

O GÊNERO DA VIOLÊNCIA

CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICAS EM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Rochele Fellini Fachinetto
Rosimeri Aquino da Silva
Fernando Seffner
(Organizadores)

Copyright © Dos Autores, 2022.
1º edição - 2022

REVISÃO E PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS: Mauro Meirelles
NORMATIZAÇÃO: Mauro Meirelles
EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Mauro Meirelles
CAPA: Luciana Hoppe
TIRAGEM: 300 exemplares impressos.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

G326 O gênero da violência: contribuições analíticas em contextos contemporâneos /
Rochele Fellini Fachineto, Rosimeri Aquino da Silva, Fernando Seffner,
organizadores; Prefácio Cecília MacDowell Santos. – 1.ed. – Porto Alegre:
CirKula, 2022.
222 p.: il.

ISBN: 978-65-89312-57-4

1. Violência de gênero. 2. Violência – Pessoas LGBTQIA+. 3. Criminalização
– LGBTfobia. 4. Gênero – Sexualidades – Espaço prisional. 5. Criminalização –
Femicídio. 6. Violência – Mulheres negras. 7. Violência estrutural – Escola. 8.
Violências – Gênero – Sexualidades. I. Fachineto, Rochele Fellini. II. Silva,
Rosimeri Aquino da. III. Seffner, Fernando. IV. Santos, Cecília MacDowell.

CDU: 305

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula
Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim
Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190
e-mail: editora@circula.com.br
Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPQ através da Chamada CNPq/
MCTI N.º 01/2016 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.
Processo n.º 421680/2016-4.

**Este livro foi submetido a revisão por pares, conforme
exige as regras do Qualis Livros da CAPES.**

O GÊNERO DA VIOLÊNCIA

CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICAS EM

CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Rochele Fellini Fachinetto
Rosimeri Aquino da Silva
Fernando Seffner
(Organizadores)



cirkula

2022

VEM DE FORA OU É PRODUZIDA LÁ DENTRO? A CULTURA ESCOLAR E AS CIRCULAÇÕES DA VIOLÊNCIA

Fernando Seffner

Violências de ontem e de hoje no território escolar

Minha primeira experiência regular docente em escola foi de março a dezembro do ano de 1974, como professor voluntário de ensino religioso para uma turma de quinto ano, turno da manhã, em escola na qual eu já havia sido aluno, o Grupo Escolar Rio Branco, em Porto Alegre. A escola hoje se chama Instituto Estadual Rio Branco, sempre no mesmo endereço. Eu estava entre 17 e 18 anos na época, fazendo o Científico no turno noturno do Julinho (Colégio Estadual Júlio de Castilhos), e já trabalhava em um banco, expediente de seis horas durante a tarde. O convite veio tanto da diretora da escola quanto do padre da paróquia Santa Cecília. A minha família era católica, praticante, assídua na missa, vinculada à paróquia, minha mãe auxiliava em tarefas na igreja, eu tinha sido escoteiro em um grupo que funcionava na paróquia, tinha sido batizado e crismado na paróquia, só não tinha sido coroinha. A ideia do padre e da diretora da escola era ofertar aulas de religião, como se dizia na época, porque os alunos andavam “muito violentos”. Eu sempre tive gosto pela atividade de ensinar, e aceitei o convite na hora. Toda quinta-feira pela manhã lá estava eu, para dar um período de Religião, agora já com letra maiúscula pois era a disciplina escolar, para minha turma de quinto ano.

As turmas recebiam letras após o algarismo cinco, numa escala ligada ao rendimento escolar. Então, todo mundo sabia que o quinto ano A era o melhor, e o quinto ano F, cuja sala ficava lá no fundo do corredor, era o pior. Os alunos já haviam assumido isso, e diziam que era E de esculhambador, e criticavam os colegas das outras turmas dizendo que era A de atrasado e B de burro, D de debilóide e o C e o F me dispense de comentar aqui. A mim coube ser professor do quinto ano F, mesma letra da inicial do meu nome. De fato, havia na sala muito

barulho, gritarias, correrias, distúrbios, falta de atenção, descompromisso com as tarefas propostas, pastas e material escolar jogados para o ar, empurrões, palavrões. Aquilo que se definia como “indisciplina” no linguajar educacional. A diretora, antes de me levar para apresentar a turma, foi clara: eu era jovem, já trabalhava porque minha família era pobre, mas esforçada, e poderia então ser um bom exemplo para “aque-la turma”. O que lhes faltava era religião, segundo a diretora, que associava a noção de religião à imposição de limites. Havia aí certa conexão positiva entre ser alguém decente e direito na vida, preocupado com os estudos, e ter uma religião, ou seja, ser temente a Deus e ao Estado. Claro que essa religião era a católica. Nem pela minha cabeça, nem pela cabeça de mais ninguém no meu entorno passava, na época, que seria alguma outra religião. Eu morava, e ali havia me criado, muito próximo e circulando por uma área tradicional de casas de religião afro-brasileira, várias delas ainda hoje existentes, próximas ao Arroio Ipiranga, com uma óbvia incidência de população negra. Mas essa intimidade, e até certo gosto que eu tinha de andar por esse território, não eram suficientes para me fazer passar pela cabeça que seriam os valores dessas religiões que poderiam ser ensinados nas aulas para dar o rumo de vida e de futuro dos meus alunos. Embora conhecendo inclusive alguns dos lugares de culto das religiões afro, e tendo parentes por parte do meu pai que eram luteranos, eu não tinha noção da importância da diversidade religiosa como um valor ligado ao convívio democrático. Se a diretora, em sua conversa comigo, estabeleceu algumas conexões, outras ela não estabeleceu, mas me dou conta hoje que eram óbvias, e não precisavam ser ditas. Eu era branco, de sobrenome alemão, e a minha família não era uma “família desestruturada”, como eram consideradas as famílias dos meus alunos, em geral.

A ideia de que o meu “bom exemplo” e a minha pertença religiosa católica poderiam contaminar positivamente a classe de alunos e alunas naufragou rapidamente desde o primeiro dia de aula. Havia uma novidade com certeza, um rapaz a dar aulas, no meio de tantas professoras mulheres. Essa novidade prendeu a atenção por um tempo curto, mas logo se esgotou. Os bons exemplos de santos e santas, os valores religiosos, as passagens da bíblia, as histórias que eu narrava, o heroísmo de Jesus morrendo por nós, o temor das danações do inferno,

as maravilhas do céu, os materiais didáticos preparados por um grupo de freiras e senhoras da paróquia, as perguntas que supostamente iriam levar meus alunos à reflexão acerca dos princípios morais ditos corretos, tudo isso foi atropelado pela falta de interesse dos alunos e alunas. Assim eu definia, como falta de interesse. Hoje vejo e valorizo o que a classe de alunos e alunas fazia com outro vocabulário. Eles estavam resistindo, exercendo o direito de resistir às proposições pedagógicas que feriam seus modelos de família, ofendiam seus valores religiosos, seus modos de vida, seus projetos de vida, a percepção de seu lugar na sociedade a partir dos sofrimentos de sua raça e de sua condição social. Segundo o que discute Ellsworth (2001), em seu clássico texto em que pensa a ação das pedagogias associada ao conceito de modos de endereçamento, havia um forte descompasso entre o que eu endereçava a eles, que aqui pode ser pensado com a afirmação “quem esse currículo e essa pedagogia pensam que eu sou? Em quem eles querem me transformar?” E o que os alunos e alunas eram ou pensavam ser ou desejavam ser. Mas nesse espaço de instabilidade entre o que eu ofertava e as reações da classe aconteceram coisas. Afinal, o diálogo no campo educacional nunca é de igualdade completa e nunca é politicamente neutro, e a capacidade de agência de todos e todas envolvidos nessas relações nunca se abandona, mas esse modo de pensar eu não tinha na época.

Em desespero, e sem querer desistir da empreitada docente – ou sem querer me dar por vencido por um bando de crianças – não hesitei em buscar outros recursos. Eu cumpria um turno de trabalho diário em instituição bancária herdeira do extinto Banco Agrícola Mercantil. Além da rotina de calcular e datilografar, eu era o encarregado do almoxarifado de materiais da agência. E logo aprendi a manusear uma enorme máquina fotocopadora xerox, que era a atração da agência, e para cujo manuseio necessitei fazer um curso de uma semana com certificação ao final, tal a complexidade das operações. Passei a elaborar as atividades para a minha turma com o uso de xerox e do papel carbono (havia na agência papel carbono azul, verde vermelho e preto), uma novidade se pensarmos que tudo na escola era feito no mimeógrafo, além de levar em abundância folhas em branco para os alunos responderem e desenharem, e bobinas de papel de máquinas de calcular. Também comecei a levar para o trabalho em sala de aula clipes, borrachinhas de amarrar dinheiro

(chamadas de atilhos), grampos, lápis e canetas com a logomarca do banco, borrachas com um lado para caneta e outro para lápis (algo inovador naquele momento), tinta branca corretora de erros de datilografia (um recurso desconhecido na rotina escolar), calendários de mesa, pastas de papelão, cola plástica em bastão (todo mundo usava na escola uma cola grude caseira) e até mesmo pequenos blocos de anotações e folhas quadriculadas para cálculos e também pincéis atômicos coloridos, como se chamava. Com esse material todo em sala de aula, foi possível manter a classe de estudantes entretida e produtiva, na maioria das vezes fazendo o que eles e elas achavam mais interessante, e que só de modo tangencial dialogava com o que eu propunha. Ao final de cada aula, eu fazia esforços para relacionar desenhos e escritas feitas pelos alunos com a matéria de Religião, e terminei por chegar à conclusão de que tudo podia ser ligado a algo do mundo religioso, para o bem ou para o mal. Mas eu me sentia professor, eles se comportavam bem, gostavam de mim, a indisciplina diminuiu, fui elogiado pelas outras professoras e pela direção. Tive a primeira comprovação de que, se o conteúdo não ajuda, a forma de dar aulas pode ser a salvação. Passadas tantas décadas, posso confessar sem temor essa pilhagem ao patrimônio do banco, que nem existe mais, tragado pelas fusões e aquisições no setor financeiro.

O que é importante de resgatar nas lembranças acima é que a violência era vista como vinda de fora da escola. A escola era lugar de paz, estudo, preparação para o futuro, cuidados e afetos, cultura letrada, merenda, leituras, convívio fraterno com colegas, professoras amorosas como segundas mães. A violência que lá acontecia tinha origem certa, era trazida por alunos e alunas indisciplinados, que provinham de famílias ditas desestruturadas. E que não professavam a religião “correta”. Ao conviver com as colegas professoras de outras disciplinas, escutei variações da afirmação “é bom que eles tenham aulas de religião, para aprenderem a se comportar”. As mesmas variações desta mesma frase apareceram quando da progressiva implantação do Ensino Religioso no Brasil, após promulgação da LDB e de decretos específicos¹, e de importante decisão do Superior Tribunal

1 Refiro aqui particularmente a LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997, que dá nova redação ao artigo 33 da LDB, tratando do ensino religioso nas escolas, conforme se pode ler em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm

Federal (STF) em 2017²: expressivo número de professores e professoras opinava que a introdução do Ensino Religioso nas escolas públicas poderia contribuir para manter os alunos e alunas mais disciplinados, e especialmente mais respeitosos com os docentes e com seus colegas, conforme se discute em Vargas & Pinho (2020). Em 1974, quando me dispus a dar aulas de Ensino Religioso, era absolutamente claro que seriam aulas acerca do catolicismo. A legislação federal citada acima de 1997 enfatizava o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, e vedava quaisquer formas de proselitismo religioso em sala de aula. Já a decisão do STF igualmente citada acima, de 2017, reintroduziu a possibilidade de um Ensino Religioso de caráter confessional, vinculado a alguma religião específica. Mesmo assim, levantamento feito nas redes estaduais de todas as unidades da federação do país na conjuntura da decisão do STF mostrou que apenas uma delas admitia essa possibilidade, todas as demais proibindo professores e professoras de Ensino Religioso de promoverem uma só crença³. Ou seja, no intervalo de tempo entre 1974 e 1997, praticamos o Ensino Religioso de uma única religião. A partir de 1997 – em verdade já um pouco antes – ampliamos o caráter de valorização e respeito pela diversidade e laicidade no ensino, insistindo na proibição de transformar o Ensino Religioso em catequese de uma única religião. Com a decisão do STF em 2017 reintroduzimos a possibilidade da catequese com docente pago pelo dinheiro público, e com enorme probabilidade de ensino da religião católica ou fundamentalista evangélica, igualmente do tronco cristão. Certamente, na grande maioria dos casos, uma catequese no âmbito dos referenciais cristãos, que já povoam desde muito o cotidiano da escola pública brasileira, na forma de rezas, citações bíblicas pelas paredes dos corredores, crucifixos acima do quadro negro, festividades, sem contar os feriados nacionais que enfatizam uma

2 A mais importante delas, que estabelece que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões, está apresentada em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>

3 Matéria relativa à pesquisa pode ser vista em [https://undime.org.br/noticia/03-10-2017-13-07-quase-todas-as-redes-estaduais-proibem-professores-de-ensino-religioso-de-promoverem-uma-so-crenca#:~:text=Levantamento%20do%20G1%20mostra%20que,Supremo%20Tribunal%20Federal%20\(STF\)](https://undime.org.br/noticia/03-10-2017-13-07-quase-todas-as-redes-estaduais-proibem-professores-de-ensino-religioso-de-promoverem-uma-so-crenca#:~:text=Levantamento%20do%20G1%20mostra%20que,Supremo%20Tribunal%20Federal%20(STF)).

única religião e muitas atividades chamadas de ecumênicas e que não passam de missas disfarçadas.

A minha estreia na carreira de professor, com esta turma de quinto ano, pode ser percebida como exercendo uma prática pedagógica que estimulava a violência, ou pelo menos a conflitualidade, na medida em que não respeitava o conjunto de crenças das crianças. Eu jamais imaginava, na época, que aquilo que eu fazia era algo que implicava desrespeito aos valores dos meus alunos e alunas, e continha, em alguma medida, o germe da produção dos conflitos em sala de aula. Retomo aqui o título do artigo: a violência escolar vem de fora, ou é produzida dentro da escola? A resposta não pode ser dada em termos de sim ou não. Temos violências que, produzidas ou estimuladas fora da escola, entram pelos seus portões e afetam o cotidiano escolar. E temos conflitualidades e violências que são produzidas pela cultura escolar, no dia a dia escolar, na explicitação dos conteúdos e dos modos de ensinar, fruto de escolhas pedagógicas, de opções tomadas nas maneiras de conduzir a gestão escolar que não atentam para a democracia, que aliás é obrigação estabelecida em lei⁴. O que temos, como já posto no título, é uma circulação da violência e das conflitualidades, produzidas em diversos lugares, dentro e fora da escola, e a transitar em distintas modalidades. Isso nos alerta para algo importante: é a partir de muitos lugares e contextos que podemos empreender o combate à violência, escolar ou não. Mas igualmente se conclui que é a partir de muitos pontos que a violência se gera.

O que tudo isso tem a ver com os resultados do projeto de pesquisa “Violência de gênero e percursos da justiça: uma análise sobre a produção da verdade jurídica em casos de homicídios de mulhe-

⁴ Me refiro aqui ao artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece claramente que o ensino será regido pelo princípio da gestão democrática da escola, tornando a escola pública brasileira a única instituição que, na Constituição Federal, deve, por obrigação, manter um funcionamento democrático, conforme se verifica em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_206_.asp#:~:text=O%20ensino%20ser%C3%A1%20ministrado%20com,acesso%20e%20perman%C3%AAncia%20na%20escola%3B&text=VIII%20%2D%20piso%20salarial%20profissional%20nacional,nos%20termos%20de%20lei%20federal.

res, homossexuais, travestis e transexuais”⁵? Ocorre que o projeto lida com o campo dos Direitos Humanos e suas articulações com Gênero e Políticas Públicas. A educação é uma das mais abrangentes políticas públicas em qualquer país, responsável pelo acompanhamento de crianças e jovens desde os 4 anos de idade, quando do ingresso obrigatório na Educação Infantil, até aos 17 anos, quando da provável conclusão do Ensino Médio. A isso se chama de Educação Básica, e esse termo diz tudo, ela é básica, essencial para a vida em sociedade, tal qual o oxigênio para a vida individual. O percurso de escolarização representa uma longa inserção em uma das políticas públicas centrais em qualquer país. Ao longo dessa trajetória, a tarefa principal da instituição escolar é para com a alfabetização científica, e aí se incluem os conhecimentos científicos que a escola oportuniza em termos de gênero e sexualidade. Mas temos também o processo que envolve a sociabilidade – momentos de convivência das crianças e jovens entre si, com troca de experiências e saberes – e a socialização – atividades e contextos em que crianças e jovens lidam com as regras do espaço público, pois a escola é um importante espaço público, com regras definidas em legislações próprias. Perceber que o espaço público é um local que respeita minhas crenças e desejos, ou, ao contrário, que é hostil a elas, é algo central na construção de uma sociedade com justiça social, que implica dinâmicas de inclusão e respeito pela produção da diferença. Neste artigo, nosso foco é discutir o fato de que os ensinamentos religiosos conflitam com questões em gênero e sexualidade, uma vez que, para a enorme maioria das religiões, as questões ligadas à vida sexual são percebidas como ligadas exclusivamente à dimensão reprodutiva, as relações de gênero implicam evidente submissão das mulheres ao domínio dos homens, e o corpo e seu regime de prazeres se vincula estritamente ao corpo biológico dado ao nascer.

O ordenamento republicano do espaço público brasileiro não se guia por tais conjuntos de valores, e advoga tanto a equidade de gênero, ou seja, direitos iguais para homens e mulheres, quanto a vivência da sexualidade como exercício do prazer e do erotismo, sem compromisso

5 Projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Rochele Fellini Fachinetto, aprovado na Chamada CNPq/MCTI N.º 01/2016 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

com a reprodução, bem como a possibilidade de operar em nosso corpo modificações que nos façam sentir em acordo com nossos desejos. Nossa legislação também não criminaliza as diversas orientações sexuais expressas na já conhecida sigla LGBTQIA+⁶, e a visibilidade delas é cada vez mais evidente, o que expressa indício de vida em uma sociedade efetivamente democrática. Mas todas essas características do espaço público, produzidas no período democrático pós Constituição Federal de 1988, estão hoje sob ameaça, o que reintroduz a necessidade de se pensar acerca da violência na cultura escolar, e suas conexões com o restante da sociedade. Bem como refletir sobre o papel da escola ao lidar com a violência de gênero e sexualidade, em intersecção com a violência racial, de classe, de intolerância religiosa, de geração, de classe social, de região. Há uma enorme produção de situações de conflitualidade e violência a partir dos marcadores sociais da diferença, e suas muitas possibilidades de intersecção geram igualmente muitas possibilidades de produção de violência e conflito.

A cultura escolar se compõe tanto de movimentos de inclusão quanto de movimentos de exclusão. Uma leitura apressada coloca a exclusão sempre do lado negativo, e a inclusão sempre do lado positivo. Entretanto, a questão é mais complexa. As estratégias escolares de exclusão são muitas vezes punitivas, geram situações de discriminação e preconceito e, no limite, expulsam crianças e jovens da escola. Muito do que se conhece com o nome de evasão escolar é, com certeza, expulsão dos indesejáveis. Mas os movimentos de exclusão da cultura escolar também contemplam a não aceitação de posições que coloquem em risco o convívio entre os iguais. Dessa forma, a cultura escolar, especialmente com as diretivas pós Constituição Federal de 1988, incorporou muitos elementos de gestão democrática, de negociação de conflitos, de inserção de temas para estudo como questões em gênero e sexualidade, educação em e para os Direitos Humanos, nutrição adequada, educação para o trânsito, princípios éticos, valorização das culturas juvenis. Muitas vezes, são essas diretivas que causam desconforto nas famílias, e as fazem aderir a movimentos como o movimento “escola sem parti-

⁶ A sigla atualmente designa lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, sujeitos que se reconhecem como queer, intersexuais, assexuais, e o sinal de mais indica a crescente proliferação, que inclui não binários, pansexuais, poliamorosos etc.

do” e o movimento “ideologia de gênero”, e engrossam os movimentos em favor da educação doméstica, cada vez mais conhecida entre nós pela designação em inglês, *homeschooling*. Grande número de ataques à cultura escolar nos dias de hoje é para excluir as conquistas do período democrático. Essas conquistas justamente foram a inclusão de temas e procedimentos que permitem o respeito pela diversidade, e estimulam a permanência das crianças e jovens na escola. Incluir é trazer para o centro, valorizar, positivar. Mas vale lembrar que a inclusão é também estratégia de conhecimento e possível normalização:

Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão, cujo modelo inicial é o controle da população vítima da peste na Idade Média, é o modelo do conhecimento, do exame (PINTO, 1999, p. 37).

No caso da cultura escolar, o poder aparece na sua face de produtor de verdades. Muitas verdades da ciência estão comprometidas com regimes de discriminação de algumas populações, vistas como tendo menor capacidade cognitiva, valores arcaicos, costumes não civilizados etc. As verdades da ciência muitas vezes são produtoras de violência, ou podem oportunizar a produção de violências. Esse conjunto de elementos nos indica a necessidade de discutir o tema da violência, em conexão com as questões de gênero e sexualidade na cultura escolar.

Violência estrutural, relações de gênero e sexualidade

O que vou designar aqui como violência estrutural, para pensá-la em suas circulações com a cultura escolar, refere-se a modalidades de violência que não se apresentam de maneira súbita, nem são derivadas de situações excepcionais, como guerras. A violência estrutural está instalada na intimidade da vida cotidiana dos indivíduos, atuando de forma constante, e sendo muitas vezes difícil de ser nomeada como “violenta”, uma vez que se apresenta quase “naturalizada”, conforme discutido em Seffner (2004)⁷. Embora apresentada em geral em

⁷ Retomo aqui boa parte das argumentações feitas no artigo indicado, agora para pensar a violência estrutural na relação com a cultura escolar.

conexão direta com situações de pobreza, a violência estrutural opera em conexão com muitos marcadores sociais da diferença, produzindo – ou podendo produzir – no cotidiano escolar uma multiplicidade de situações de estigma e discriminação, que prejudicam não apenas o rendimento escolar, mas também os processos de sociabilidade e socialização de crianças e jovens e, no limite, a própria permanência na escola. A depender do modo como uma escola funciona, podemos ter uma situação institucionalizada de violência contra algum dos coletivos de alunos e alunas, seja pelo seu pertencimento religioso, orientação sexual, local de moradia, modelo familiar, gênero, classe social, raça e etnia, deficiência, pertencimento a determinadas culturas juvenis, faixa etária, nacionalidade etc. Não há relação de determinação direta entre a desigualdade econômica e outras formas de desigualdade, mas uma interação complexa de muitos fatores, aumentando a vulnerabilidade de grupos e populações, e ampliando o campo da violência estrutural.

A história da vida social tem implicado em graus diferenciados de dominação de indivíduos e grupos sobre outros, não havendo registro de sociedade onde tal não tenha acontecido. Para pensar tal questão no âmbito da cultura escolar, adotamos, conforme Judith Butler (2011), a noção de precariedade como traço essencial e definidor de nossas vidas. Não somos, e não temos como ser, sujeitos autônomos, donos de si, empreendedores individuais, auto centrados, *self made men*, sujeitos que se auto fabricam, autodidatas, que são patrões de si mesmos, que aprendem por si próprios usando redes sociais sem ajuda de ninguém apenas de algoritmos, que estabelecem metas e as cumprem com esforço unicamente individual, que cultuam a meritocracia sem atentar para a desigualdade de oportunidades na vida social, ao gosto do que a racionalidade neoliberal apregoa, e como discutido em Seffner (2020). A ênfase da racionalidade neoliberal na produção desse tipo de sujeitos tem implicado no desmonte das políticas públicas de cuidado, e na valorização da família como única instituição social digna de atenção, a prover tudo, inclusive a educação das crianças e jovens, como as reiteradas tentativas de aprovação da educação doméstica comprovam. Isso traz consequências para as questões em gênero e sexualidade, que não podemos ver como detalhes acidentais

no projeto de governo neoliberal, ao contrário, elas têm nele um papel central. A cultura escolar é lugar que pode dar forma ao que Judith Butler chama de vínculo ético com a alteridade, com o Outro, e que se expressa no momento em que todos nos reconhecemos precários, e nisso reconhecemos nossa humanidade e a do Outro. Para isso, os que nos cercam e com os quais mantemos sociabilidade precisam ser conhecidos e reconhecidos como vidas viáveis, com direito igual ao nosso de um presente e um futuro digno, embora no passado isso possa não ter sido assim. Nisso reside nosso processo de identificação com os demais, naquilo que nos define como humanidade. A cultura escolar pode ser um excelente lugar para a vivência dessas relações, e nelas se incluem as relações de gênero e sexualidade. Conforme Judith Butler, essa é a possibilidade de reconhecimento do vínculo ético-moral com o Outro e conosco mesmo.

Pensando no cotidiano escolar, é na sala de aula que um menino negro, de tradição religiosa afro, sentará ao lado de uma menina branca, católica, e com ela realizará muitas tarefas escolares, além do convívio da sociabilidade, e da socialização com a marca do espaço público republicano. O menino negro terá oportunidade de entender as razões que levam sua colega a fé católica, e a menina branca terá oportunidade de igualmente entender as razões que levam seu colega negro ao envolvimento com a religiosidade afro. Cada um deles se reconhecerá como ampliando sua pertença no que chamamos de humanidade. Cada um deles sai do espaço homogêneo da vida familiar, e ingressa no espaço público, sempre heterogêneo, e ali aprende a cultivar um *modus vivendi* de negociação de posições entre opiniões que podem ser divergentes. Esse processo ocorre ao longo de muitos anos, pois a escolarização é trajetória longa. Para os temas que aqui nos interessam, um menino heterossexual irá aprender a respeitar sua colega uma menina lésbica, e vice-versa. Um rapaz heterossexual irá ter a oportunidade de entender melhor o que é a homossexualidade, e irá verificar que ele próprio tem comportamentos de pânico quando pensa na possibilidade de ser gay, pela desqualificação cultural e social dessa orientação sexual. Mais ainda, todos e todas na sala de aula irão perceber que trazem consigo elementos de precariedade, que os tornam humanos, e que necessitam dos demais para viver. Não se trata de um ideal romântico, necessitamos

disso para viver em coletividade, ninguém consegue viver sem ser em estreita relação com os demais, embora todo o discurso atual de vidas autônomas, empresárias de si, que se bastam.

A vida em sociedade, e uma sala de aula é uma modalidade importante dessa experiência, nos torna praticamente “prisioneiros” uns dos outros. A violência pode emergir como forma de relação entre pessoas e grupos em uma sala de aula. Se por um lado podemos admitir que ela não se resolve de uma vez para sempre, podendo emergir a qualquer momento, ela pode ser administrada de modo pedagógico, no sentido acima colocado de percepção da nossa precariedade. Assumindo este postulado como verdadeiro, de imediato se pode afirmar que uma das tarefas da vida em sociedade é administrar a violência. Nunca esquecendo que a vida social é regida por um desejo de hegemonia e poder, de grupos ou de indivíduos, que pode redundar em situações de violência. Imaginar um mundo sem violência pode parecer distante e demasiado utópico, mas com certeza uma das tarefas urgentes da vida em sociedade é a de impor medidas de administração da violência. Tal é o caso da cultura escolar, através de processos de negociação de conflitos, e de esforços no sentido de criar um *modus vivendi* que permita o diálogo entre pessoas e grupos sociais cujas opiniões divergem, buscando obter consensos, que serão sempre provisórios, mas importantes como exercício político de convivência social.

