

Processos de Ensino e Aprendizado de Gênero e Sexualidades em Contextos Interdisciplinares

Process of Teaching and Learning Gender and Sexualities in Interdisciplinary Contexts

<http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2013v47n1p67>

Isadora Vier Machado, Letícia Cardoso Barreto e Miriam Pillar Grossi

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil

A reflexão analítica e teórica sobre o ensino interdisciplinar de gênero e sexualidades na graduação e pós-graduação é fundamental, dada a sua capacidade de constituir epistemologias alternativas e instrumentalizar as/os alunas/os para a construção de seus projetos políticos autônomos. Este trabalho tem por objetivo central refletir sobre o processo de ensino e aprendizado de gênero e sexualidades em contextos interdisciplinares, a partir de experiências discentes e docentes, visando refletir sobre as características e limites desses processos, bem como seus efeitos sobre as pessoas envolvidas, com a finalidade de instrumentalizar novas experiências. A metodologia feminista guiou o desenvolvimento da “disciplina” de graduação ministrada e também a redação deste artigo. Em termos de resultados, destacamos a necessidade de que o ensino/aprendizado de gênero e sexualidades se construa em um ambiente de trocas, baseado na experiência de vida de cada um/a, possibilitando identificação, engajamento no processo e mudanças em diversos âmbitos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade - Processos de ensino/aprendizado - Gênero - Sexualidades.

The analytical and theoretical reflection on interdisciplinary teaching gender and sexualities in undergraduate and postgraduate is essential, given its potential to constitute alternative epistemologies and to equip students with tools for them to build their autonomous political projects. This work has the main objective of reflecting on the teaching and learning gender and sexualities in interdisciplinary contexts, out of experiences of the students and teachers, aiming to reflect on the features and limitations of this process, as well as its effects on the people involved with the purpose of promoting new experiences. The feminist approach guided the development of this “syllabus” and also the writing of this article. In terms of results, we highlight the need that the teaching / learning of gender and sexualities is built within an environment of exchange, based on life experience of each participant, enabling identification, engagement in the process and changes in various areas.

.Keywords: Interdisciplinary , teaching / learning, gender, sexuality.

Introdução

O Brasil é signatário de acordos e plataformas de ação internacionais, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW – *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará); e a Plataforma de Ação de Pequim (BRASIL, 2006). Todos esses acordos visam assegurar os direitos das mulheres, entendendo que estes são fundamentais não apenas como direitos individuais, mas como direitos humanos essenciais para assegurar o desenvolvimento e bem-estar da população.

Dentre estes, destacamos a Plataforma de Ação de Pequim por ter inovado no uso dos conceitos de gênero e de “*empoderamento*”, e por ter destacado a necessidade de atingir as políticas públicas em todas as esferas da ação governamental, de forma transversal como meio de superar as desigualdades (Ibid.) Para consolidar tais diretrizes, esta Plataforma de Ação considera fundamental integrar a temática nos currículos escolares, também para capacitar as mulheres e os homens para o exercício de carreiras não tradicionais. Estrategicamente, propõe ainda que instituições acadêmicas desenvolvam metodologias para integrar a dimensão de gênero em suas pesquisas, a fim de estimular a promoção da igualdade em diferentes instâncias de socialização.

Sob influência desse arcabouço internacional, o Brasil também destacou, por meio de seus Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2004; 2008) - especialmente no texto da segunda edição - a importância central do desenvolvimento de uma diretriz política educacional capaz de integrar as questões de gênero; sendo, inclusive, prioritária a produção de conhecimento sobre a temática, em todos os níveis (fundamental, médio e superior). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), por sua vez, ressalta como princípio e fim da educação nacional o apreço à tolerância e a integração da educação com as práticas sociais. Além disso, o projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020 - PNE 2011/2020 - (BRASIL, 2010) tem como uma de suas diretrizes a difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade.

Conquanto consideremos essencial a discussão das questões de gênero nos diversos âmbitos educacionais, concordamos com Sabat (2001) que existem outros espaços que operam na produção de identidades, de comportamentos e de conhecimentos e saberes sobre estas questões, como é o caso da mídia, que atua como um tipo específico de pedagogia e de currículo cultural, gerando segregação de gênero. De acordo com Louro (2008), a construção dos gêneros e sexualidades se constitui por aprendizagens e práticas múltiplas, num processo minucioso e inacabado, em que atuam instituições como a família, a escola e a igreja, mas também as mídias, mecanismos de controle, dentre outros. Enfocando o contexto escolar, Seffner (2011), destaca, entretanto, que este ambiente continua mediando as diferentes fontes de conhecimento acessadas, sendo a/o professora/o um ator importante no diálogo e construção do saber científico, permanecendo fundamental que a escola enfrente o desafio político do debate da inclusão e da diversidade.

Apesar da existência dos documentos citados, a implementação transversal das discussões de gênero e sexualidade não se dá sem entraves. Na graduação, as barreiras impostas por outros processos sociais são referendadas por um conjunto de dificuldades específicas. Adelman (2003) se refere em especial, a certo conservadorismo da academia brasileira em flexibilizar os cânones teóricos e aceitar/reconhecer as teorias feministas; a resistência dos saberes disciplinares convencionais em se abrir à visão transdisciplinar¹ que

1 Utiliza-se, aqui, a mesma terminologia da autora citada.

constitui a teoria feminista; a dificuldade - hoje em dia, mais atenuada - de se acessar a bibliografia dessas teorias em português. Por outro lado, a autora reconhece haver uma boa aceitação nas universidades, particularmente nos núcleos de estudos de gênero.

Destarte, dificilmente os estudos de gênero são integrados nos currículos de graduação. Nosso histórico na graduação e no mestrado corrobora essa lacuna. No que diz respeito aos cursos de Direito, sabe-se que o primeiro grupo de pesquisas sobre Gênero e Direito surgiu na Universidade Federal da Paraíba, em 2008 (NEPGD, 2012). As discussões se tornam um pouco mais frequentes nos cursos de todo o país, integrando também temáticas ligadas às sexualidades, sobretudo por influência dos campos humanísticos; porém, dificilmente com autonomia de grupos de pesquisa. Daí dizer-se que o Direito continua operando como uma potente tecnologia de gênero (LAURETIS, 1994).

No domínio da Psicologia, os estudos que partem de diferentes perspectivas teóricas - e que hoje são nomeados de Gênero e Sexualidades - existem há mais de um século, tendo se alocado, na atualidade, prioritariamente na Psicologia Social (NUERNBERG; LAGO e GROSSI, 2010). Contudo, observa-se que, costumeiramente, a abordagem de tais conteúdos depende largamente do envolvimento de cada professora/professor com a questão, bem como de seu compromisso social e percepção de sua atuação como *locus* (ou não) de transformação social (BOCK, 2003).

Com a percepção destas dificuldades no processo de ensino/aprendizado da “disciplina” de Estudos de Gênero em nível da graduação, consideramos fundamental discutir boas práticas, com o intuito de motivar a implementação de tais temáticas nos currículos; foi o que pretendemos fazer a partir de experiências concretas. Este trabalho tem, assim, por objetivo central trazer uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizado de gênero e sexualidades em contextos interdisciplinares, a partir de experiências discentes e docentes, visando refletir sobre as características e limites dos processos, bem como seus efeitos sobre as pessoas envolvidas - em especial as autoras do texto - com finalidade de instrumentalizar novas experiências. Espera-se igualmente: a) verificar como se configura a reflexão interdisciplinar sobre o tema, analisando seu papel no processo de ensino/aprendizado; b) desenvolver uma análise sobre a necessidade de discussão do tema, em nível de graduação, para a produção intermitente de uma epistemologia capaz de fornecer subsídios teóricos aprofundados à prática dos movimentos sociais ou à própria reflexão cotidiana das/os alunas/os; c) relacionar hipóteses que aliem o perfil das/os alunas/os com a adesão ou desistência do curso, bem como com a incorporação dos conteúdos ministrados.

Metodologia e desenvolvimento

Foi justamente em um espaço acadêmico favorável, onde há um Núcleo de Estudos de Gênero, que conseguimos desenvolver o trabalho de estágio de

docência da “disciplina” Relações de Gênero. Paralelamente a esta instância, a mesma universidade sedia um programa de pós-graduação interdisciplinar, com investimento massivo em pesquisas na área. Em um Programa Interdisciplinar de Pós-graduação, a construção da tese, por exemplo, é pautada em objetos híbridos por excelência. Como destaca Bruno Latour (1994), o próprio sujeito pesquisador precisa assumir um papel híbrido, colocando-se no centro, na posição de “quase-sujeito” e “quase-objeto”. Portanto, nesse contexto, discussões teóricas sobre gênero e sexualidades são favorecidas, uma vez que as próprias teorias feministas são constituídas como projeto político para promover mudanças sociais, perfilhadas a partir das questões formuladas frente a uma realidade complexa, muito mais do que por um recorte da realidade que fundamenta o saber disciplinar, como nos indica Dagenais (1987).

