



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

GILMA ALVES FERREIRA

**PERCEPÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO POR PRÉ-ADOLESCENTES: UM
RELATÓ DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM CINEMA DE ANIMAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

GILMA ALVES FERREIRA

**PERCEPÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO POR PRÉ-ADOLESCENTES: UM
RELATÓ DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM CINEMA DE ANIMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como requisito parcial para a obtenção do título de graduada, pelo Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Me. Senyra Martins Cavalcanti

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383p Ferreira, Gilma Alves.
Percepções da violência de gênero por pré-adolescentes [manuscrito] : um relato de experiência pedagógica com cinema de animação / Gilma Alves Ferreira. - 2020.
45 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.
"Orientação : Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Ensino fundamental. 2. Violência de gênero. 3. Comunidade prática. 4. Cinema de animação. 5. Experiência didático-pedagógica. I. Título

21. ed. CDD 372

GILMA ALVES FERREIRA

PERCEPÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO POR PRÉ-ADOLESCENTES:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM CINEMA DE
ANIMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso
elaborado como requisito parcial para a
obtenção do título de graduada, pelo
Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba - Campus I.

Área de Concentração: Educação

Nota: 10,0

Aprovada em: 01 / 12 / 2020

BANCA EXAMINADORA


Profa. Me. Senyra Martins Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha sobrinha, por me ter possibilitado
ressignificar o sentido da minha existência,
dedico.

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. (FREIRE, 1997, p. 62)

RESUMO

A presente pesquisa sobre violência de gênero e comunidade de prática foi desenvolvida a partir de uma experiência didático-pedagógica com três turmas do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário na Cidade de Campina Grande-PB. Os objetivos da pesquisa foram: problematizar a violência de gênero como uma forma de manutenção dos padrões de feminilidades e masculinidades formuladas em uma determinada comunidade de prática (PAECHTER, 2009); compreender a influência que o cinema de animação exerce na internalização dos padrões de gênero em pré-adolescentes; e, analisar como os alunos entendem a violência de gênero e a sua presença na vida cotidiana. O filme selecionado foi “Pocahontas II: Uma Jornada para o Novo Mundo” (dir. Bradley Raymond e Tom Ellery, 1998), por abordar o caráter relativo das representações de feminilidades e masculinidades. Sobretudo, por apresentar situações que se caracterizam como violência de gênero, ofertando suporte para analisar junto aos alunos de forma concreta a questão. A metodologia da pesquisa se classifica como de natureza qualitativa, pois foram analisadas as falas dos estudantes e as respostas elaboradas por esses na resolução de uma questão proposta, a luz do referencial teórico selecionado, sendo esse composto pelos conceitos de: gênero (BUTLER, 2007 e 2018; LAURETIS, 1987; PAECHTER, 2009), violência de gênero (BOURDIEU, 2012; LOURO, 2004), Temas Transversais (DURHAM, 2010; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; JACOMELI, 2004; SANTOS et al, 2006), cinema (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2003; FANTIN, 2009) e cinema de animação (PINTO, 2011). Destacamos, ao longo desta pesquisa, não somente a importância de se expandir os trabalhos referentes a temática de gênero nas escolas, visando à formação cidadã dos sujeitos, mas também as múltiplas possibilidades de utilização do cinema de animação em tempos e espaços escolares na superação da violência de gênero.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental. Violência de Gênero. Comunidade de Prática. Cinema de Animação. Relato de Experiência Pedagógica.

ABSTRACT

The current work on gender violence and practice community was developed as part of a pedagogical experience with three classes of the sixth year at the Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, in the city of Campina Grande, Paraíba. The research goals were: To raise awareness on gender violence as a way to maintain the male and female standards, created in a specific practice community. (PAECHTER, 2009); To understand the influence that animated cinema have over the internalization of gender stereotypes in teenagers, and assess if students understand the phenomenon of gender violence and its presence in daily life. The movie "Pocahontas II: Journey to a New World" (Bradley Raymond and Tom Ellery, 1998) was chosen for it addresses the relative nature of gender representations. Mostly for presenting gender violence situations, offering support to explore the issue with students. The research methodology can be classified as qualitative in nature, for the work made use of the speeches of the students and answers provided by them when questioned, considering the theoretical references, which are comprised of gender concepts (BUTLER, 2007 and 2018; LAURETIS, 1987; PAECHTER, 2009), gender violence (BOURDIEU, 2012; LOURO, 2004), traversal topics (DURHAM, 2010; FRIGOTO and CIAVATTA, 2003; JACOMELI, 2004. SANTOS et al, 2006), cinema (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2003; FANTIN, 2009) and animated cinema (PINTO, 2011). During the research, it was of utmost importance, not only to explore the gender topic on schools, aiming to assist in the education of the individuals, but also the multiple possibilities to make use of animated cinema in school spaces and in overcoming gender violence.

Keywords: Middle School. Gender Violence. Practice Community. Animated Cinema. Pedagogical Experience Report.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - capa do filme “Pocahontas II: Uma Jornada para o Novo Mundo”.....	30
Figura 2 - Representa a resposta da aluna Gabrielly do 6º D ao relato de experiência.....	34
Figura 3 - Representa a resposta da aluna Maria Vitória do 6º E ao relato de experiência.....	34
Figura 4 - Representa a resposta do aluno Kaio do 6º E ao relato de experiência.....	35
Figura 5 - Representa a resposta da aluna Evellyn do 6º D ao relato de experiência.....	37
Figura 6 - Representa a resposta da aluna Ellen do 6º F ao relato de experiência.....	37
Figura 7 - Representa a resposta da aluna Ana Laura do 6º D ao relato de experiência.....	38
Figura 8 - Representa a resposta do aluno Pedro do 6º F ao relato de experiência.....	38
Figura 9 - Representa a resposta da aluna Maria Eduarda do 6º E ao relato de experiência.....	39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1. Emergência do conceito de gênero.....	12
2.2. Violência de gênero.....	16
2.3. Tema Transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)	19
2.3.1. Processo histórico.....	19
2.3.2. Tema Transversal Orientação Sexual.....	21
2.4. O cinema de animação nos espaços escolares.....	23
3. CAPÍTULO II -METODOLOGIA.....	28
3.1. A abordagem da pesquisa.....	28
3.2. Os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados.....	29
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

Existe um momento definidor na vida da maior parte dos seres humanos. Para uns, esse momento ocorre ainda durante o período gestacional, quando se “descobre” o sexo biológico do indivíduo em formação. Para outros, são a cultura e a vida em sociedade os determinantes.

A luta para que as representações de masculinidades/feminilidades ou as representações de gênero sejam internalizadas se estende do nascimento até o perecimento humano. A partir do nascimento, inicia-se um processo de formação identitária do ser, em que são postos em xeque seus gostos, sua forma de ser e de se apresentar ao mundo, suas preferências estéticas, sua afetividade, dentre outros aspectos da vida cotidiana. Apesar da família cumprir um papel fundamental nesse processo, a ação é desenvolvida por toda a sociedade, que se encarrega de delimitar que os indivíduos não ultrapassem os limites destinados ao seu gênero.

Usamos a palavra luta, pois não há internalização voluntária, tendo em vista que o gênero, assim como a sexualidade, não é natural, mas social e culturalmente constituído. A luta a que nos referimos é simbólica, pois os indivíduos são lembrados que existe um limite e há severas punições para quem os ultrapassar.

O interesse, pela temática referida acima, nos levou ao desenvolvimento de uma experiência didático-pedagógica quando participávamos como monitora no Projeto de Extensão “O Cinema na Sala de Aula: Assessoria e Capacitação para o Uso Didático-Pedagógico de Filmes de Animação nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (PROEX-UEPB), coordenado pela professora Senyra Martins Cavalcanti (DE/UEPB), no primeiro semestre de 2018. O referido projeto teve como proposta trabalhar os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a partir do cinema de animação nos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica¹.

Na ação didático-pedagógica que iremos apresentar e analisar, optamos pelo Tema Transversal Orientação Sexual, com enfoque no bloco Relações de Gênero, e selecionamos o

¹ Com o objetivo de atingir o maior número de turmas e propiciar discussões diversificadas aos alunos matriculados na escola selecionada para o projeto, o grupo de monitores se subdividiu em duplas ou trabalhos individuais. Cada subgrupo elegeu um Tema Transversal de sua preferência, com base nas identificações pessoais com a temática, assim como o filme de animação que melhor se articulasse ao tema.

filme “Pocahontas II: Uma Jornada para o Novo Mundo” (dir. Bradley Raymond e Tom Ellery, 1998).

O objetivo geral é analisar a experiência didático-pedagógica com o tema comunidade de prática e violência de gênero desenvolvida junto a três (3) turmas do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na Cidade de Campina Grande/PB. Os objetivos específicos são: problematizar a violência de gênero como uma forma de manutenção dos padrões de feminilidades e masculinidades formuladas em uma determinada comunidade de prática (PAECHTER, 2009); compreender a influência que o cinema de animação exerce na internalização dos padrões de gênero em pré-adolescentes; e, analisar como os alunos entendem a violência de gênero e a sua presença na vida cotidiana.

A escolha pelo filme “Pocahontas II: Uma Jornada para o Novo Mundo” (dir. Bradley Raymond e Tom Ellery, 1998) para introduzir as discussões se deu a partir da constatação que o mesmo demonstra, ainda que de forma sutil e romantizada, o caráter relativo das representações de feminilidades e masculinidades. Sobretudo, o filme apresenta situações que se caracterizam como violência de gênero, nos dando suporte para analisar junto aos alunos de forma concreta essa temática.