O conceito de violência, como qualquer outra construção conceitual, é histórico e social. Por histórico entenda-se que nossa leitura hoje em dia das sociedades do passado, a partir do conjunto de direitos humanos que a sociedade contemporânea construiu, nos faz nomear como violência muitas formas e modos que não foram vivenciadas pelos indivíduos como violentas, e muito menos nomeados dessa forma, em sua época. O aspecto social da conceituação de violência refere-se a que, num grupo social, alguns vão nomear como violência algo que outros poderão considerar como corriqueiro ou não violento, isto na dependência de fatores culturais. O melhor exemplo que posso dar neste artigo são minhas memórias do início da carreira docente. Hoje avalio que há um evidente traço de violência – no mínimo, de desrespeito para com os valores sociais de muitos dos alunos da minha turma de quinto ano F – no modo como eu imaginei conduzir as aulas de Religião. No

ambiente cultural onde eu vivia parecia absolutamente normal, e até mesmo um ato de caridade para com aquela turma de alunos, educá-los na fé cristã, de modo a terem uma vida viável no futuro. É justamente na cultura escolar que uma criança poderá perceber que em sua casa sofre assédio ou abuso sexual, ou por conta da abordagem direta desse tema no currículo escolar, ou por conta das conversas com suas colegas ou professoras. Esse é apenas um dos exemplos que mostra a importância da abordagem de questões em gênero e sexualidade na escola. Sem esforço se encontrarão notícias de jornal a cada semana que comprovam a importância da escola, em atuação conjunta com o conselho tutelar, na prevenção desse tipo de abuso.

Em nossa sociedade, sob muitos aspectos que se considere, a violência parece ter-se tornado cotidiana, e isto verificamos especialmente ao consumir os produtos da mídia: jornais, revistas, programas de televisão e rádio. A partir daí alguns grupos afirmam que a violência é hoje em dia um elemento fundante das relações sociais, inclusive com o estímulo deliberado para a aquisição, posse e uso de armas, no sentido da defesa, que bem pode ser entendida como ataque aos demais. Ou seja, faz-se a defesa de que a forma de estabelecimento das relações seria a violência, desde aquela mais branda, como a competição entre indivíduos por uma vaga, até a barbárie dos assassinatos, passando por situações vividas no trânsito das grandes cidades, constrangimentos diversos, vinganças, violência simbólica, vergonha pela falta de dinheiro, sensação de impotência por não poder consumir o que se deseja etc. Para alguns grupos sociais de viés conservador, quando não reacionário, o estímulo ao recurso das armas naturaliza a violência como modalidade primordial das relações humanas. Se tenho que defender minhas ideias ou aquilo que entendo como meus direitos, será com uma arma nas mãos, e isso é dito com uma naturalidade assombrosa. Com certeza tais afirmações provocam impactos na cultura escolar, que se vê permeada hoje em dia pela presença de armas, que ali ingressaram geralmente pelas mãos de alunos e alunas, por vezes de docentes e funcionários, via exemplo de autoridades, familiares, amigos, e que são eventualmente utilizadas nos enfrentamentos entre colegas ou com professoras. A frase parece simples, mas tem grande importância: escola é lugar onde se debatem as diferenças sem o uso de armas. Ninguém nela entrará arma-

do, ninguém será violento, e a cultura escolar se esforçará para estabelecer mediação e negociações entre pontos de vista divergentes. Essa é uma dimensão política fundamental da escolarização, não apenas ligada como muitas vezes se diz a formação do cidadão, mas para a formação de um sujeito capaz de viver em sociedade.

Dizer que se vive numa cultura da violência é dizer que os modos de vida dos membros da sociedade incorporaram a violência em seu funcionamento cotidiano. Significa dizer que os sistemas de inter-relações que ligam os indivíduos em conjunto admitem a prática da violência de forma rotineira. Esta é uma das situações que estamos nomeando como de violência estrutural. A violência não pode ser vista como fundante da vida social, ao contrário do que muitas crenças difundem. Os elementos fundantes das relações sociais são principalmente a classe, a raça/etnia, o gênero, a faixa etária, a religião, a nacionalidade e região, dentre outros. Ou seja, a maior parte das relações sociais em que tomamos parte se dá a partir da negociação entre diferenças de classe, raça/etnia, gênero, religião, geração etc. Estas diferenças são muitas vezes a matéria da própria relação, o que está em jogo nela mesmo, aquilo que no momento estamos “trocando” com o outro.

A violência pode ser estimulada como um complemento fundante da articulação entre esses marcadores sociais da diferença, ou até mesmo como o elemento principal. Ela pode atuar como o lubrificante destas relações, e ser inclusive naturalizada, em frases do tipo “bandido bom é bandido morto” ou “prefiro um filho ladrão do que um filho viado”. Ela pode ser a estratégia para que um grupo preserve a dominação sobre outro, num corte de gênero (homens violentam mulheres), num corte de nacionalidade (determinados Estados no planeta utilizam a violência para manter a dominação sobre outros), num corte religioso (o exercício da violência na relação entre grupos religiosos, como na postura bélica de evangélicos fundamentalistas com grupos religiosos diversos), num corte étnico/racial (veja-se o caso da violência racista, do racismo estrutural, e particularmente da combinação funesta entre o pertencimento ao gênero masculino, a geração jovem e a raça negra, a produzir um verdadeiro genocídio neste grupo, que atinge inclusive a população escolar), quando estão envolvidas questões ligadas à orientação sexual (veja-se os elevados números de assassinatos

por transfobia, homofobia, lesbofobia e outras modalidades correlatas onde a diversidade de orientação sexual é punida com a morte), num corte de região (veja-se a naturalidade com que no Brasil escutam manifestações indicando que os nordestinos são desprezíveis e podem ser mortos ou não valem nada). Os aprendizados da cultura escolar, baseados na ênfase em diálogo usando argumentação racional e científica, nas estratégias de mediação de conflitos, na gestão democrática do espaço escolar determinada em lei, na educação em e para os Direitos Humanos, na ênfase ao respeito e valorização da diversidade, na progressiva discussão do que significa a autonomia, sempre em relação com o coletivo, na valorização das marcas do espaço público que implicam negociação política constante entre a minha vontade e a vontade dos demais, são um importante antídoto a essas tentações que exacerbam o recurso à violência como modalidade de tratar a proliferação da diferença. A escola pode ajudar a evitar a noção, muito em voga hoje em dia, de que os diferentes são inimigos e, portanto, devem ser eliminados, tal qual em uma guerra. Nem é necessário lembrar o quanto as falas presidenciais, no Brasil e em outros países, estão recheadas a referências a esse modo de encaminhar as coisas.

Em vinte e quatro horas de vida de um indivíduo, o que está em jogo, na maior parte do tempo, em sua construção de identidade, são trocas relacionadas a diferenças de classe, raça ou etnia, gênero, geração, região, nacionalidade, pertencimento religioso, ideário político e partidário, projetos de futuro, opiniões acerca do passado. João não estabelece relações com Paulo, Pedro ou Maria a partir da violência, mas a relação que ele pode estabelecer com cada uma dessas pessoas, sendo por exemplo Maria mulher e João homem, ou Pedro norte americano e João brasileiro, ou Paulo homossexual e João heterossexual, pode ter um complemento fundante, que é a violência, que poderá estar muito ou pouco dimensionada, dependendo de um conjunto amplo de fatores. Repetimos: uma das tarefas da vida em sociedade é justamente administrar a violência que pode estar presente nestas relações. A cultura escolar tem papel importante nisso. Os marcadores gênero e sexualidade são nos dias de hoje elementos estruturantes da vida em sociedade, e a diversidade que surgiu nesses campos é motivo de pânico moral para muitos grupos sociais, que enxergam aí uma

conspiração para acabar com a família, entendida sempre no singular, e sempre heterossexual e monogâmica e de perfil católico.

Apoiando-se na discussão que Anderson (2001, p. 1) faz sobre a opressão, comentando o pensamento da Escola de Frankfurt, verifica-se que para aprofundar o tema da violência estrutural precisamos ter uma “concepção de história e sociedade baseada na luta dos grupos sociais por reconhecimento”. Há um papel central no conflito entre grupos sociais, mais do que entre indivíduos. Essa posição nos diferencia de outras correntes teóricas, que vão priorizar os conflitos entre indivíduos, na linha de Hobbes. A história humana e o funcionamento da sociedade se caracterizam por conflitos entre grupos sociais, que buscam reconhecimento. Estes conflitos podem redundar em violência. Esta pode assumir a modalidade de violência estrutural. Na violência estrutural temos um caráter genuinamente social, “uma consideração do social que enfatiza que a sociedade se reproduz por meio da interação muitas vezes conflitua dos grupos sociais reais, que são eles mesmos produtos de atividades em curso de interpretação e luta por parte dos participantes” (ANDERSON, 2001, p. 1). Em suma, a trajetória histórica de uma sociedade pode ser representada pela força dos conflitos entre os grupos sociais que a constituem. Tais conflitos podem agir no sentido de estruturar uma sociedade menos desigual, com mais justiça social e oportunidades igualitárias para viver uma vida com qualidade para todos e todas. Mas não há garantia nessa direção de percurso. Podemos ter resoluções de conflitos que aprofundem as condições de desigualdade, diminuam as estratégias de cuidado e justiça social, e estimulem a concorrência predatória entre grupos sociais e indivíduos, em geral também predatória para com o meio ambiente. E podemos ter vitórias importantes em termos de ampliação da densidade democrática, com reflexos positivos na ampliação dos direitos em termos de gênero e sexualidade, como aconteceu no Brasil pós Constituição Federal de 1988. Mas tais percursos exitosos podem experimentar um retrocesso, como efetivamente está ocorrendo no Brasil. Podemos afirmar que no atual contexto cada ano tem tido uma densidade democrática menor do que o ano anterior. As consequências para o campo do gênero e da sexualidade são visíveis, com a constante ameaça a políticas públicas e direitos conquistados, e muito do que acontece no campo do gênero

e da sexualidade colabora decisivamente para a redução da densidade democrática no país.

Uma forma de ampliar o escopo de compreensão da violência estrutural, trazendo mais elementos para pensar sua interface com a sexualidade e o gênero, é relacioná-la a dois outros conceitos, exclusão social e desigualdade, de uma forma mais rigorosa daquela que viemos praticando nos parágrafos acima. Numa proposta de matriz que organiza estes termos, estabelecida por Castells (2000), cada um deles faz parte de um conjunto de outros três. Desigualdade aparece no eixo de domínio das relações de distribuição/consumo ou apropriação diferencial da riqueza gerada pelo esforço coletivo, junto com polarização, pobreza e miséria: “Entende-se por desigualdade a apropriação diferencial de riqueza (renda e bens) por parte de indivíduos e grupos sociais distintos que se relacionam entre si” (CASTELLS, 2000, p. 96). Já a exclusão social aparece como um dos processos específicos das relações de produção, ao lado de individualização do trabalho, superexploração dos trabalhadores e integração perversa. Em que pese estarem os dois termos definidos de forma vinculada ao eixo produção/distribuição/consumo, há evidentes conexões que podem ser ferramentas úteis para auxiliar na compreensão da violência estrutural em sintonia com os demais marcadores sociais da diferença que elencamos em mais de um momento acima. Por fim vale lembrar que grupos sociais discriminados por causa de sua preferência sexual podem estar sujeitos a uma situação de estigma (GOFFMAN, 1982), que lhes dificulta participarem da distribuição da riqueza em pé de igualdade a outros indivíduos e grupos. Lhes dificulta também os processos de reconhecimento social.

Circulações da violência em gênero e sexualidade na escola e fora dela

Enfatizamos que gênero e sexualidade são elementos estruturantes da vida em sociedade. Não são, como muito se escuta nos dias de hoje, simples “questões de costumes”. Funcionam articulados com outros marcadores sociais da diferença, tais como raça, classe, geração etc. Dizem respeito a relações de poder na sociedade, que estabelecem uma distribuição de oportunidades de reconhecimento – ou não – e

de exercício da vida política entre homens e mulheres, e entre heterossexuais e homossexuais e bissexuais, e todos os demais representados pela sigla LGBTQIA+⁸. São marcadores sociais da diferença que podem criar graves situações de desigualdade, e produzir violência, em particular quando associados a outros marcadores sociais da diferença já de longa trajetória de produção de desigualdades no país. Restrições que se apliquem à liberdade de expressão em gênero e sexualidade atingem o regime democrático como um todo. Sei bem que para alguns os exemplos que dou a seguir podem parecer afastados do que se entende em geral por democracia, mas não são, e os exemplos que trago retratam situações coletadas na etnografia de cenas escolares que produzo de modo sistemático a serviço de projeto de pesquisa. Se uma menina do ensino fundamental, na escola, deseja ser chamada por um nome masculino, porque assim se sente melhor e o nome masculino representa o modo como ela se compreende; se um rapaz no Ensino Médio deseja comparecer à escola vestindo roupas que tradicionalmente associamos com o vestuário feminino, essa liberdade que ela e ele desejam expressar na nomeação e no modo de vestir diz respeito à democracia. Repito, não são simples “questões de costume”, e não se pode reagir a isso simplesmente afirmando “aqui não é esse o costume”. A legislação escolar que assegura o uso do nome social, e a possibilidade de ter em sala de aula um rapaz assistindo as aulas que se veste com trajes femininos, configuram direitos, que permitem que tanto esta menina quanto este rapaz desfrutem do bem maior que deve ser preservado e assegurado pela escola pública brasileira, que é o direito à Educação, princípio constitucional. Vamos combinar, até mesmo o Papa tem nome social, e ninguém fica incomodado com isso. E vivemos em um país onde um homem estar vestido de mulher não configura crime, embora possa parecer, para muitos, algo estranho. Pensamos aqui a valorização da diversidade em gênero e sexualidade, e a garantia do exercício de sua liberdade, em sintonia com as categorias “cidadania sexual e de gênero” (VECCHIATTI, 2018, p. 449) e “direito democrático da sexualidade” (RIOS, 2006). É de de-

8 LGBTQIA+ indica lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, sujeitos que se entendem como queer, intersex, assexuais e o sinal de mais indicando outras possibilidades, como pansexuais, poliamorosos, não binários etc.

mocracia que se fala, e aqui penso a democracia como um regime que possibilita uma vida social sem violência, ou com a gestão adequada das doses de violência que emergem de modo periódico.

A vida no interior da cultura escolar é oportunidade de reconhecimento das identidades LGBTQIA+, no espaço público. Não se trata apenas de situar tais modos de viver gênero e sexualidade como questões de costumes, e menos ainda de simplesmente tolerar ou inserir os sujeitos LGBTQIA+ no cotidiano escolar, sem mexer em mais nada da arquitetura escolar. A cultura escolar precisa ser dotada de mecanismos que promovam situações reais de reconhecimento dessas vidas como vidas viáveis, com oportunidades iguais às demais de desenhar seus planos de futuro. Claro está que o entorno social tem forte impacto nas possibilidades de a cultura escolar realizar tais propósitos. Para que mulheres e sujeitos LGBTQIA+ sejam respeitados no interior da cultura escolar, seria desejável que já o fossem também na cultura da sociedade do entorno. Não é o que se passa nos dias atuais. A cultura escolar se vê ameaçada por numerosos movimentos sociais, políticas públicas e aprovação de legislações que impõem limites à liberdade de ensinar, à abordagem de temas sensíveis ou questões socialmente controversas, como são os temas em gênero e sexualidade e a diversidade de expressões. Aqueles e aquelas que resistem a imposição de pedagogias que lhes querem normatizar, como eram os meus alunos do quinto ano F, estão exercendo sua capacidade de agência, e podem ser aliados de professores e professoras com visão progressista de mundo, e defensores da democracia. Claro que não é esta uma aliança fácil. Há códigos e linguagens bem distintos entre os grupos sociais e particularmente, no caso escolar, entre as gerações, posto que professores e alunos são de gerações distintas. Mas certamente não é por acaso que entre os que são normalmente listados de bagunceiros, desatentos, perturbadores no espaço escolar estejam sempre os pobres, os negros e negras, as travestis e transexuais, LGBTQIA+ em geral, os que vivem nas periferias. Essas crianças e jovens desejam uma escola que faça diferença nas suas vidas. Mas que faça diferença a partir de uma posição de respeito a seus valores, o que não implica aceitar sem debate seus valores e modos de ser. Não se trata aqui de endeusar os pobres e minorias, como se tudo que eles dissessem fosse, de imediato,

uma verdade inatacável. Estão entre os mais pobres nesse país grande quantidade de intolerantes para com a diversidade sexual, por exemplo, como também em outras classes sociais. Mas o que aqui proponho é que não se demonize quem resiste, que se veja que pode haver ali uma possibilidade criativa de construir uma escola inclusiva, sem ser exatamente normalizadora e autoritária. Os meus alunos e alunas do quinto ano F usaram o que eu comecei a levar a eles, os materiais cedidos pelo Banco sem exatamente a anuência explícita da gerência, de um modo que na época eu achava criativo, embora eu sempre ficasse insatisfeito porque eles e elas não estavam fazendo “o que havia sido proposto”. Me arrependo hoje de não ter tomado notas acerca do que eles produziam, e até mesmo de não ter guardado exemplares daquelas produções, como alguns anos depois comecei a coletar, quando fui professor em municípios de periferia da região metropolitana de Porto Alegre, mas já com outros valores políticos na cabeça. Essa questão toda tem a ver com o tema da mudança social. Esse texto é dirigido a professores e professoras que não estão satisfeitos com o ambiente de restrição da democracia entre nós, não estão satisfeitas com a desigualdade brutal que o país ostenta, e desejam uma mudança social. É possível que vários elementos da indisciplina de algumas classes de alunos e alunas contenham esse germe de desejo também.

A violência contra a população LGBTQIA+ pode se gerar na própria escola, com certeza. Dou um exemplo, que já assisti em várias oportunidades de etnografia de cenas escolares, especialmente quando da etnografia dos recreios escolares, atividade que venho me dedicando em um projeto de pesquisa, infelizmente interrompida pela pandemia. Reproduzo aqui um excerto do diário de campo.

Escola de Ensino Fundamental, região central de Porto Alegre, hora do recreio. Estive observando as aulas de uma estagiária nos primeiros períodos da manhã, agora vou dedicar o restante do turno para circular pelo espaço escolar. Duas meninas estão sentadas na escadaria lateral, conversam, de mãos dadas, e em certo momento se beijam na boca, um beijo rápido. Uma das professoras que estão cuidando do recreio repreende as meninas. Diz que não é permitido namorar na escola. As meninas não dizem nada, simplesmente seguem ali sentadas. A professora se afasta.

Vou conversar com as meninas. Elas me contam que meninos e meninas namoram não só no recreio, mas dentro das salas e na hora da aula. Casais de namorados sentam lado a lado, e passam parte da aula de mãos dadas. Nada disso é considerado proibido. O que elas duas fazem não é tolerado pelas professoras. Uma das meninas diz “aqui nesse colégio só tem professora crente”. A outra ri e diz “a minha mãe também é crente”. Outras meninas lhes chamam, elas saem caminhando naquela direção.

Na cena narrada acima, claramente a escola adota um modelo de dois valores. Casais heterossexuais podem namorar. Casais que não são heterossexuais não podem. Nada existe em nosso ordenamento jurídico que impeça ou criminalize o namoro ou as demonstrações de afeto entre mulheres ou entre homens. Essa pequena cena demonstra a produção de violência simbólica na cultura escolar contra uma modalidade afetiva, e impede o desejo de reconhecimento das meninas em serem aceitas. Considero que essa é uma modalidade de produção de violência, em que vínculos religiosos e conservadores aparecem. Certamente não é casual que as meninas tenham feito referência ao fato de que as professoras da escola eram “crentes”. Na mão contrária, registro outra cena, que me foi contada por colega em um projeto de pesquisa conjunto que investiga os modos de torcer, as pedagogias de produção do sujeito torcedor e as situações em que expressões racistas, sexistas, homofóbicas são enunciadas em estádios de futebol.

