

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZADO DE GÊNERO E
SEXUALIDADES EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES:
REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DOCENTE E
DISCENTE**

Isadora Vier Machado¹

Letícia Cardoso Barreto²

Miriam Pillar Grossi³

RESUMO: A reflexão analítica e teórica sobre o ensino interdisciplinar de gênero e sexualidades na graduação e pós-graduação é fundamental, dada a capacidade de constituir epistemologias alternativas e instrumentalizar as/os alunas/os para a constituição de seus projetos políticos autônomos. Pretende-se descrever uma boa prática de ensino/aprendizado de gênero e sexualidades na graduação, pautada em premissas teóricas e com destaque para as mudanças que essa experiência produziu também em nossas pré-concepções e experiências de vida, enquanto primeira experiência de ensino interdisciplinar. A metodologia feminista guiou o desenvolvimento da disciplina e também a redação deste artigo. Para além, utilizou-se a base teórica da Antropologia, com destaque para os princípios da metodologia etnográfica, que subsidiaram nossa atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, processos de ensino/aprendizado, gênero, sexualidades.

ABSTRACT: The analytical and theoretical reflection about teaching gender and sexualities in a interdisciplinary undergraduate context is crucial, considering the ability to build alternative epistemologies and prepare the students to form their political autonomy. The aim of this article is to describe a good practice in teaching / learning gender and sexualities in undergraduate courses, based on theoretical premises and highlighting the changes that this experience also produced in our pre-conceptions and own experiences of life as a first experience of interdisciplinary teaching. The feminist approach guided the development of the subject and also the writing of this article. In addition, we used the theoretical basis of Anthropology, with emphasis on the principles of ethnographic methodology, which supported our work in the classroom.

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

¹ Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. E-mail: isadoravier@yahoo.com.br.

² Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Bolsista CAPES. E-mail: leticiacardosobarreto@gmail.com.

³ Professora dos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Antropologia Social da UFSC. E-mail: miriamgrossi@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem 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, assim, 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 quotidiana 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.

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”), a Plataforma de Ação de Pequim, que 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 que estes atinjam as políticas públicas em todas as esferas da ação governamental de forma transversal como meio de superar as desigualdades (BRASIL, 2006).

Para consolidar tais diretrizes, a 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. Ou seja, para incentivar a atuação diversa dos papéis de gênero (GROSSI, 1998) comumente adotados. 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 (BRASIL, 2006).

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), 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) tem como uma de suas diretrizes a difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade.

Apesar de todas essas previsões, dificilmente os Estudos de Gênero são integrados nos currículos de graduação. