologia de análise em relação às performatividades de gênero. A mesma foi cunhada por Teresa de Lauretis em uma de suas brilhantes publicações, que tem como título: *A Tecnologia de Gênero*, e posteriormente na década de 90 por Judith Butler, em sua obra: *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, o qual empreende a concepção de gênero como conceito performativo, fabricado e reiterado por uma reprodução cultural de expressões e atributos, por isso não é natural, e sim construído.

Desta forma reitera que:

“Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a “integridade” do sujeito. Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2021, p. 235).

Portanto, é a partir do entendimento de gênero como performatividade, e não na reprodução esperada dentro do padrão

sexo - corpo sexuado – gênero - desejo - prática sexual como uma coisa só, a teoria *queer* nos possibilita adentrar tais tensionamentos no ambiente educacional para a reflexão de quanto essas reproduções compulsórias esperadas no padrão do corpo sexuado, gênero, desejo e prática sexual interferem na (com) vivência dos discentes, docentes e ambiente educacional como um todo.

A teoria *queer* passa a ser uma teoria política, além de acadêmica, por ser capaz de subverter normativas que são postas e naturalizadas dentro do ambiente educacional por meio de discursos e práticas regulatórias sendo uma delas a pré-discursividade, que é o conjunto de entendimento sócio histórico que normaliza a compreensão de que o gênero é concebido a partir de formas de corpo, como as categorias de macho e fêmea, masculino e feminino, e o entendimento de gênero como característica fisiológica, partindo das genitais e demais categorizações biológicas.

Assim:

“[...] gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/ cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou o “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura [...]. Essa produção de sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero (BUTLER, 2021, p. 27-28).

Por isso constatamos a importância de abordar e desenvolver uma pedagogia inclusiva, com temas que permeiam os jovens, em sua totalidade tendo como prova desta necessidade, o teor dos questionamentos que os discentes trazem.

Temos como pressuposto, que a escola muitas vezes, passa a ser um instrumento de uma construção de diferenças, e quando não abordam tais questões não cumpre seu papel de ser um local de aceitação e acolhimento de tudo que se difere do *normal*. No momento em que a escola reproduz mecanismos dicotômicos de gênero, ensinando que é preciso *respeitar as diferenças*, já são colocados reiteradores³ que traduzem as tais *diferenças* como anormalidades, uma vez que o diferente da maioria é o sujeito, então ele é anormal.

A isso, nos alicerçamos no conceito de anormalidade de Foucault (2001), no qual entendemos que essa construção de *anormal* é criada e reiterada no decorrer da história recente da humanidade, e ainda hoje a escola é por si um instrumento de violência quanto à discentes que *fogem às normas*.

Sob a perspectiva de Louro (2014) é dentro das escolas que são formadas identidades e construídas subjetividades por meio de sinais, estes que são dados nas regras, normas, modos de sentar-se, comportar-se, as atividades que deve realizar extra sala de aula,

³ Reiteradores, neste caso, são dispositivos afirmativos de reproduções que são ditas como normais e que a todo momento reafirmam o que é certo e o que é errado. Tendo como resultado uma verdade estabelecida.

como atividades esportivas, por exemplo, ou até mesmo quando se tem a caligrafia mais desenhada e alinhada, esse discente já é categorizado. A linguagem também é uma fabricante destas normas, pois é tida como o normal quando nos referimos a várias pessoas em uma sala, por mais que sejam em maioria de mulheres, a tendência é que falemos, todos. Ou até mesmo quando nos referimos a nossa espécie e falamos o homem. É necessário que tenhamos um olhar para as práticas cotidianas dadas como normais e corriqueiras, para que assim possamos questionar tais práticas, porque é por meio da disciplina que se dá a fabricação destes indivíduos.

Olhar para o ambiente educacional, é compreender que este é um lugar que fabrica comportamentos e normas, que por muitas vezes, são de violência contra as subjetividades desses discentes que trazem demandas que diferem do que todo corpo educacional está acostumado e preparado para lidar. Por este motivo, o ambiente educacional como um todo é um espaço de (com) - vivência e por conseguinte é um lugar no qual nos produz marcas, dita regras, fabrica traumas, e constitui subjetividade, inclusive no campo da sexualidade e afetividade.

Sendo desta forma:

“[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos pragmáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, as experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, professores e professoras. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com a forma como construímos nossas identidades sociais, especialmente identidade de gênero e sexual (LOURO, 2007, p. 18-19).

Entendemos, portanto, que a escola tem um papel fundamental na construção da identidade sexual, de gênero e formas de afetividades. Justamente por isso, quando reproduzidos mecanismos de reiteração de gênero, são produzidas violências para com esses sujeitos, que por sua vez criam entraves emocionais oriundos de vivências em ambientes escolares.

4 O QUE RESULTOU DESTA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

Indiscutivelmente quando olhamos para a educação, e em especial para os discentes, fica clara a importância em se debruçar naquilo que neste momento mais interessa, que é compreender como cada indivíduo sente e percebe seu lugar neste espaço de formação, reiterando desta forma o objetivo inicial deste trabalho que estava pautado na promoção de discussão quanto aos temas que transcorrem aos que fogem às normas de gênero, aproximando a escola e seus indivíduos ao conhecimento, que por vezes mostra-se insipiente.