A cena se passa ao entrevistar grupos de torcedores frente a um dos estádios de Porto Alegre, antes do início da partida, e estabelecer uma conversa sobre as regras que, a partir da Copa do Mundo de 2014 no Brasil, construção de novas arenas e dos regramentos da FIFA e mesmo de decisões dos tribunais de justiça desportiva, incidiram sobre o que se pode ou não gritar nos estádios, com ênfase para expressões racistas e homofóbicas. Ao abordar o tema, escutam-se entre os torcedores manifestações favoráveis e contrárias aos novos regramentos. Algumas manifestações favoráveis indicam que hoje nas novas arenas temos uma presença maior de mulheres e de famílias e de casais de idosos, então não se deve exagerar nos gritos ofensivos. Outras manifestações indicam desagrado com as restrições, pois, como diz um homem, “a gente torce com o coração vibrando, não pensa no

que diz, e é só aqui dentro do estádio que eu digo isso”. De imediato o filho dele, ao seu lado, retruca “no colégio não se pode mais ofender gritando bicha e essas coisas”.

Escuto essa narrativa de meu colega de pesquisa, e fico agradavelmente surpreendido. Infelizmente, não foi possível a meu colega seguir na conversa com o rapaz, pois todos se movimentaram em direção ao grupo maior de sua torcida própria e para ingresso no estádio. De toda forma, temos aqui um indício de que a cultura escolar providenciou, a esse rapaz, um ensinamento diverso da opinião de seu pai. Como já salientado acima, a violência se gera em muitos lugares, e o trabalho que visa interromper seu ciclo também pode se gerar em muitos locais. Toda a estratégia de luta contra a violência é feita de pequenos atos, que por vezes resultam em grandes manifestações. Sem o acúmulo de pequenos atos e falas, não chegaremos a grandes manifestações contra a violência.

Temos no momento no Brasil um cenário muito adverso à democracia. Há no horizonte político claros elementos de censura da liberdade de ensinar, proliferação de discursos de ódio, criminalização de movimentos sociais, ênfase no armamento da população dita “de bem” para que defenda seus direitos, associado a cenário de crise econômica e militarização da máquina pública. Com esse entorno social, pesam sobre a cultura escolar muitas restrições, e os ataques são constantes, cito aqui o movimento “ideologia de gênero” e o movimento “escola sem partido”, que incidem de modo direto na tentativa de cercear a democracia e o respeito à diversidade no interior da escola. A criação de escolas cívico militares, o apelo para que as direções de escolas registrem boletins de ocorrência sempre que alunos cometam atos de indisciplina, as constantes tentativas de redução da maioria penal, os ataques à laicidade do estado e à educação laica, o forte discurso anti-intelectual e anticiência, e muitos outros atos criam um clima pouco propício ao exercício de uma gestão democrática na escola pública brasileira. Por outro lado, as ocupações de escolas públicas no Brasil em 2016 mostraram a força dos coletivos de jovens, muitos deles formados a partir de marcas de identidade ligadas a gênero, sexualidade e raça, conforme discutido em Seffner (2017). Há uma luta pelo reconhecimento das minorias no interior da cultura escolar, de-

rivada em parte do forte processo de inclusão de crianças e jovens na escola pública brasileira, a partir das diretrizes da Constituição Federal de 1988 e de políticas públicas de inclusão, bem como de programas como o Programa Bolsa Família.

No momento em que nossa democracia enfrenta situação de perigo, tanto é necessário agir, quanto é necessário estudar. E essa é uma tarefa escolar. Ampliar o conhecimento científico acerca das questões em gênero e sexualidade, ampliar a gestão democrática da escola que é, volto a insistir, preceito constitucional. A cultura escolar é ambiente que pode acolher os conflitos de opiniões, e buscar um adequado encaminhamento, com os valores do espaço público, da negociação de opiniões, do estabelecimento de consensos, que podem ser modificados em momento posterior, pois a discussão política é sempre movida pelas contingências.

Considerações finais

Encerro esse texto afirmando que o percurso escolar é lugar de fazer política, e de falar de política. Tais ações não se opõem ao ambiente de estudo, pelo contrário, lhe dão direções adequadas. Fazer política é também algo que se faz com as questões em gênero e sexualidade, e neste momento no Brasil de modo particular. Pois nelas residem elementos de produção de pânico moral, que termina estimulando o retorno do autoritarismo e claramente produz violências: violência de gênero, violência homofóbica, violência transfóbica, violência contra mulheres lésbicas, dentre outras formas. Há muitas definições do que seja a política, nos inclinamos a pensar a política como práxis, uma experiência refletida, e que envolve a prática coletiva da liberdade. A liberdade nunca é algo de posse individual pois, como salientamos acima, o aspecto humano de nossas existências é dado pela precariedade, que nos exige a inserção em laços sociais respeitosos. Não é objetivo da escola formar sujeitos ao estilo de Robinson Crusóé, um exemplo acabado de empreendedor individual. Viver durante 27 anos em uma ilha, na maior parte do tempo apenas na companhia de animais, não é a proposta de vida pela qual a cultura escolar se orienta. Apostamos na política escolar como prática coleti-

va da liberdade, alicerçada no conhecimento científico. Dessa forma, as atividades de sociabilidade e socialização, que necessariamente envolvem os marcadores de gênero e sexualidade, são amparadas pelo conhecimento científico, tarefa desde sempre delegada à escola. Mas nada disso acontece sem ser em estreita relação com elementos da vida macro política, como a defesa do Estado de Direito, a garantia da pluralidade religiosa e da liberdade religiosa, em sintonia com a condição de exercício da mais ampla liberdade de expressão do gênero e da sexualidade, equação que reconhecemos difícil de equilibrar, mas objetivo a perseguir. A política escolar opera também com a noção de igualdade entre todos e todas, sem deixar de reconhecer diferenças e diferentes percursos e demandas, construindo uma igualdade social e em diálogo com cada contexto histórico. A cultura escolar é local de afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam os valores dos direitos humanos. De modo mais claro, e conforme nossa legislação, a cultura escolar se orienta para a educação em e para os Direitos Humanos, e nisso as questões de gênero e sexualidade são elemento fundamental nos dias de hoje.

Referências

ANDERSON, J. A opressão invisível. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 22 jul. Caderno Mais!, 2001. [Edição online sem paginação].

BUTLER, J. Vida Precária. **Revista Contemporânea**, n. 1, pp. 13-33, 2011.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. Pp. 7-76.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PINTO, C. R. J. Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Revista Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, pp. 33-56, 1999.

SEFFNER, F. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, pp. 1-19, 2020.

SEFFNER, F. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017. Pp. 13-40.

SEFFNER, F. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. G. (Orgs.). **Construções da Sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS**. Rio de Janeiro: Pallas Editora & IMS/UERJ & ABIA, 2004. Pp. 85-104.

RIOS, R. R. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, v. 12, n. 26, pp. 71-100, 2006.

VARGAS, E. F. M.; PINHO, L. G. Um exame do estado da arte sobre ensino religioso no Brasil em periódicos acadêmicos (2012-2017). **Educação em Revista**, v. 36, e235147, 2020.

VECCHIATTI, P. R. I. Mobilização judicial pelos direitos da diversidade sexual e de gênero no Brasil. In: GREEN, J. N.; Et AL. (Orgs.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. Pp. 449-470.