Acreditamos que, embora o processo de ensino/aprendizado (uma díade indissociável e que circulava entre alunas/os e professoras, pois todo ato de ensinar implicava também um ato de aprender e vice-versa) tenha se dado na estrutura de um sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1982), enquanto espaço de reprodução e inculcação de arbitrários culturais, a própria Ação Pedagógica não se constituía como imposição desse arbitrário cultural; portanto, não consolidava como um ato de violência simbólica, de delegação de significações. Afinal, se institucionalmente estávamos sujeitas a uma estrutura pré-concebida, em que assumimos, certamente, o lugar de “autoridades pedagógicas” (Ibid., 1982), no que tange ao próprio conteúdo e às opções metodológicas, as estruturas de poder foram flexibilizadas e a marginalidade atribuída tanto aos Estudos de Gênero e às Sexualidades, quanto à interdisciplinaridade dentro da estrutura universitária, foi o que criou possibilidades diferentes de ensino/aprendizado às pessoas envolvidas no processo.

Quando nos referimos a uma “disciplina”, reconhecemos que os contornos institucionais ainda estão presos a uma lógica arbitrária do sistema de ensino. Daí utilizarmos as aspas. Entretanto, o conteúdo da Ação Pedagógica em questão foi preenchido por uma via alternativa em que os Estudos de Gênero e Sexualidades - sob a premissa da interdisciplinaridade - constituem um espaço de superação à violência simbólica, porque subvertem a estrutura de poder e motivam mudanças nas experiências, não só de ensino/aprendizado, como também de vida, tanto das/os alunas/os, quanto das nossas.

Inseridas neste contexto, cada qual motivada pela necessidade de vencer os limites disciplinares, trabalhamos nossa reflexão crítica somada ao interesse em buscar um programa que se destacasse pela produção na área de Estudos de Gênero. Diante da demanda do programa de pós-graduação e das agências de financiamento, e também como possibilidade de treinamento, as/os estudantes de pós-graduação são convidadas/os a participar das aulas de graduação na condição de estagiárias/os de docência. O Regimento Interno, vigente quando do nosso ingresso no Programa, previa que:

O Estágio de Docência é uma atividade curricular disponível para os/as alunos/as do Doutorado que se apresenta como ‘dis-

ciplina' optativa 'Estágio de Docência', sendo definida, nos termos da Resolução vigente do Conselho Universitário local, como a participação de aluno de pós-graduação em atividades de ensino na educação básica e na educação superior [...]. (PP-GICH, 2001).

Neste artigo, descreveremos essa experiência, procurando articular a discussão de ensino/aprendizado interdisciplinar com nossa própria trajetória nos Estudos de Gênero, dentro desse Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar.

Em termos metodológicos - seja no âmbito da "disciplina", como para a produção deste artigo - nos fundamentamos nos princípios da epistemologia feminista, desenvolvida por teóricas como Eleonor Menicucci de Oliveira, Lourdes Bandeira, Sandra Harding, Donna Haraway, Evelyn Fox Keller. Consideramos, assim, que o conhecimento é falível e as verdades são aproximadas e provisórias (OLIVEIRA, 2008), uma vez que a ciência é impregnada por valores materiais e culturais (BANDEIRA, 2008), trazendo as marcas de gênero, classe, raça e cultura que permeiam as metodologias e verdades criadas por pesquisadoras/es (HARDING, 1996) e dos saberes localizados, parciais, críticos (HARAWAY, 1995). Ademais, busca-se uma ciência comprometida com o feminismo, com a emancipação e a mudança social (HARDING, 1996), e que confira aos objetos de estudos atributos de agência, autonomia e poder (KELLER, 2006). Nessa linha, Machado (1998) interpreta o campo dos Estudos de Gênero como uma nova metodologia de análise, um novo paradigma metodológico caracterizado, justamente, pela ruptura da noção biológica, pelo privilégio e transversalidade das questões de gênero (não só homem/mulher; masculino/feminino).