Muito mais que comunicar conteúdos programáticos a cada currículo, torna-se premente observar o que está em volta da aprendizagem, e o que de certa forma propicia um alicerce do aprender, que é o estado e o sentimento de quem aprende. E neste

sentido, com esta experiência foi possível compreender que muito mais se faz necessário na educação, pois a aprendizagem perpassa o bem estar e a aceitação daquilo que se é, e de como é possível (com)- viver como todas as variáveis que a sociedade possui.

Neste sentido, muitas vezes, no processo de trabalho nos perguntamos: como é possível aprender conceitos se não me sinto pertencente? Como é possível estar aquecido para aprender a aprender se em alguns momentos me distraio em meus próprios pensamentos quanto a que modo devo ou posso me dirigir às pessoas das quais sentem que sou diferente? O que posso fazer para que meus pares me aceitem já que meu corpo diz uma coisa sobre mim e eu sinto outra? Como posso estar perto de quem me atrai sexualmente sem ser invasivo ou mal interpretado, estando sujeito a sofrer até mesmo agressão física? Sou transsexual ... que banheiro vou usar? [...]

Estas e outras indagações podem perpassar este que se encontra nestes contextos, e foi por este motivo que este trabalho passou a ter grande relevância, pois ao menos nestes espaços foi possível de antever a acolhida de quem foge às normas, e ao mesmo tempo também de esclarecer aos outros como isso ocorre e de que forma sente cada sujeitos que vive esta situação no seu dia a dia. Por meio de cada pergunta, assim como cada relato compartilhado durante o trabalho, e até mesmo de forma individual, foi possível compreender o quanto esta abertura ao diálogo foi primevo, pois possibilitou orientar a todos quanto a necessidade da aceitação de si mesmo para posteriormente ser capaz de aceitar ao outro, em um movimento de compreender tudo que permeia as concepções tanto científicas quanto culturais no que tange ao sexo, normas de gênero, sexualidade, corpo sexualizado, desejo, afetividade, cisgeneridade, performatividade, entre outros.

A interação que ocorreu, nos mostrou que os discentes fazem o movimento de compreender e acolher as diferenças no ambiente educacional e de certa forma buscam o diálogo sobre tais temas, pois participaram ativamente de todo o processo. Foi possível neste sentido, perceber que tal atividade em um contexto da psicologia educacional foi de grande valia para a abertura de um fazer educacional mais condizente com e realidade versus necessidade, assumindo aí o papel de propositor para uma prática mais emancipatória, tão necessária neste contexto, onde o sujeito age no mundo para ser este mesmo mundo, agora reconfigurado e ressignificado.

A isso fechamos trazendo à tona Bento (2011, p. 558) o qual afirma que “a escola não é uma ilha [...]” pelo contrário, demanda sair do lugar de reprodução do que está posto e buscar uma atuação saudável justamente no incômodo de todo o contexto educacional, levando ao cotidiano deste local reflexão quanto aos direitos humanos em uma ampla esfera considerando as múltiplas formas de fazer os contradiscursos acontecerem, afinal tudo que permeia tais discussões não é mais uma realidade, sim uma necessidade, da qual não se tem mais como fugir.

Finalizando, enfatizamos a importância em se proporcionar cada vez mais, tais atividades, de modo a torná-las uma prática cotidiana, mesmo tendo que enfrentar as resistências que são comuns neste contexto, fruto da ignorância ou insipiência quanto ao tema. Deste modo fica aqui o convite para mais ações dos profissionais da educação e seus pares, assim como da elaboração de outros materiais que possam servir como uma provocação e ou informação quanto ao tema.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANGELI, Gustavo; SILVA, Grasielle Rosvadoski; BONFIGLIO, Simoni Urnau. **Psicologia**: novos contextos e perspectivas na contemporaneidade. Brusque: Editora Unifebe, 2018.

BAZZO, Walter Antonio. A mínima dignidade humana. NEPET, 2021. Disponível em <https://nepet.ufsc.br/>. Acesso: 18 ago. 2021.

_____. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____. **De técnico e de humano**: questões contemporâneas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

_____. **De técnico e humano**: questões contemporâneas. 3. ed., atual., ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 548-559, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

DE MASI, Domênico. **A felicidade**. São Paulo: Globo, 2011.

_____. **O Mundo ainda é jovem**: conversas sobre o futuro próximo. São Paulo: Vestígio, 2019.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FOUCAUT, Michel. **Os Anormais**: curso no collège de france (1974/1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KELLY, Kevin. **Inevitável**: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo. São Paulo: HSM, 2017.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PÉREZ, Daniel Gil *et al.* **Para uma imagem não deformada do trabalho científico**. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Contestação**: nova forma de ensino. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOUSA, Jessé (Org.). **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TWENGE, Jean M. **iGen**: por que as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparados para a idade adulta. São Paulo: Versos, 2018.