É preciso ressaltar que os filmes das princesas da Disney são conhecidos por, com raras exceções, propagarem estereótipos de gênero, que auxiliam na persistência de um ideal dualista entre os sexos que descarta o meio social que os personagens das animações estão inseridos. Ao negar a importância do contexto sociocultural e político na formulação e incorporação do gênero, um filme pode levar o público infanto-juvenil a interiorizar a ideia que existe uma universalidade de papéis destinados naturalmente aos sexos.

É nessa perspectiva que Duarte (2002) argumenta que o filme é apenas uma amostra do cinema, uma vez que resulta de toda uma rede de intervenções artísticas, filosóficas, políticas e culturais que ocorrem anteriormente a uma transmissão em uma sala de cinema ou nos aparelhos televisores das nossas residências. Dessa forma, o cinema não pode ser entendido como neutro ou ingênuo, haja visto que veicula as ideologias de todos os participantes da produção.

O cinema é apontado como uma tecnologia social que possui considerável papel educativo na formação da personalidade e nas representações que os indivíduos constroem, incluindo aí as de gênero.

Segundo Lauretis (1987), o gênero é incorporado a partir de aparatos biomédicos e por tecnologias sociais que influenciam comportamentos e formas de relações sociais. Assim, com o objetivo de fomentar a criticidade dos alunos para analisar as obras que lhes são expostas trivialmente, iremos discutir através dessa pesquisa a importância de introduzir cada vez mais o cinema nos tempos e espaços escolares, visando à formação cidadã e da consciência de gênero.

O referencial teórico da pesquisa é composto pelos conceitos de: gênero (BUTLER, 2007 e 2018; LAURETIS, 1987; PAECHTER, 2009), violência de gênero (BOURDIEU, 2012; LOURO, 2004), Temas Transversais (DURHAM, 2010; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; JACOMELI, 2004; SANTOS et al, 2006), cinema (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2003; FANTIN, 2009) e cinema de animação (PINTO, 2011).

O texto monográfico está organizado da seguinte forma: O referencial teórico será apresentado no capítulo I, no qual iremos apresentar uma discussão sobre o processo histórico da formulação do conceito de gênero, debater sobre a concepção de violência de gênero, o contexto da formulação dos Temas Transversais, e, mais especificamente, o de orientação sexual, assim como iremos expor a relevância da inserção do cinema de animação nos espaços escolares. No capítulo II, apresentamos a metodologia, a abordagem da pesquisa e os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados. Em seguida, no capítulo III, analisamos os resultados dos dados coletados. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Emergência do conceito de gênero

A busca pela conceituação comumente inicia-se por uma pesquisa rápida em um dicionário. Louro (2010) aponta que gênero, contudo, é um dos casos extraordinários em que o Aurélio² não é capaz de condensar a grandeza e a pluralidade de significados e contextos de aplicação do termo.

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de uso do termo gênero, é preciso ressaltar que a história de sua formulação, no sentido que vamos discutir, se entrecruza não somente com a trajetória do movimento feminista contemporâneo, mas também com as suas pautas de luta.

No processo histórico do movimento feminista, há três momentos de efervescência de pautas comuns entre grupos de mulheres, que acabaram por gerar tentativas organizadas e estratégicas de luta e, por conseguinte, maior visibilidade perante a sociedade. Esses momentos são chamados popularmente de “ondas” do feminismo.

As três ondas do feminismo, destacadas por Louro (2010) e aceitas nas revisões feitas por estudiosos da área, são:

1) movimento sufragista, da virada do século XIX para o século XX, que tinha como pauta o direito feminino ao voto e o acesso aos estudos e as profissões, até então reservadas aos homens, e a organização familiar;

2) movimento político, social e teórico, construído a partir do final da década de 60, no qual se amplia a participação de feministas na produção acadêmica e o conceito de gênero passa a ser incorporado;

3) movimento que se propõe, a partir do final da década de 80, a refletir e reformular os discursos, as ações e os conceitos da segunda onda, entendidos como universalizadores e excludentes.

² O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa ou Dicionário Aurélio é um dos mais populares dicionários do idioma português. Escrito por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, seu lançamento ocorreu em 1975.

Nessa pesquisa, iremos nos deter as discussões sobre o conceito de gênero formuladas na terceira onda.

Em 1990, Judith Butler publica o livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”. Esse acontecimento é datado, por alguns pesquisadores, como um marco da terceira onda, considerando que, no livro em questão, a teórica (2018) critica a categoria identitária Mulher, defendida pelas feministas da segunda onda, afirmando que o termo busca uma representação ampla baseada na idealização de um sujeito estável do feminismo que inexistente.

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina. (BUTLER, 2018, p.15).

Sobre a naturalização de uma identidade comum entre mulheres, Butler (2018), em uma aplicação da afirmação feita por Nietzsche, em Genealogia da Moral (1887), declara que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”. (BUTLER, 2018, p. 40).

A afirmativa de Butler (2018) desencadeia uma série de questionamentos sobre como o conceito de gênero apresentado pela segunda onda auxilia na regulação da lógica binária entre os sexos, além de ontologizar as diferenças sexuais, ao mesmo tempo em que apresenta um conceito reformulado de gênero baseado na performatividade e repetição de atos.

A frase “Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2018, p. 14) introduz uma discussão sobre a necessidade de incluir a interseccionalidade nas análises de construção identitária, compreendendo que o gênero se constitui e se mantém de forma desigual nos variados contextos políticos, culturais, etários, raciais, regionais, dentre outros.

A concepção essencialista das diferenças sexuais passa a ser questionada após a constatação de que o sexo é, também, resultado de um construto cultural na mesma medida que o gênero. Butler (2007) afirma que, apesar das diferenças sexuais serem usualmente entendidas como diferenças materiais, não é possível desvincular a sua origem e seu processo de manutenção das práticas discursivas.

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. (BUTLER, 2007, p.154).

A análise permite a percepção do sexo para além de uma condição física imutável. Para Butler (2007), o sexo se materializa nos corpos a partir da performatividade e da reiteração de normas culturais, assim como o gênero. A força regulatória que leva a materialização das diferenças sexuais se projeta através de um processo contínuo de apropriação forçada das normas, tendo em mente a inconformidade dos corpos.

Apesar da publicação de Butler ser considerada um marco, é importante apontar que, em 1987, Teresa de Lauretis já levantava as limitações de um conceito de gênero vinculado às diferenças sexuais, em seu livro intitulado “Technologies of Gender”. Segundo Lauretis (1987), o conceito de diferenças sexuais auxilia na perpetuação de uma oposição do sexo dentro de um sistema binário, ao passo que regula o ideal de uma essência particular entre mulheres, considerando que o termo Mulher é assumido como universal.

Ao propor a desvinculação do conceito de diferenças sexuais do conceito de gênero ao nível que esses não se confundam, Lauretis (1987, p. 15) expõe que “gender, too, both as representation and as self-representation, is the product of various social technologies, such as cinema, and of institutionalized discourses, epistemologies, and critical practices, as well as practices of daily life.”³. Ou seja, o processo de internalização do gênero pelos sujeitos resulta de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos, que induzem comportamentos e condicionam formas de se relacionar socialmente.

A compreensão do corpo, aqui incluímos também o sexo, como algo dado e imutável e não como objeto de análise e manutenção social, segundo Paechter (2009), deixa intrínseco a suposição que a formação identitária e comportamental se efetiva à margem da estrutura física humana. Logo, ao levar a discussão da construção do ser completamente para o campo dialógico, desconsidera-se a importância que a percepção das representações corporais, ou aparência física, de um indivíduo pelos outros mantém nesse processo. A forma como um sujeito é “lido” também auxilia na formação da sua personalidade. Nessa lógica, a autora

³ Tradução livre: “Também o gênero, como representação e como autorrepresentação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana”.

(2009) aponta o caso de pessoas com deficiência, negras, indígenas dentre outros grupos minoritários ou fora do padrão estético.

Com relação à análise do corpo no processo de constituição das representações sobre o sexo e o gênero, Bourdieu (2012) apresenta que o mundo social se alicerça em arbitrarias divisões que transformam as diferenças sexuais, construídas e difundidas pelas próprias estruturas sociais, em desigualdade. Em outros termos, a compreensão sobre a anatomia dos órgãos sexuais parte de um construto social, construto esse que se fundamenta na ontologização das diferenças físicas, para que assim os indivíduos venham a legitimar os padrões de gênero e auxiliar na conservação destes, gerando o que o teórico (2012) nomeia como *círculo do reforço generalizado*.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2012, p. 17).

Dessa forma, com a naturalização das diferenças sexuais e uma divisão do mundo social em uma noção binária que visa ratificar a dominação masculina, criam-se referências de vida a serem seguidas privadamente, na residência e espaços familiares, mas também no âmbito social, no trabalho, nas relações interpessoais, nos esportes, na vida em comunidade, entretenimento, e assim por diante.

O processo de apreensão dos padrões de feminilidade e masculinidade, no panorama apresentado por Paechter (2009), oscila entre a relevância do reconhecimento do corpo físico pelo outro - que vai da denominação do sexo do indivíduo até o perecimento humano -, e o processo de socialização e reafirmação das regras dentro de uma comunidade de prática, denominada como sendo “uma comunidade em que seus membros se engajam em uma prática compartilhada”. (PAECHTER, 2009, p. 16). A autora (2009) demonstra, dessa forma, o caráter relativo da internalização dos padrões de gênero, tendo em vista os aspectos físicos, sociais, culturais e políticos.

O aprendizado do que é ser homem ou mulher não ocorre naturalmente, nem mesmo dentro de uma realidade mais ampla e universalizada. Entretanto, de acordo com Paechter (2009), não é possível afirmar que os padrões de gênero de uma comunidade de prática são formados sem influências externas, levando em consideração a expansão do processo de

globalização e a quantidade ínfima de sociedades que permanecem completamente isoladas. Da mesma forma, também não é plausível declarar que o modelo identitário de uma comunidade necessariamente serve para outras.

Para Paechter (2009), tanto a compreensão dos sentidos das regras quanto a sensação de pertencimento, são obtidas a partir da repetição das normas de uma comunidade de prática. Aqueles que não representam seus devidos papéis reivindicam suas participações como membros plenos, ficando suscetíveis a receber represálias. Espera-se que os membros transgressores (ou membros periféricos) desenvolvam a compreensão das práticas do grupo e se esforcem para se enquadrar, a partir do sentimento de afastamento gerado pela sociedade. No que diz respeito à temática apresentada aqui, estas represálias classificam-se como violência de gênero.

Para melhor entender o termo violência de gênero, apresentaremos, a seguir, o termo e a forma como atua cotidianamente na incorporação dos padrões de gênero.

1.2. Violência de gênero

Discutimos no tópico anterior que as análises sobre o corpo não devem possuir caráter pré-discursivo, haja vista que não há uma essência imutável impregnada à estrutura física humana e que as diferenças sexuais são construídas e difundidas por aparatos sociais, além de que a constituição do gênero possui caráter performativo e não universalizado. Todavia, é preciso apontar para a possibilidade de transgressão dos padrões identitários, denominados por Butler (2018) como gêneros inteligíveis, que auxiliam na manutenção da coerência entre sexo, gênero e relações afetivas, e o que ocorre com os sujeitos transgressores.

As arbitrárias divisões que transformam as diferenças sexuais em desigualdade e ratificam, dentro de uma lógica paradoxal, a dominação masculina são resultantes de um processo contínuo de violência simbólica, a qual Bourdieu (2012) conceitua como sendo uma:

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2012, p. 7-8).

Em outras palavras, a violência simbólica faz uso do reconhecimento das crenças e princípios sociais que se fundamentam no discurso fabricado por grupos dominantes que

visam a própria manutenção. De forma praticamente imperceptível, tanto os dominantes quanto os dominados, fazem uso de violência simbólica.

Segundo Bourdieu (2012), com a objetificação das diferenças físicas, a divisão dos sexos em uma lógica binária centra-se no campo do senso comum, do natural, o que permite que mulheres, os sujeitos dominados, incorporem os padrões destinados a si como esquemas de pensamento.

Ainda de acordo com Bourdieu (2012, p. 85), “os dominantes não podem deixar de aplicar a si mesmos, isto é, a seu corpo e a tudo aquilo que são e fazem, os esquemas do inconsciente”. Logo, apesar dos “benefícios” advindos da relação de poder, também é preciso que a estrutura imponha pressão aos próprios privilegiados, ao ponto que estes incorporem seus papéis na dominação.

Apesar de afirmar que a dominação masculina é resultante da violência simbólica, Bourdieu (2012) não nega que esta também se manifesta através da violência física. Tanto a violência física quanto a simbólica foram utilizadas enquanto armas de coerção ao longo da história por agentes e instituições (igreja, família, escola, estado) que contribuem para a estabilidade da ordem social.

Seguindo a mesma lógica de Bourdieu (2012), Butler (2018) sustenta que as fronteiras do gênero são demarcadas através do discurso dominante, naturalizando a estrutura binária como universal, criando os gêneros inteligíveis que auxiliam na manutenção de uma certa coerência entre sexo, gênero, práticas afetivas e sexuais, ao passo que delimita as identidades transgressoras que devem desaparecer.

Se há gêneros inteligíveis, há os que não são, “isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’”. (BUTLER, 2018, p. 31). Estes indivíduos serão os alvos da violência de gênero, que visa à manutenção da ordem social, como, por exemplo, pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersex, Agêneros, Assexuados e mais)⁴ ou, até mesmo, indivíduos heterossexuais que não performam os padrões de feminilidade ou masculinidade da sua comunidade.

⁴ Segundo Bortoletto (2019), a sigla LGBTQIA+ passou por diversas modificações ao longo da história, sendo responsável por difundir as particularidades de cada identidade dentro da comunidade, ressaltando a identidade coletiva, mas também as individuais.

Contudo, é preciso apontar que aqueles que apresentam uma identidade transgressora são indispensáveis, pois, de acordo com a autora (2018), estes fornecem as pautas das transgressões.

Sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero. (BUTLER, 2018, p. 31)

Embora que as identidades desviantes tenham um papel fundamental na concessão dos limites da fronteira do gênero e da sexualidade, os indivíduos transgressores podem ser entendidos como desestabilizadores de certezas, haja visto que oportunizam aos membros da comunidade repensarem sobre as diversas perspectivas de existência fora das normas regulatórias. Assim, é preciso que as normas sejam “constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos”. (LOURO, 2004, p. 44), ao mesmo tempo em que sejam punidos e excluídos os subversivos, através da violência simbólica ou física, de forma a assinalar para os demais que o desvio não é uma possibilidade.

Indispensável apontar que a violência de gênero, independente da sua forma de manifestação, não é suficiente para garantir a diminuição do aparecimento dos sujeitos desviantes. A inconformidade dos corpos às normas impossibilita que o percurso de formação cultural do ser seja previsível.

No Brasil, nas últimas décadas, mais especificamente por volta dos anos 70, a inconformidade deixa de ser uma questão individual e passa a ser uma questão coletiva, uma pauta de luta de grupos organizados que se espelhavam nos movimentos civis norte-americano e europeu. Louro (2004) aponta o surgimento do Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, em 1975, dentre outros, como um marco para introdução das discussões sobre homossexualidade no campo acadêmico e início do rompimento com os parâmetros identitários estabelecidos enquanto naturais e universais até então.

A escola também, apesar de ainda ser um espaço importante no processo de internalização dos estereótipos de feminilidade e masculinidade, foi decisiva para que houvesse uma mudança considerável nas estruturas de dominação que perpetuam a desigualdade entre homens e mulheres. Para Bourdieu (2012), o acesso das mulheres à educação escolar se reverberou na independência financeira dessas e, conseqüentemente, no

planejamento dos arranjos familiares. Tal fato demonstra a importância das ações políticas no campo escolar na luta pelo reconhecimento da problemática da dominação masculina.

No tópico seguinte, iremos discutir sobre o processo histórico de elaboração dos Temas Transversais dos PCN's e de que forma estes garantiram a inclusão legal do tratamento sobre as questões de gênero nas escolas brasileiras, assim como das problemáticas subsequentes, como a violência de gênero.

1.3. Tema Transversal Orientação Sexual

1.3.1. Processo histórico

Garantida pela Constituição de 1946, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61) passou por um período de tramitação entre a Câmara e o Senado de 13 anos. Boeno et al (2015) expõe que dentre as principais motivações para o atraso na aprovação está o embate ideológico que se deu entre os conservadores e os liberais. A dualidade de pensamentos sobre o conteúdo do documento se deu em torno dos seguintes aspectos: centralização e descentralização do ensino; destinação de recursos públicos e, por conseguinte, democratização do acesso à escola e laicidade do ensino.

De acordo com Santos et al (2006), enquanto os conservadores defendiam a aplicação dos recursos públicos nas instituições privadas e um ensino baseado no ideário religioso e humanista, os liberais reservaram sua defesa para a exclusividade da liberação de recursos para a rede pública, visando a sua ampliação. Tomando como base o movimento escolanovista⁵, os liberais lutaram pela garantia do ensino gratuito, laico, metodologicamente ativo e obrigatório para todos, sem distinção de raça, sexo ou classe.

Importante frisar que o objetivo dos liberais ao defenderem a ampliação da escola pública estava diretamente ligado ao contexto de transição do modelo econômico agrário-exportador para a expansão urbano-indústria. “O capital passava a ditar as regras a uma sociedade que devia ser ativamente produtora e conseqüentemente consumidora” (SANTOS

⁵ Para Santos et al (2006), a Escola Nova foi um movimento de nível mundial que surgiu com a consolidação da democracia liberal, a partir do final do século XIX. Segundo os autores (2006), aqui no Brasil, o escolanovismo se embasou nas concepções de John Dewey, que apontava a educação como a forma mais eficaz de se alcançar a democracia social. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil, escrito por Fernando de Azevedo e publicado em 1932, teve como objetivo traçar novos pressupostos e finalidades para educação nacional, partindo do princípio da liberdade individual.

et al, 2006, p. 136), ou seja, era preciso formar mão de obra, mas também cidadãos aptos a viver nos moldes capitalistas.

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, Boeno et al (2015) aponta que se deu início a um difuso rompimento com o regime político democrático. O contexto totalitário foi um estorvo na efetivação da LDB aprovada em 1961, assim como em outras Leis consideradas fundamentais aos indivíduos. Pelos anos seguintes, a organicidade da educação escolar nacional se deu através de um conjunto de reformas de ensino, decretos-lei e portarias.

Em 1988, após encerrado o período da ditadura militar no Brasil, foi apresentada uma nova proposta para a LDB, “alimentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subsequentes” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 98). A nova LDB passou por um longo processo de tramitação, assim como a primeira, que durou 8 anos, sendo promulgada somente em 1996, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

É um erro pensar que a formulação da LDB (Lei nº. 9.394/96) se manteve díssona de seu cenário político, econômico e social. A seguir, vamos apresentar argumentos dentro da história do século.

O século XX foi, como afirma Jacomeli (2004), um período histórico nitidamente marcado pelos avanços científicos e tecnológicos. Entretanto, tais avanços foram alcançados, em sua maioria, em meio a contextos socioeconômicos e políticos caóticos, como a Segunda Guerra Mundial. Os diversos eventos lastimáveis deixaram como herança o “aumento do desemprego, da exclusão social nos países ricos e as desigualdades de desenvolvimento entre as nações” (JACOMELI, p. 49, 2004), assim como a necessidade de reestruturação dos arranjos sociais, numa perspectiva mundial.

Frigotto e Ciavatta (2003) alegam que as discussões a respeito dos princípios social-democratas voltam a ganhar força na esfera política mundial após a queda do muro de Berlim. No âmbito educacional, repensar os ideais democrático no sistema escolar representava também garantir o direito ao amplo acesso em todos os níveis do ensino. Os autores (2003) comentam que na década de 1990 havia uma forte influência dos organismos internacionais nas instâncias educacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi o primeiro evento que serviu para exemplificar o poder dessa influência e que acabou por fomentar um projeto a nível mundial para a década financiada por agências como Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Além da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, Jacomeli (2004) enuncia que o Brasil também marcou presença em outros encontros internacionais que tinham como objetivo discutir as políticas educacionais numa perspectiva democrática. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o Brasil estava entre os países com maior taxa de analfabetismo⁶ e, na condição de signatário, “foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação” (p. 98), o que acabou por inspirar, ainda no Governo Itamar Franco (1992-1995), o Plano Decenal da Educação para Todos, aprovado em 1993.

Outro passo em direção a uma mudança no sistema de ensino foi a aprovação da LDB 9.394/96. Durham (2010) declara que, a partir da promulgação da nova LDB, as políticas para educação nacional passaram a ter um “norte”. Segundo a autora (2010), com o fortalecimento da tendência de descentralização em diversos âmbitos adotado no texto da Lei, o Governo Cardoso passou a adotar reformas que demonstravam claramente a modificação do papel da federação, dos estados e dos municípios perante a educação, sendo as principais reformas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pensados a partir dos PCNs.

As influências das discussões sobre a importância da formação cidadã desenvolvidas em âmbito mundial se perduraram no conteúdo da LDB que apresenta em seu art. 22 que a educação básica deve assegurar aos estudantes “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e acabaram por refletir, de acordo com Jacomeli (2004), nos PCNs, e mais especificamente em seus Temas Transversais.

⁶ Souza (1999), utilizando dados do IBGE, Censo Demográfico, analisa que em 1991 existiam 19.233.239 pessoas analfabetas no Brasil, cerca de 20% da população.

1.3.2 Tema Transversal Orientação Sexual

Os Temas Transversais, como aponta Jacomeli (2004), constituem “o domínio de temas sociais como importantes para a vida dos cidadãos e para a convivência em tempos de globalização do capitalismo” (p. 51), tendo em vista os problemas gerados pela sociedade capitalista nas últimas décadas, como citado anteriormente, e a necessidade de revertê-los.

Os referenciais de apresentação dos Temas Transversais afirmam que não é possível confundir as áreas postas no documento com os componentes curriculares.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e, também, de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p. 26).

Os Temas Transversais se dividem em seis áreas, escolhidas a partir de critérios que abarcam desde a urgência social até a possibilidade de ensino de acordo com a faixa etária, sendo essas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. Cada uma dessas áreas apresenta subdivisões capazes de abranger toda ou a maior parte da discussão pertinente e necessária sobre a temática em questão.

Na ação didático-pedagógica desenvolvida no projeto de Extensão, o Tema Transversal escolhido por nós foi o de Orientação Sexual. Nesse, os conteúdos são organizados em três blocos: corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero; e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/aids. Dentre os blocos, selecionamos o de Relações de Gênero, com foco na discussão sobre violência de gênero.

Um dos objetivos gerais do Tema Transversal Orientação Sexual, apresenta como indispensável que o aluno, até o final do Ensino Fundamental, seja capaz de reconhecer as representações de gênero como uma determinação cultural, a fim de se posicionar contra as discriminações associadas. O bloco Relações de Gênero do Tema Transversal Orientação Sexual, aprofunda esse objetivo geral e apresenta formas de se trabalhar com as questões de gênero em tempos e espaços escolares.

Como afirmamos antes, por se aprofundar nas questões referentes aos estudos de gênero, há uma referência no bloco selecionado que demonstra que os educadores devem se atentar para a violência de gênero, pois vai contra os princípios de integridade e dignidade da pessoa humana.

É dever do educador intervir nessas situações e encaminhá-las às autoridades competentes além, é claro, de assistir à vítima. Se situações como essas acontecem na escola devem ser alvo de discussão e reflexão por parte da comunidade escolar, a fim de prevenir outras similares e garantir o respeito ao outro. (BRASIL, 1998, p. 325).

A ação didático-pedagógica se desenvolveu tendo como objetivo demonstrar que o debate sobre a violência de gênero não deve acontecer em dias pontuais ou após situações constrangedoras serem vivenciadas no cotidiano da escola, por exemplo. É preciso que sejam traçadas estratégias de abordagem cotidianas, suaves e interativas, de forma a garantir um real desenvolvimento da consciência crítica sobre a problemática. No recorte didático metodológico, optamos por apresentar que é possível, também, que tal abordagem seja realizada através do cinema de animação.

Para entender a forma como foi abordada a temática e planejados os encontros, se fez necessário um levantamento bibliográfico prévio sobre como o cinema de animação foi inserido no ambiente escolar, as suas possibilidades de uso, bem como seu papel na internalização dos padrões de feminilidade e masculinidades. Esses levantamentos serão abordados no tópico seguinte.

1.4. O cinema de animação nos tempos e espaços escolares

Em meio as inovações tecnológicas do século XIX, mais especificamente no dia 13 de fevereiro de 1895, surge o cinematógrafo, demarcando, segundo Pinto (2011), o nascimento do cinema, graças aos esforços dos irmãos Lumière, juntamente com os de tantos outros pesquisadores anteriores a eles. No que diz respeito ao cinema de animação, Pinto (2011) ressalta que sua efetivação ocorreu a partir de 1920, quando novas técnicas e tecnologias passaram a ser incluídas nas produções.

Como revela Pinto (2011), na virada do século XX para XXI, o cinema de animação se remodelou e ganhou espaço tanto na indústria do entretenimento quanto no mercado, com o

aperfeiçoamento da filmagem digital, o surgimento da internet, a globalização, as novas formas de publicidade e consumo doméstico das imagens.

Pinto (2011) aponta ainda que, nas últimas décadas, o cinema de animação tem atingido cada vez mais o público infanto-juvenil por meio do *marketing*, entretanto, não é possível analisá-lo como ingênuo, despretensioso ou neutro. Independentemente para qual grupo etário se direciona, é improvável que uma obra cinematográfica não apresente as ideologias de seus produtores, fato que lhe favorece ao cinema um caráter educador ou deseducador. (PINTO, 2011, p. 87).

Para entender de que forma o cinema de animação ganhou espaço nas discussões sobre o seu papel cultural e social na vida de crianças e adolescentes, é preciso inicialmente conceituar o que viria a ser o cinema.

Duarte (2002, p. 98) descreve o cinema como sendo “um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vêm antes, depois ou por fora do filme”, como a infraestrutura da produção, seleção da equipe e o contexto sociocultural dos produtores da obra. Napolitano (2003) retrata o cinema como um “campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados” (p. 11), demonstrando sua atuação como uma indústria cultural. Enquanto Fantin (2009) entende o cinema como produção feita para o consumo com base nas demandas do mercado.

De acordo com Napolitano (2003), o cinema não pode ser visto através do filme, haja vista que o filme é uma projeção, algo que acontece no tempo presente. O filme é “um objeto bem mais delimitado do que o cinema” (DUARTE, 2002, p. 98), pois não é capaz de transmitir tudo que o cinema é capaz de englobar, uma vez que o cinema resulta de toda uma rede de intervenções artísticas, filosóficas, políticas e culturais que ocorrem anteriormente a uma projeção.

Na contemporaneidade, ampliaram os estudos sobre a importância do cinema no processo de formação cultural dos indivíduos (FANTIN, 2009). Napolitano (2003) aponta que o cinema adentrou a escola tardiamente, se comparado ao ano das suas primeiras exposições, contudo não se nega que este tinha como intenção, desde os primórdios, atingir o pensamento das massas trabalhadoras, sendo assim considerado um elemento educativo.

Pinto (2011) indica que o filme “tem se tornado um importante mecanismo tanto para a internalização de determinada ideologia quanto para o seu questionamento ou desvendamento” (p. 80), portanto, a forma que o espectador irá ler o filme pode variar de

acordo com o intermédio de um mediador. O mediador, aqui entendido como professor, deve ser capaz de instigar o sujeito-receptor através de provocações a respeito de uma ou mais temáticas que apresentem relação com o filme, para que o sujeito-receptor passe a refletir sobre a obra assistida.

Conforme Duarte (2002), apesar de diversos estudos e pesquisas reconhecerem a capacidade do cinema na formação cultural dos indivíduos e da inserção de tecnologias de informação na escola, feitas a partir de políticas públicas de incentivo ao uso de equipamentos audiovisuais, o uso do cinema ainda é visto predominantemente como prática de entretenimento e não “como fonte de conhecimento” (DUARTE, 2002, p. 87).

Com o processo de vulgarização da arte, Fantin (2009) afirma que o cinema se transforma em indústria e, por conseguinte, o filme em mercadoria, perdendo o seu valor como produção artística. Tal fato repercute na forma como a escola não consegue observar no cinema um recurso metodológico possível, se equiparado a um livro didático, por exemplo, que possui legitimidade científica.

Napolitano (2003) denota que apesar de alguns professores utilizarem o cinema no campo escolar, ainda há a reprodução de justificativas problemáticas quanto ao uso, sendo essas:

- 1) através de filmes é possível gerar motivação naqueles alunos ociosos e pouco participativos. Conforme Napolitano (2003), o desinteresse pelo aprendizado no campo escolar engloba diversos fatores que não são facilmente resolvidos com o uso de um recurso lúdico esporadicamente.
- 2) a transmissão de filmes que serve para ilustrar os conteúdos trabalhados. Duarte (2002) concorda com Napolitano (2003) ao afirmar que até o ato de ilustrar os conteúdos através de filmes acontece em segundo plano, pois existem fontes mais confiáveis.

Enquanto os filmes não-ficcionais, como documentários, e os filmes históricos vão aos poucos sendo reconhecidos por parte dos professores que almejam a ilustração do conteúdo escolar, o cinema de animação segue a mercê de datas comemorativas nas quais se garantem aos alunos momentos de distração. Pinto (2011) indica que as obras de animação podem ter efeitos positivos em crianças e jovens nos seus processos de constituição enquanto cidadãos, gerando preciosas reflexões sobre a vida e sobre si. Contudo, essa formação exige mediação capacitada.

Para Duarte (2002), o professor deve ter em mente as temáticas que serão trabalhadas através do filme e os objetivos que se deseja alcançar. Além disso, é preciso que assista ao filme antes de exibi-lo, destacando, por meio de roteiro, os tópicos que devem ser identificados durante a exibição, seguindo o pressuposto que um filme possui diversas temáticas possíveis de serem dialogadas em sala.

Quanto ao papel do professor, Napolitano (2003, p. 15) afirma que, este deve atuar como mediador, “não apenas preparando a classe antes do filme como também propondo desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas”. Dessa forma, o uso dos filmes em sala deve perpassar as barreiras do entretenimento e incentivar nos alunos posicionamentos críticos e analíticos, além de desenvolver a capacidade de associação entre os conteúdos escolares e o cinema, entendido como indústria cultural.

Existe um conjunto de elementos e fatores que devem ser considerados antes de elaborar uma atividade a partir do cinema. Para Napolitano (2003, p. 18), deve-se conhecer “os limites e as possibilidades técnicas” para que dessa forma o plano formulado pelo professor tenha coerência e seja exequível. Ainda, segundo o autor (2003), considerar a faixa etária e a etapa do desenvolvimento cognitivo do aluno é de suma importância, tendo em vista que, ao se trabalhar filmes seguindo objetivos que não são condizentes com o nível de maturidade psíquica do aluno, o projeto fica inviabilizado.

Outro aspecto que Napolitano (2003) aborda como necessário é levar em consideração a cultura e as crenças dos alunos, de forma a evitar que essas sejam feridas, pois, caso isso ocorra, o aluno pode perder a disposição em discutir a temática sugerida pelo professor. Cria-se um bloqueio entre o aluno e os objetivos estipulados.

O mito da chamada “ideologia de gênero”⁷ ganhou força nos últimos anos e gerou medo e anseio nas famílias, que passaram a ver a escola e, principalmente, os professores, como uma ameaça a inocência das crianças. Dependendo da abordagem adotada, a menção a temática pode gerar desconforto em alguns discentes. O professor deve traçar estratégias que visibilizem a discussão sem ferir diretamente as crenças dos alunos, seja com a seleção inicial de filmes do interesse dos alunos que possam ser analisados ou com a ampliação gradativa dos termos possíveis de se trabalhar com a temática, como por exemplo “padrões de

⁷ A chamada “ideologia de gênero”, segundo Reis e Eggert (2017, p. 20), “induziria à destruição da família ‘tradicional’, à legalização da pedofilia, ao fim da ‘ordem natural’ e das relações entre os gêneros”. Tal teoria, ainda de acordo com os autores (2017), não possui base científica e se utiliza de terrorismo moral, no intuito de unir a população em uma perseguição aos profissionais de educação.

feminilidade e masculinidade”, de forma que se introduza o estudo sobre gênero sem necessariamente citar tal nome.

A desconstrução de costumes, hábitos, crenças que perpetuam desigualdades sociais e preconceitos institucionalizados é um processo árduo. A escola caracteriza-se como um dos espaços mais propícios para manutenção ou para modificação desses ideais. Nos últimos anos, até mesmo documentos nacionais tem refletido o contexto de emergência dos discursos de ódio contra os grupos que fogem do padrão heteronormativo no país, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), referente aos anos de 2014 a 2024.

Segundo Borges e Borges (2018), a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a matéria-base para formulação dos planos de educação dos estados e municípios, para o decorrer da década, traz em seu texto diversos retrocessos no que diz respeito a luta contra as desigualdades.

com o precedente de supressões sofridas pelo texto do PNE, no que se refere ao enfoque da “redução das desigualdades e valorização da diversidade”, excluindo-se do texto as questões de gênero e sexualidade, viu-se repetir como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, a retirada maciça de questões relativas a gênero e sexualidade de diversos planos estaduais e municipais de educação. (BORGES e BORGES, 2018, p. 5).

Apesar das modificações feitas no texto excluindo o debate sobre gênero e sexualidade em âmbito nacional, é preciso que o professor esteja consciente do seu papel enquanto formador de cidadãos e utilize de sua autonomia para apontar a importância do trabalho com a temática em sala de aula.

Por fim, Duarte (2002) indica que o cinema “é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais” (p. 90). Propiciar debates sobre a relevância de se respeitar as múltiplas formas de ser e se apresentar ao mundo é, também, promover uma educação para a cultura de paz e que esse diálogo pode ser levantado com múltiplos recursos, incluindo o cinema.

No capítulo seguinte, iremos apresentar a metodologia, os sujeitos e os recursos da pesquisa.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1. A abordagem da pesquisa

A metodologia utilizada na pesquisa classifica-se como de natureza qualitativa, tendo em vista que essa irá se preocupar “com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. (MINAYO, 2001, p.22). A pesquisa qualitativa atua em uma esfera das relações que não é possível ser analisado tão somente utilizando estatísticas ou equações.

Ainda de acordo com Minayo (2001), não há um nivelamento de importância entre a pesquisa quantitativa da qualitativa. Elas se complementam, quando necessário, e, sobretudo, não se anulam. O objeto da pesquisa irá direcionar qual dos tipos de pesquisa citados será mais proveitoso no que diz respeito análise posterior dos dados.

A abordagem didática utilizada na ação didático-pedagógica desenvolvida foi baseada na perspectiva progressista da educação freiriana. Desde o momento de idealização e planejamento da ação, tínhamos como objetivo tornar o ambiente de aprendizado acolhedor e passível para questionamentos e apontamentos. Em seu livro “Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar”, Paulo Freire (1997) expõe, no quarto capítulo, o que seriam “qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas”.

O ensinar burocrático não possibilita, para Freire (1997), espaços para a curiosidade, para a sensibilidade ou para a própria consciência crítica. Contudo, esse modelo burocrático mantém o ensinante, que se entende como detentor do saber, em um local confortável. É, para esses, mais viável não ter alunos que questionam, discutem e negam uma imposição de conhecimentos. A humildade no processo de ensino e aprendizado encontra-se na contramão da problemática citada. É preciso que o ensinante aprenda primeiro a ensinar, mas aprenda também ao ensinar “algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”. (FREIRE, 1997, p. 19).

A tolerância também é apontada por Freire (1997) como sendo indispensável, pois o trabalho pedagógico sério se dá em meio a democracia. Entendendo que a democracia e a intolerância não podem ser exercidas concomitantemente na prática de um ensinante,

teoricamente, progressista, as experiências democráticas se tornam, assim, inviáveis e a prática educativa incongruente.

Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, no qual não se faz democracia. O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é convivência com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba ou sob regime licencioso, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos. (FREIRE, 1997, p. 39).

É possível entender assim que, segundo o autor (1997), o professor deve criar um ambiente tolerante, o que não significa fechar os olhos para discursos ou atos de ódio. “A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 1997, p. 39), logo, ao presenciar práticas ou diálogos que apresentem teor violento ou desrespeitoso, o educador o deve promover um ambiente de aprendizado que guie os alunos rumo à tolerância.

2.2. Os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados

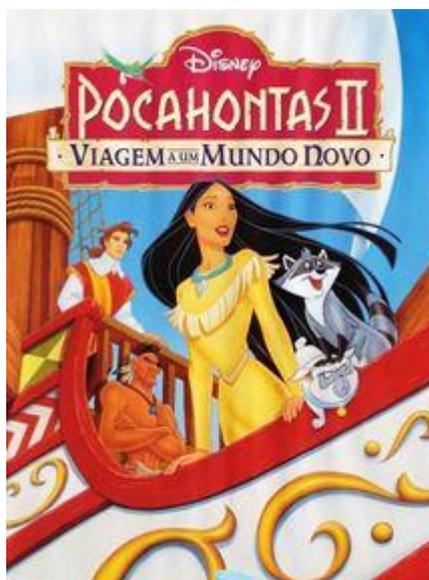
A experiência didático-pedagógica, que resultou na pesquisa em questão, foi iniciada como atividade de monitoria no Projeto de Extensão “O cinema na sala de aula: assessoria e capacitação para o uso didático-pedagógico de filmes de animação nos anos finais do ensino fundamental” (PROEX-UEPB), coordenado pela professora Senyra Martins Cavalcanti (DE/UEPB). O referido projeto tinha como objetivo trabalhar os Temas Transversais dos PCN's a partir do cinema de animação.