De acordo com a ementa, a "disciplina", foi desenvolvida em duas frentes. A primeira, com ênfase teórica; e a segunda, com enfoque para o trabalho de campo, com apoio de uma mestranda em Antropologia Social. As temáticas abordadas ao longo do semestre foram: conceito de gênero; antropologia feminista; masculinidades; sexualidades, homossexualidades; corpo e deficiência; travestilidades/transsexualidades; violências; educação; amor; prostituição e pornografia. A escolha de tais temas foi motivada por experiências de ensino anteriores e por representarem uma significativa diversidade de conteúdos e leituras-base, possibilitando que, uma vez finda a "disciplina", as/aos alunas/os, prosseguissem com os estudos e pesquisas na área.

No desenvolvimento da "disciplina", ficou estabelecido que a metodologia de ensino não seria exclusivamente expositiva (VEIGA, 1991). Até porque, tomamos por base uma reflexão extensa sobre a necessidade do ensino de gênero e sexualidade sob a premissa de metodologias diversas, especialmente no que tange a experiências de grupos em vários projetos de extensão outrora realizados pelo mesmo grupo que integramos. Sendo assim, as técnicas de ensino foram variadas ao longo do semestre. A exposição de conteúdos constituía parcela das aulas, enriquecidas com dinâmicas como mímicas, debates,

filmes, vídeos, jogos lúdicos. Os temas ministrados foram complementados com a sugestões de filmes e participação em eventos, aos quais a turma demonstrou forte adesão, evidenciada pela entrega de relatórios e fotos tiradas pelos participantes.

A avaliação, por seu turno, foi periódica, a partir de relatórios de cada aula, com registros de chamada, das atividades realizadas, dos conteúdos expostos, do grau de participação. Esses relatórios permitiram a formulação e reformulação constante de uma escala de evolução de cada aluna/no da turma, possibilitando que a avaliação fosse feita de modo personalizado, atestando o desempenho de cada uma/um. Além disso, aplicou-se prova de conhecimentos, elaboração de resenha de artigo científico e um trabalho final com registros etnográficos e relatórios de eventos no decorrer do semestre.

Consideramos fundamental, ao ensino de gênero e sexualidades, a realização de uma relação entre os conteúdos abordados e os contextos vivenciados pelas/os alunas/os, facilitando a identificação e inserção de todos nos debates. Assim, logo no primeiro dia de aula, visamos levantar as características pessoais de cada participante do grupo. Um fator que chamou a atenção foi que a maioria demonstrava algum interesse pela temática, por meio de vínculos a algum grupo de pesquisa da universidade ou a algum movimento social de militância LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) ou feminista. Eram pessoas jovens - a maioria entre 22 e 25 anos - que estavam em fase inicial dos seus respectivos cursos, sendo o mais comum o de Ciências Sociais. A maior parte declarou serem filhos de pais que não mais moravam juntos (pais separados, divorciados, viúvos); e também que eram ateus ou agnósticos.

Este artigo se construiu a partir da experiência participativa na elaboração e atuação do processo de ensino da “disciplina” Relações de Gênero. Como a proposta era a de elaborar relatórios periódicos sobre as aulas - avaliando boas práticas, desempenho das/os alunas/os, métodos acertados, atividades realizadas, etc. - a troca de experiências com a turma foi incessante. Até porque, nas temáticas apresentadas, também aprendíamos com as aulas expositivas, com as dinâmicas e refletíamos sobre as posições assumidas por todas/os. Com base na proposta metodológica que fundamenta nossas próprias pesquisas, atuamos como observadoras participantes de um cenário de ensino cuja temática central passou a ser referência para nossas teses, inspiradas no método etnográfico.

Sob o olhar de Cláudia Fonseca (1999), a pesquisa etnográfica é tipicamente qualitativa e se (re)constrói com base na interação constante entre pesquisador/a e objeto de pesquisa, em que o objeto é claramente um interlocutor que dialoga e troca experiências concretas com o sujeito. Sob orientação de uma antropóloga, aprendemos a pensar sobre nossa inserção em sala e sobre o desafio do ensino interdisciplinar do gênero e das sexualidades a partir do vivido. Entendemos que a participação conjunta, enquanto estagiárias de docência provenientes de campos disciplinares diversos, colabora com a ideia de que o ensino de gênero e sexualidades não pode ser fragmentado e que deve

almejar a interdisciplinaridade. Nessa linha, Lenoir e Hasni (2004) entendem que o modelo de interdisciplinaridade construído na América Latina e, especialmente no Brasil, é fundamentado numa lógica subjetiva, em que a prática interdisciplinar é um processo de autoconhecimento. Só há interdisciplinaridade, sob tais premissas, quando as/os docentes, em constante interação com suas/seus alunas/os, comprometem-se, como atores sociais, a conhecerem-se a si mesmos/as e aos/às outros/as.

Gênero e sexualidade: para quê(m)?

Ao longo do processo da “disciplina”, constatamos que o ensino da temática se revelou como uma oportunidade de aprendizado, não só para as/os alunas/os mas também para nós, enquanto docentes. Aprendemos com os/as discentes, com suas experiências de vida; aprendemos com as leituras e com as trocas realizadas entre as docentes. Neste sentido, a interdisciplinaridade, presente entre docentes e discentes, foi fundamental na tentativa de resolver um paradoxo: de um lado, a origem interdisciplinar das discussões de gênero, de outro, a sua inserção disciplinar num curso de Antropologia. Em alguns momentos, nossa contribuição esteve mais associada com o campo disciplinar de origem; não apenas nas aulas que coordenamos - cada qual, expondo sua temática central de pesquisa (violências de gênero e prostituição) -, mas também em outros momentos em que se fez necessário trazer à tona o saber disciplinar para articulá-lo com os debates em sala de aula. Isso nos leva a pensar na Antropologia como *locus* privilegiado de problematização teórica das discussões sobre gênero e sexualidade (SEGATO, 1998).

Entretanto, este dado também leva à conclusão sobre a necessidade de abertura de outros campos teóricos que participam dessa construção analítica. A Plataforma de Ação de Pequim ressalta a necessidade de incluir as temáticas de direitos humanos das mulheres, sobretudo, nos campos jurídico, social e das ciências políticas, o que também se aplica ao ensino de questões ligadas às sexualidades. Conta a favor das teorias feministas o fato de serem calcadas em bases interdisciplinares (ADELMAN, 2003), ainda que diante da realidade institucional das universidades - fragmentada em disciplinas - seja necessário encontrar meios para sediar tais experiências em departamentos específicos.

A complexidade inerente às discussões teóricas sobre gênero e sexualidades foi favorecida pelo diálogo cruzado entre as estagiárias e professora responsável, provenientes de formações disciplinares distintas, e também pela participação de alunas e alunos de diversos cursos da instituição. As reflexões só foram possíveis porque o envolvimento de todas/os se deu no sentido de vencer as barreiras disciplinares para empreender um aprendizado centrado muito mais nos temas propostos do que nas disciplinas. Mesmo assim, as demandas pelo conhecimento disciplinar foram suscitadas.

As experiências concretas de sala de aula fizeram com que nos confrontássemos com nossos preconceitos, tema que constitui, inclusive, uma das linhas da educação inclusiva preconizada pelo II Plano Nacional de Políticas para

Mulheres (BRASIL, 2008). De acordo com este Plano deve-se também “atingir as pessoas responsáveis pela implementação desta educação para transformar suas formas de perceber e pensar relações de gênero”. Além disso, o Plano também reforça a necessidade de formação específica para o ensino desses temas, com capacitação permanente e disposição para enfrentar essas questões (SEFFNER, 2011). Por isso, embora minimamente qualificadas para a “disciplina”, a coordenação de uma professora com notório conhecimento dos temas facilitou o processo de aprendizado, inclusive para nós estagiárias, que tínhamos o compromisso de ler todos os textos da bibliografia, de pensar, discutir e problematizar as principais referências das temáticas selecionadas para cada aula, num processo de ensino que se construiu coletivamente.

De modo geral, o ensino de gênero e sexualidades na escola constitui um verdadeiro paradoxo: enquanto é dificilmente retratado, em razão dos preconceitos sociais que o estigmatizam como questão de menor importância, é permanentemente demandado pelo alunado (NASCIMENTO, 2010), fato que observamos também em nível de ensino superior. Assim, a construção de um conteúdo de “disciplina” que convergisse para as experiências concretas e interesses pessoais de cada uma/um foi essencial. Se boa parte dos/as alunos/as já se mostrava motivada para o estudo/atuação na área, o ensino de gênero e sexualidades, neste contexto, se tornou instrumento importante de formação dos participantes como membros de um coletivo empenhado em alguma luta política. Dessa forma, foi possível direcionar o debate para questões consideradas relevantes por este grupo específico.

A escola, enquanto instituição social, permeada por conflitos e experiências, possibilita a construção permanente de novas posturas e interpretações, produzindo significados diversos de ser e estar no mundo (BASSALO, 2010). A graduação é definida, no artigo 43, inciso VI da LDBEN (BRASIL, 1996) como um período da formação em que as/os alunas/os devem “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.”

Ao longo do semestre, além das discussões teóricas e das dinâmicas em sala, alguns eventos contaram com a participação de alunas e alunos do curso. Dentre estes, por exemplo, um seminário sobre questões “*trans*” na instituição, e uma Parada LGBT local. Daí cremos que a instrumentalização teórica adquirida com o curso também fundamentará a prática política dessas pessoas, pois, de acordo com Joan Scott (1995), “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política”. No grupo em questão, uma das alunas estava fortemente inserida na militância negra; outro, liderando um grupo LGBT dentro da universidade; e uma terceira, participando ativamente de plataformas virtuais que debatem as temáticas de gênero e sexualidades na internet, além, é claro, de outras inserções das/os alunas/os. A práxis resultante dessa formação colocou as/os estudantes em posição de construtores intermitentes de visões e reivindicações ligadas a suas crenças e lutas pessoais, diretamente influenciadas pela sua realidade familiar, religiosa e geracional.

Considerando que gênero e sexualidades são categorias intermediadas por fatores como raça, classe, etnia e idade, como componentes múltiplos das estruturas identitárias (BUTLER, 2003), entendemos que é possível associar o perfil das pessoas ao seu desempenho na “disciplina” e, principalmente, aos casos de desistência. Algumas/uns alegaram sobrecarga de disciplinas, outras/os simplesmente não justificaram o abandono. Dentre as pessoas que desistiram figurava, por exemplo, uma aluna que declarou, no primeiro encontro, ser casada, ter filhos, ser religiosa e contrária ao aborto. Sua temática central de interesse era a violência contra mulheres. Esta aluna compareceu apenas nesta aula. Assim, a premissa de que os estudos de gênero, feminismos e sexualidades sempre estão vinculados a uma visão complexa da realidade e das mudanças sociais que ensejamos (DAGENAIS, 1987) deve ser aqui retomada.

Em sala de aula, as experiências cotidianas evidenciaram que a (re)produção das relações de gênero e sexualidades permearam a “disciplina”, tomando lugar no momento mesmo dos encontros. Isto porque as identidades subjetivas, enquanto elementos constitutivos da dimensão de gênero, são constituídas a partir das atividades, experiências e representações históricas dos sujeitos (SCOTT, 1995). Reforçava-se, assim, igualmente, a importância de se trabalhar sujeitos e objetos em constante re(construção), em uma ambiência interdisciplinar, na qual a dinâmica dessas relações ficava latente, como aconteceu em algumas situações paradigmáticas vivenciadas pelo grupo. Uma aluna, por exemplo, teve de levar o filho pequeno para assistir a uma das aulas; a criança circulava pela sala, enquanto as discussões aconteciam e possibilitavam a inserção acadêmica daquela mãe. Em outra oportunidade, uma das alunas levou a namorada para participar das atividades, numa clara postura política de “saída do armário” (SEDGWICK, 2007) diante das/os colegas e professoras. Por fim, experimentamos também uma situação concreta em que uma pessoa da turma, declaradamente motivada pelo conteúdo da “disciplina”, demonstrou a intenção de romper um relacionamento conjugal estável de muitos anos.

Considerações finais

Em nossa avaliação, o ponto de maior destaque, ao longo do processo, foi a abertura para uma mudança radical na visão de mundo das/os sujeitas/os envolvidas/os, fato que se revelou essencial para a produção do conhecimento e para o engajamento das/dos participantes, tanto com o aprendizado dos conteúdos quanto com o uso dos conhecimentos em suas experiências acadêmicas e de militância política..

Embora houvesse uma vinculação “disciplinar” – dada a exigência de enquadramento institucional -, a experiência foi muito mais de caráter interdisciplinar do que meramente multidisciplinar. Não houve, simplesmente, uma somatória de disciplinas, em que cada uma de nós tratou dos temas sob sua perspectiva disciplinar; ao contrário, foram sugeridas diversas metodologias de ensino e bibliografias. A proposta foi, justamente, a de ir além das disci-

plinas, consubstanciando um projeto crítico transformador de uma realidade concreta, que dizia respeito não somente às/aos alunas/os, mas também a nós docentes (PIRES, 1998), visando constituir uma metodologia comum (neste caso, a feminista), uma linguagem comum na confluência dos diferentes *habitus* (BOURDIEU, 1996) das pessoas envolvidas no processo.