A fim de criar um ambiente acolhedor para que os estudantes pudessem abrir-se ou inquietar-se frente à violência de gênero, como forma de prevenção, o objetivo geral da experiência didático-pedagógica foi discutir a violência de gênero, a partir do entendimento das representações de gênero como produto de formulações feitas a partir das comunidades de prática, baseado em Paechter (2009). Para isso, foi necessário problematizar, inicialmente, o que viria a ser uma comunidade de prática, levar os alunos a refletirem sobre as representações de feminilidade e masculinidade existentes, analisando a relatividade existente nas formulações das representações de gênero nos diferentes grupos sociais e, por fim,

compreender a violência de gênero como uma forma de fiscalização e manutenção para o controle social.

O filme selecionado foi “Pocahontas II: Uma Jornada para o Novo Mundo”, dirigido por Bradley Raymond e Tom Ellery (1998). “Pocahontas II” é uma continuação do filme de 1995 da Disney, “Pocahontas”, dirigido por Eric Goldberg, Mike Gabriel e Bradley Raymond. O roteiro do segundo filme, assim como do primeiro, encontra suporte em acontecimentos históricos da vida da indígena nativo americana Pocahontas, que viveu entre 1595 e 1617. Na sequência da franquia, a personagem Pocahontas assume a missão de viajar à Inglaterra para encontrar o Rei Jaime e defender a sobrevivência de seu povo. Nessa jornada, Pocahontas conta com o auxílio de John Rolfe, que, junto com a sua governanta Mrs. Jenkins, se responsabiliza da função de adaptar Pocahontas aos costumes e hábitos de Londres, ou seja, torná-la “civilizada”.

Figura 1: capa do filme “Pocahontas II: Uma Jornada para o Novo Mundo”



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-9247/>

A ação didático-pedagógica foi desenvolvida em três turmas de 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na Cidade de Campina Grande-PB. Durante as experiências, seguimos a mesma programação em todas as turmas, sendo essa:

- 1) apresentação, da professora extensionista e, também, dos alunos;

2) informação dos tópicos de sensibilização, para que os alunos se atentassem a determinados trechos ou informações contidas no filme;

3) exibição do filme editado e com preservação do seu sentido narrativo;

4) discussão, a partir dos tópicos previamente identificados, mas com abertura às novas leituras das imagens;

5) escrita e entrega de um curto relato de experiência, a fim de articular discussão-escrita e observar a compreensão dos alunos.

Algumas ações se estenderam por mais de uma aula, tendo em vista o tempo disponibilizado pela escola, mas a sequência da programação seguiu até o final da experiência.

Os tópicos de sensibilização direcionados aos alunos anteriormente a exibição do filme foram:

1) observar as diferenças existentes entre as práticas e costumes dos grupos;

2) atentar para as mudanças que ocorrem na forma de agir e vestir de Pocahontas;

3) examinar o que acontece para que Pocahontas sinta a necessidade de mudar.

Quanto aos tópicos de discussão, esses foram divididos em seis, em formato de frases curtas e diretas com o objetivo de auxiliar os estudantes refletirem e discutirem sua articulação com o filme e com a realidade social na qual estão inseridos, sendo esses:

1) comunidade de prática é um “engajamento comunitário em uma prática compartilhada” (PAECHTER, 2009, p. 32);

2) as identidades formadas em um grupo não necessariamente servem para outros, contudo não são práticas formadas sem influências externas;

3) a repetição das práticas no grupo contribui tanto para a compreensão dos sentidos das regras quanto para a formação de quem somos;

4) os membros legítimos definem as ações relativas ao feminino e ao masculino;

5) aqueles que não representam seus devidos papéis reivindicam suas participações como membros plenos, ficando suscetíveis a receber represálias;

6) espera-se que os membros periféricos desenvolvam a compreensão das práticas do grupo e se esforcem para enquadrar-se.

A citada produção escrita de um relato de experiência, solicitada na finalização dos encontros, com até 10 linhas, deveria responder ao questionamento: “Já se sentiu forçado a modificar sua forma de agir para se enquadrar as representações de masculinidades e feminilidades de um grupo?”

A primeira turma, na qual a experiência didático-pedagógica foi aplicada, foi o 6º F, sendo essa a única turma com apenas uma aula, pois haviam dois (2) horários disponíveis para a ação, resultando em aproximadamente 1h15min para que fosse executada. Havia 21 alunos presentes.

Na segunda turma, 6º D, a programação se deu como foi apresentada anteriormente, contudo teve de ser interrompida após a exibição do filme. No segundo encontro, ainda em abril, retomamos a sequência da ação a partir da discussão dos tópicos. Nos dois (2) encontros a frequência foi de 18 alunos.

A última turma na qual foi finalizado o projeto foi o 6º E. A ação foi desenvolvida de forma semelhante ao 6º D, com dois (2) encontros com a programação interrompida no primeiro após a transmissão do filme e retomada no encontro seguinte. Nessa turma havia 20 alunos presentes nos dois (2) encontros que ocorreram também em abril.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão utilizadas como fonte para análise: 1) as anotações feitas após as aulas, para que os detalhes das narrações dos estudantes durante as discussões não fossem perdidos se deixados à cargo da memória; 2) a produção escrita de um relato de experiência com até 10 linhas que deveria responder ao questionamento: “Já se sentiu forçado a modificar sua forma de agir para se enquadrar as representações de masculinidades e feminilidades de um grupo?”.

Para preservar a identidade dos alunos participantes, iremos utilizar nomes fictícios e a turma dos que forem citados.

Tendo em vista que os relatos, tanto escritos (59 textos) quanto orais, atingiram variados pontos de discussão dentro da temática da violência de gênero, dividimos, as análises em três categorias para que as distintas falas e visões sobre a problemática fossem contempladas e selecionamos alguns relatos que fossem representativos para cada categoria para ilustrar o estudo. As três categorias são: 1) coerção social; 2) sexualização; 3) negação.

Na primeira categoria, intitulada “coerção social”, iremos analisar trechos das produções textuais e de diálogos, após a exposição do filme, que remetam a práticas de reiteração dos padrões de gênero. Como já citado no item “Violência de gênero” (ver página 16, deste texto monográfico), a coerção social é indispensável na manutenção da ordem, levando em conta que as normas culturais que auxiliam na materialização do sexo e do gênero nos corpos precisam ser constantemente frisadas, “com sutileza e com energia, de modo explícito ou dissimulado”. (LOURO, 2004, p. 16). Como aponta Bourdieu (2012), a coerção pode utilizar ou não de ataques físicos para ser efetuada, mas em todos os casos se preserva a classificação de prática de repressão.

Entendendo que o fenômeno da coerção social se manifesta de forma específica para homens e mulheres, haja vista a normatização de uma oposição universal, dividiremos a primeira categoria em dois subtópicos: 1) “maria machão” e 2) “menina” ou “menininha”.

No subtópico “maria machão” iremos analisar a forma como mulheres são repreendidas por não representarem os padrões de feminilidade da sua comunidade. Vejamos abaixo dois relatos de alunas que se encaixam neste subtópico.

Figura 2: Representa a resposta da aluna Maria do 6º E ao relato de experiência

Meu irmão não deixa eu jogar Bola porque fala que coisas de Homens e eu não gosto que eles falam isso porque todos mudo são igau

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

Figura 3: Representa a resposta da aluna Alice do 6º D ao relato de experiência

na escola e outros cantos já mim chamaram de maria machão porque eu gosto de coisas meninos e de meninas so porque eu gosto de jogar bola brincar de vídeo game e porque eu fico muito brincando com meninos, mais depois eu continuei a mesma pessoa e eu não mudei e essas pessoas pararam so minha mãe que reclama comigo as vezes mais mãe é mãe sempre reclama.

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

No primeiro relato, a aluna afirma: “meu irmão não deixa eu joga[r] bola, porque fala que coisa de homes e eu não gosto que eles fala isso, porque todos mudo são igau!”⁸

Seguindo uma linha narrativa semelhante, a segunda aluna declara:

“na escola e outros cantos já mim chamaram de maria machão porque eu gosto de coisas de meninos e de meninas so porque eu gosto de jogar bola brincar de vídeo game e porque eu fico muito brincando com meninos, mais depois eu continuei a mesma pessoa e eu não mudei e essas pessoas pararam so minha mãe que reclama comigo as vezes mais mãe é mãe sempre reclama”.

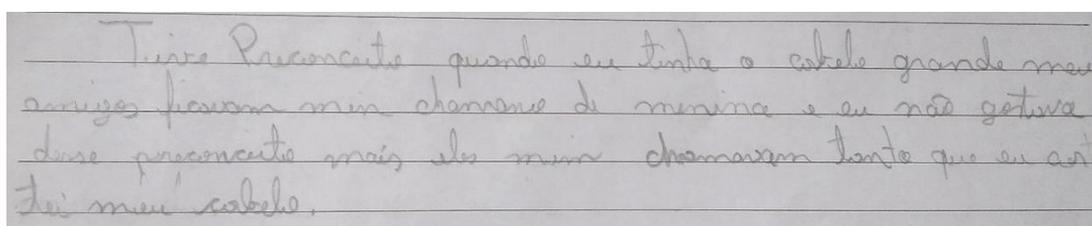
Apesar das semelhanças, apenas a segunda aluna citou em seu relato que sofreu coerção social no âmbito da escola. Contudo, em ambos os casos a violência de gênero foi exercida no domínio privado, por membros próximos da família, como mãe e irmão. É importante frisar que no segundo relato a estudante afirma que em determinado momento parou de sofrer represálias na sua instituição de ensino, mas na família não. Em alguns casos é

⁸ As transcrições foram feitas sem correção ortográfica e/ou gramatical.

possível que o indivíduo que é comumente repreendido reestabeleça suas práticas de expressão social para se adaptar as demandas culturais sem necessariamente se atentar para essas mudanças. Analisando os discursos dos meninos da turma da aluna em questão, é improvável que esses tenham desenvolvido respeito e tolerância para outras possibilidades de ser uma mulher.