Quanto à possibilidade de construir o saber a partir de sujeitos/objetos - e não apenas dos campos disciplinares com seus recortes do mundo - foi essencial assumir que o conhecimento se produz a partir das próprias expectativas e experiências das pessoas envolvidas no ato de ensinar/aprender. Nesse sentido, a diversidade de origem territorial, as diferentes faixas etárias, os diferentes cursos de procedência, a diversidade religiosa, enfim, toda a multiplicidade da sala de aula foi o que deu abertura à riqueza argumentativa da “disciplina”.

Deste modo, entendemos que o envolvimento da turma esteve ligado, em boa medida, aos interesses pessoais que moviam cada uma/um ou à sua inserção política em grupos ligados à temática, o que reforça o tom interdisciplinar da experiência. Com base na qualidade reflexiva obtida ao longo das aulas e nos trabalhos finais, também ficou evidente que experiências de ensino/aprendizado interdisciplinar na graduação são essenciais para aprimorar o nível teórico de análise do campo de Estudos de Gênero e Sexualidade no Brasil, possibilitando, igualmente, que alunas/os de tais programas prosseguissem com o estudo das mesmas temáticas ao longo de suas carreiras profissionais.

Quanto aos nossos preconceitos e à necessidade de superá-los para instituir relações sociais mais equitativas - na abordagem de temas como, por exemplo: o que é prostituição?; qual a nossa visão de amor?; o que são violências de gênero?; quais as características dos padrões hegemônicos de masculinidades?; o que é transexualidade?) - pudemos abrir possibilidades de mudança, de consolidar, destruir ou renovar visões de mundo. Acreditamos, com base nesta experiência, que não há como pretender ensinar gênero e sexualidades sem passar pelo processo de mudança e construção de uma perspectiva nova, mais engajada com a complexidade insita à vida das/os alunas/os e das professoras. A importância desse compromisso e a necessidade de enfrentar os limites impostos ao ensino/aprendizado de tais questões ao longo da graduação são inquestionáveis.

As mudanças promovidas pela experiência tiveram efeitos particulares sobre cada uma de nós, já que vivenciamos uma proposta concreta de ensino/aprendizagem interdisciplinar, que também nos permitiu confrontar nossos limites disciplinares e preconceitos em relação à temática trabalhada. Tais limites, no entanto, não foram negativos, pois nos impulsionaram a pensar nossa participação no ensino da “disciplina” também do ponto de vista teórico. Para além desses limites individuais, a vinculação disciplinar a um único Programa constitui a limitação institucional mais evidente, embora acreditemos que tenha sido driblada pela participação conjunta da professora responsável, das estagiárias e de alunas e alunos dos mais diversos cursos, em torno de um eixo em comum, e não de objetos provenientes de recortes disciplinares.

Por fim, entendemos que esta é uma oportunidade de expor boas práticas ligadas ao ensino interdisciplinar, em nível de graduação, neste caso favorecida pela interdisciplinaridade ínsita às questões de gênero e sexualidades. Destaca-se, ainda, a necessidade de expandir esse enfoque de ensino para outros cursos. No entanto, é indispensável sublinhar que o reconhecimento das áreas interdisciplinares em Ciências Humanas favorece a institucionalização do ensino de gênero e sexualidades na graduação.

Referências bibliográficas

ADELMAN, Miriam. Das margens ao centro? Refletindo sobre a teoria feminista e a sociologia acadêmica. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.284-288, jan./jun. 2003.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 207-230, jan./abr. 2008.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina et al. (Eds.). *Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: Exlibris, 2010. p. 137-151.

BOCK, Ana Mercedes Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercedes Bahia (Ed.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-28.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei 9.394/1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. (Presidência da República). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. (Presidência da República). *Instrumentos internacionais de direitos das mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

_____. (Presidência da República). *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

_____. (Congresso Nacional). *Projeto de Lei da Câmara dos Deputados 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/ficha-detramitacao?idProposicao=490116>> Acesso em: 10 fev. 2013.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAGENAIS, Huguette. *Méthodologie féministe et anthropologie: une alliance possible*. *Anthropologie et Sociétés*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 19-44, 1987.

MACHADO, Isadora V. et al. Processos de ensino e aprendizado de gênero e sexualidades em contextos...

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 58–78, abr. 1999.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 5, n. 5, p. 7–41, 1995.

HARDING, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 27, n. 27, p. 13–34, jul./dez. 2006.

LATOURETTE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (Ed.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206–242.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista Íbero Americana de Educação*, Araraquara, SP, n. 35, mai./ago.2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17–23, mai./ago.2008.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 11, p. 107–125, 1998.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Desafios à formação docente: Gênero e diversidade na escola. In: STEVENS, Cristina et al. (Eds.). *Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: Exlibris, 2010. p. 167–178.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE GÊNERO E DIREITO - (NEPGD). *Quem somos*. Disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/nepgd/quem_somos.html>. Acesso em: 13 ago. 2013.

NUERNBERG, Adriano Henrique; LAGO, Mara Coelho de Souza e GROSSI, Miriam Pillar. A participação dos estudos de gênero na formação da psicologia social brasileira. In: GROSSI, Miriam Pillar; LAGO, Mara Coelho de Souza; NUERNBERG, Adriano Henrique (Eds.). *Estudos in(ter)disciplinados: gênero, feminismo, sexualidade*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010. p. 41–63.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci. O feminismo desconstruindo e reconstruindo o conhecimento. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 229–245, jan./abr. 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS (PPICH). *Regimento Interno*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4–21, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19–54, jan./jun. 2007.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561–572, mai./ago. 2011.

SEGATO, Rita Lauro. Os percursos do gênero na antropologia e para além dela. *Série Antropologia*, Brasília, n. 236, p. 1–22, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

Recebido em: 16 /07/2013

Revisão em 09/09/2013

Aceite em: 25/09/2013

Isadora Vier Machado é graduada em direito pela Universidade Estadual de Maringá (2007), Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (área de concentração: Direito, Estado e Sociedade, 2010). Doutora, pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina (área de concentração: Estudos de Gênero, 2013). Tem experiência nos seguintes temas: Gênero, Direito Penal, Criminologia, Direito da Criança e do Adolescente. Endereço para correspondência: Rua Antônio Valdir Zanutto, n. 380-B, Jardim Novo Horizonte. Maringá/PR, Brasil. CEP 87010-100
E-mail: isadoravier@yahoo.com.br

Leticia Cardoso Barreto é doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo bolsista financiada pela CAPES, desenvolvendo pesquisa sobre conjugalidade entre profissionais do sexo. É mestre em Psicologia, com área de concentração em Psicologia Social, e psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Possui experiência profissional em ensino em psicologia; pesquisa; atendimento psicossocial; mapeamento e diagnóstico psicossocial; identificação e capacitação de lideranças; promoção, facilitação e análise de grupos focais.

E-mail: leticiacardosobarreto@gmail.com

Miriam Pillar Grossi é doutora em Anthropologie Sociale et Culturelle - Universite de Paris V (1988), pós-doutorado no Laboratoire d'Anthropologie Sociale do Collège de France (1996/1998), na University of California-Berkeley e EHESS (2009/2010). Professora Associada do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina desde 1989, atua nos Programas de Pós-graduação em Antropologia Social e Interdisciplinar em Ciências Humanas e no curso de graduação em Ciências Sociais da UFSC. Foi representante da Área de Antropologia e da Grande área de Humanas no CTC da CAPES (triênio 2001/2004),

Presidente da Associação Brasileira de Antropologia (gestão 2004/2006) e editora da Revista Estudos Feministas (1999/2001). Professora visitante nas Universidades de Brasília (1995), Universidad de Chile (2003), EHESS- França (2008) e ISCTE - Portugal (2009). Desenvolve pesquisas sobre Teoria Antropológica, História das mulheres no campo antropológico, Antropologia Francesa contemporânea e Metodologias qualitativas de pesquisa. Coordena o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) onde são desenvolvidas pesquisas no campo das teorias queer e feminista sobre os temas de violências contra mulheres e lesbo-trans-homofobia; identidades, parentalidades e conjugalidades LGBTTTT; arte homoerótica; amor; gênero e sexualidade na escola; religiões e sexualidades; políticas públicas e movimentos feministas e LGBTTTT.

E-mail: miriamgrossi@gmail.com