No segundo subtópico “menina ou menininha” iremos analisar alguns relatos de alunos que afirmaram sofrer ou praticar violência de gênero com base em um modelo imagético do que é ser ou não “homem”. Vejamos abaixo o primeiro exemplo.

Figura 4: Representa a resposta do aluno Renato do 6º E ao relato de experiência



Fonte: Pesquisa Direta (2018)

O aluno Renato afirma em seu relato escrito: “Tive preconceito quando eu tinha o cabelo grande meu amigos ficavam min chamando de menina e eu não gostava desse preconceito mais eles mim chamavam tanto que eu cortei meu cabelo”. O caso relatado se deu durante as ações do projeto. Apesar de chamar de amigos aqueles que praticaram uma violência de gênero tão constante com ele a ponto levá-lo a cortar os seus cabelos, no cotidiano escolar, o aluno em questão, nos dias das ações, não aparentava ser integrante de nenhum grupo de amizade da turma. Durante os intervalos, se aproximava de alguns monitores sempre sozinho, ou para relatar algumas das repressões que vinha sofrendo pelo tamanho dos seus cabelos e uso de bandanas na cabeça, ou para simplesmente conversar sobre assuntos diversos.

No dia que o estudante apareceu com os cabelos curtos e um estilo bem mais contido do que apresentava até então, após a ação pedagógica em sua sala, relatou de forma privada que recebeu incentivo a cortar os cabelos, como forma de minimizar as violências que sofria, por um membro da gestão da instituição. O relato oral do estudante deixa claro que a ordem demanda um esforço comunitário para ser mantida. O aluno poderia ter desconsiderado o empreendimento de seus colegas em encaixá-lo dentro de um padrão de masculinidade, porém

uma figura de poder minimiza as possibilidades de resistência às normas pelo sujeito. Como citado anteriormente (ver página 15 deste texto), o mundo social se alicerça em arbitrárias divisões que transformam as diferenças sexuais em desigualdade, logo, todos os membros da comunidade são responsáveis por difundir e fiscalizar que a ordem seja mantida. (BOURDIEU, 2012)

Outro exemplo que podemos citar para análise dentro do presente subtópico foi a resposta dada por um aluno do 6º E a um questionamento feito por mim durante as discussões, sendo esse: “Qual seria sua reação se entrasse um aluno novo na escola que se vestisse com saias?” O aluno em questão, que irei chamar de Marcelo, respondeu que iria ferir fisicamente o estudante hipotético da questão para que esse aprendesse a ser homem. Outro aluno, Felipe, da mesma turma respondeu ao seu colega que, em algumas culturas, é costumeiro que homens se utilizem de saias e citou como exemplo os homens escoceses.

A fala do aluno Marcelo é necessária para analisarmos que, como afirma Bourdieu (2012), também é preciso que a estrutura imponha pressão aos próprios privilegiados da dominação masculina, ao ponto que estes incorporem seus papéis na dominação, pressão essa que pode ser exercida através da violência física. Contudo, a resposta do aluno Felipe demonstra que, ao entendermos a desigualdade existente na constituição do gênero a variar de cada comunidade, é possível ressignificar o que se entende como ser Homem ou Mulher.

Em todos os exemplos de coerção social citados, tanto sofrido por meninas quanto por meninos, identificamos que os discursos se baseiam em um ideal de masculinidade e feminilidade universalizados, que descarta os múltiplos contextos culturais, etários, étnicos e raciais. Além disso, reprimem a expansão de habilidades físicas e cognitivas, no caso das meninas, e da criatividade e da expressividade, nos meninos.

Na segunda categoria, denominada “sexualização”, iremos analisar alguns relatos de estudantes que, apesar de estarem em uma faixa etária média de 10 a 12 anos, foram vitimadas da sexualização precoce de seus corpos.

Vejamos abaixo dois relatos de alunas que se enquadram na presente categoria.

Figura 5: Representa a resposta da aluna Letícia do 6º D ao relato de experiência

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

Figura 6: Representa a resposta da aluna Fernanda do 6º F ao relato de experiência

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

No primeiro relato, a aluna Letícia do 6º D afirma: “Minha mãe fala menina isso é roupa para uma moça vestir. Eu falo para mim: ‘É? Por que?’ Esse xorte esta curto vai troca sem fala nessa blusa você esta completamente nua tó nada só e um começo”. Ao passo que a aluna Fernanda do 6º F relata: “Uma vez eu estava com um shot ai minha mãe perdeu pra mim i compra uma coisa ai as pessoas começaram a olha pra mim”.

Podemos identificar que a maior discrepância existente entre os dois relatos é o local no qual as alunas foram abordadas. Contudo, os dois se fundamentam no princípio de sexualização dos corpos femininos, no qual as mulheres precisam esconder seus traços físicos como forma de prevenir a possibilidade de sofrerem com algum tipo de violência, como assédio ou estupro. O que está sugerido nessa afirmação é que homens são naturalmente incapazes de conter seus instintos violentos ou sexuais, então torna-se responsabilidade das mulheres auxiliá-los a não lhes propiciar nenhum mal.

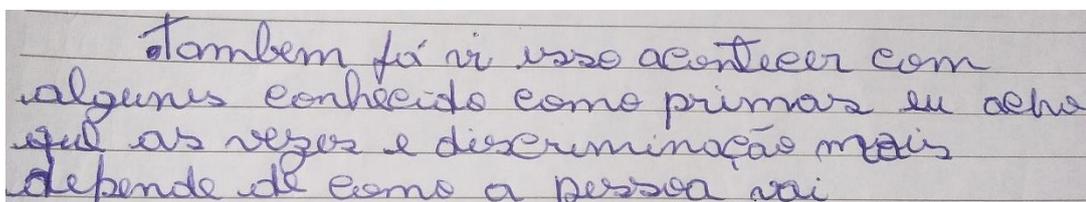
Tendo em vista que no primeiro relato quem violenta a estudante com perguntas que buscam ferir sua integridade, utilizando o constrangimento como forma de coerção, é a própria mãe da aluna, levantamos duas hipóteses sobre o que pode gerar a inconformidade da mãe em ver sua filha utilizando roupas com comprimento interior ao que categoriza como “roupa para moça”: 1) O próprio processo de socialização da mãe que, enquanto mulher, teve

de escutar ao longo da sua vida o discurso que hoje reproduz, pois o internalizou; 2) O medo das possíveis violências que a filha pode sofrer ao expor seu corpo publicamente.

O segundo caso se assemelha com tantos outros que foram entregues escritos ou dialogados durante os encontros. Nesse caso específico, a aluna não especificou o gênero das pessoas que praticaram a violência de gênero citada. Entretanto, em alguns outros relatos, foram citados que os praticantes eram homens e que, por vezes, também eram proferidos comentários mal intencionados por estes. É preciso ressaltar que não podemos afirmar se, na idade que se encontravam, as alunas entendiam o teor sexual ou de coerção a representarem com maior integralidade os padrões de feminilidade, a julgar que todas relataram ou deixam implícito o desconforto que sentiram nesses momentos, mas não a motivação para tal sentimento.

Adentrando agora na terceira e última categoria, denominada “negação”, iremos analisar os relatos dos estudantes que afirmaram nunca ter sofrido qualquer tipo de tentativa de regulação das suas práticas com vista na manutenção da ordem do que é ser homem ou mulher em sua comunidade. Vejamos a seguir dois exemplos.

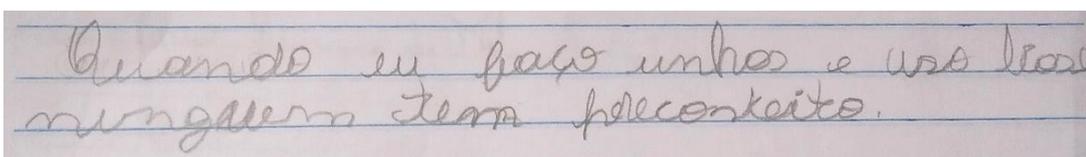
Figura 7: Representa a resposta da aluna Ana do 6º D ao relato de experiência



Também já vi isso acontecer com alguns conhecido como primas eu acho que as vezes a discriminação mais depende de como a pessoa vai

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

Figura 8: Representa a resposta do aluno José do 6º F ao relato de experiência



Quando eu faço unhas e uso laca ninguém tem preconceito.

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

Após afirmar que nunca sofreu qualquer tipo de violência de gênero, a aluna Ana relata: “Também já vi isso acontecer com alguns conhecido como primas eu acho que as

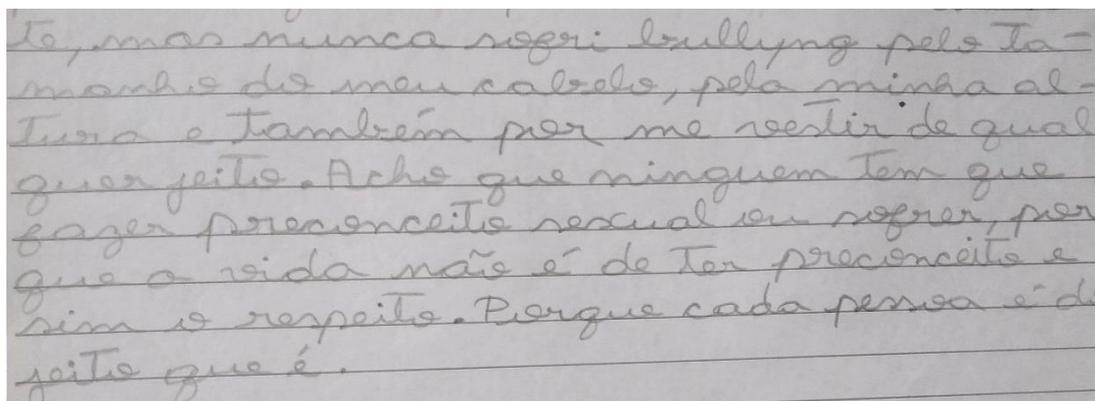
vezes e discriminação mais depende de como a pessoa vai”. Enquanto o aluno José apresenta em um texto curto que: “Quando eu faço unhas e uso base ninguém tem preconceito”.

A estudante Ana, ao afirmar que é provável que a violência de gênero ocorra, até certo ponto, considerando a utilização de roupas “inapropriadas”, demonstra um profundo desconhecimento sobre os dados de violência contra as mulheres no Brasil. Engel (2019), utilizando dos dados do Sinan/DATASUS de 2011, afirma que cerca de 70% das vítimas de estupro são crianças e adolescentes, e mais da metade tinham idades inferiores a 13 anos. É improvável que as roupas sejam as responsáveis pela problemática. Ressaltamos que o desconhecimento sobre a temática é fruto da falta de diálogo no ambiente familiar e escolar.

No que diz respeito ao relato do aluno José, podemos pensar sobre como “A imprevisibilidade é inerente ao percurso”. (LOURO, 2004, p. 16). Dentro dessa perspectiva, é impossível prever quais indivíduos serão alvos da violência de gênero e quando. Com as transformações sociais e as lutas travadas pelo movimento feminista e LGBTQIA+ moderno, as fronteiras dos padrões de masculinidade e feminilidade estão cada vez menos delimitadas em algumas comunidades, o que acaba por gerar algumas “exceções aceitáveis”. Contudo, não podemos afirmar que esse fenômeno tem se alastrado por todo o território brasileiro. No caso do aluno em questão, é possível que, em sua comunidade, usar esmalte incolor nas unhas se caracterize como um limite aceitável.

Ainda entre os estudantes que relataram nunca terem sofrido qualquer tipo de violência de gênero, podemos notar que, apesar de negarem, alguns ressaltaram a importância de se respeitar as diversas formas de ser e se expressar socialmente. Vejamos a seguir um exemplo.

Figura 9: Representa a resposta da aluna Renata do 6º E ao relato de experiência



to, mas nunca sofreu bullying pelo tamanho do meu cabelo, pela minha altura e também por me vestir de qual quer jeito. Acho que ninguém tem que fazer presencente sexual ou sofrer, por que a vida não é de ter presencente e sim o respeito. Porque cada pessoa é de jeito que é.

Fonte: Pesquisa Direta (2018)

A aluna Renata relata: “nunca sofri *bullying* pelo tamanho do meu cabelo, pela minha altura e, também, por me vestir de qualquer jeito. Acho que ninguém tem que fazer preconceito sexual ou sofrer, porque a vida não é de ter preconceito e sim o respeito. Porque cada pessoa é do jeito que é”. Não é válido afirmar que a estudante chegou a tal posicionamento apenas com os encontros da ação pedagógica, porém ressaltamos que é necessária uma política que torne regular debates sobre as questões de gênero e sexualidade, de forma que discursos como o da Renata não sejam uma exceção à regra.

Louro (2004), ao propor uma remodelação completa do currículo, para que sejam atendidas todas as demandas referentes a diversidade, não só de gênero e sexual, “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência”. (LOURO, 2004, p. 52). Ou seja, para que a formação do sujeito se dê de forma integral é preciso uma pedagogia que seja capaz de gerar questionamentos, incertezas e posicionamentos que legitimem a existência do “outro”, apesar das divergências com o “eu”. É preciso, acima de tudo, diálogo, reflexão e protagonismo discente contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi somente na virada do século XX para XXI que a publicidade do cinema de animação passou a ser, majoritariamente, destinada ao público infanto-juvenil. Entretanto, a classificação etária de uma obra cinematográfica não deve ser parâmetro para observar um filme como ingênuo, desprezioso ou neutro, haja vista que os estudos sobre cinema o analisam como sendo um aparato tecnológico que auxilia na construção, reprodução e manutenção dos ideais classe dominante e, no que diz respeito a temática das representações de gênero, na perpetuação da dominação masculina.

Ao longo desta pesquisa monográfica, buscamos analisar a experiência didático-pedagógica, na qual utilizamos o cinema de animação como recurso para introduzir debates sobre as representações de gênero e as problemáticas geradas a partir do uso da violência física e simbólica na manutenção da ordem social, obtida com três (3) turmas de 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na Cidade de Campina Grande-PB.

A partir da prática, foi possível observar o anseio que os alunos que sofrem com a violência de gênero têm de se comunicarem com alguém que entende a problemática como de natureza estrutural e não de responsabilidade da vítima. Na mesma medida, percebemos que a forma como foi abordada a temática reverberou em uma maior aceitação por parte das turmas, o que refletiu diretamente na criação de um ambiente agradável e passível de uma participação ativa por parte dos discentes.

Ao fugir dos moldes burocráticos, visando um ensino progressista, através do diálogo, do debate e do incentivo ao desenvolvimento da consciência crítica, por meio da elaboração de reflexões e indagações, o conhecimento sobre as questões de gênero foi expandido de forma recíproca por todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Através das análises dos relatos orais e escritos, também percebemos que a forma como a prática da coerção social, no contexto escolar, está relacionada com a internalização dos padrões de masculinidade e feminilidade em uma perspectiva universalizada, que descartam os múltiplos contextos nos quais o gênero se constitui. Observamos ainda que tais padrões são limitadores das expressões humanas. O que repercute, no caso das mulheres, na sexualização dos corpos e na minimização das possibilidades de desenvolvimento físico e cognitivo, e, no caso dos homens, na inibição da criatividade e da expressividade.

Para que se formule sugestões para a resolução da problemática se faz necessário, inicialmente, contextualizar o período histórico no qual estamos inseridos. Nos últimos anos, ganhou força um movimento de popularização de discursos de ódio a nível mundial. Os estudos sobre minorias e as propostas de ações afirmativas passaram a ser contestadas e combatidas por grupos conservadores. A escola, como parte da sociedade, acaba por refletir em seus espaços, através dos seus sujeitos, o processo de bipolarização ideológica que vivenciamos.

Durante o estudo apontamos o desenvolvimento da tolerância como um dos pressupostos para retomar os princípios básicos da democracia, entendendo que a tolerância e a democracia são indissociáveis. Contudo, não é possível formar indivíduos tolerantes em um ambiente rígido e não dialógico. Promover discussões e trocas de ideais não significa ser conivente com a intransigência, pelo contrário, o diálogo possibilita ao sujeito compreender a pluralidade do mundo social que o circunda e, conseqüentemente, pôr em prática o exercício da alteridade.

Atrelado ao que propomos enquanto sugestão didática, assinalamos que uma das limitações identificadas foi que a somatória de encontros tidos com cada turma foi inferior ao que comumente é necessário para compreender as singularidades dos estudantes, o que impossibilitou uma análise aprofundada do lugar social dos sujeitos e das suas motivações nos discursos proferidos.

Dessa forma, podemos concluir que há ainda, por parte dos discentes, um acentuado desconhecimento sobre as problemáticas geradas com a divisão do mundo social em uma lógica dualista, que transforma as diferenças sexuais em desigualdades. Para tanto, é preciso que outros trabalhos sejam desenvolvidos no campo escolar, visando a superação da problemática, mas, sobretudo que seja reformulada a concepção de ensino, de forma a considerar os aprendizados que podem ser compartilhados através do diálogo. O cinema, enquanto tecnologia social, pode e deve ser utilizado enquanto recurso didático para auxiliar nas reflexões sobre as formas como os padrões de masculinidade e feminilidade são incorporados pelos sujeitos por meio de determinações socioculturais, a fim de levar os alunos a se posicionarem contra as discriminações associadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BOENO, Rosangela Maria; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. O contexto brasileiro e a formulação das políticas da Educação Básica. In: EDUCRE – XII Congresso Nacional de Educação. **Anais do XII EDUCRE**, 26 a 29 de outubro, Curitiba – PR, 2015. Disponível em: Acessado em: 05 fev. 2020.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230039, p. 1-23, 2018.

BORTOLETTO, Guilherme Engelman. **LGBTQIA+**: identidade e alteridade na comunidade. São Paulo, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual ética**. 2ª ed. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A, 2000

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Orgs.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 205-228.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 97-107.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, v. 88, 2010, p. 153- 179.

ENGEL, Cíntia Liara. **A violência contra a mulher**. Ipea - Instituto de economia aplicada. Brasília. 2019.

FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**. 34(2), p. 205-223, mai/ago, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). Campinas, SP, 2004. Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of Gender**: Essays on Theory, Film and Fiction. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método, criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. O cinema e a escola. In: **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-37.

PAECHTER, Carrie. Aprendendo masculinidades e feminidades com pais, irmãos e educadores. In: _____, **Meninos e Meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 52-70.

PINTO, Cláudio. Desenhos animados: Entretenimento e ideologia do capital na formação infanto-juvenil. In: **Trabalho e Capitalismo Global**: O Mundo do Trabalho Através do Cinema de Animação. Bauru: Projeto Editorial Praxis, 2011. p. 79-96.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 138, p.9-26, jan-mar., 2017.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre escola pública e privada. **Revista HISTEDBR on-line**, Nº. 22, p. 131-149, jun., Campinas, 2006.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. **O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico**. Brasília: IPEA, 1999. (Textos para Discussão, n. 639).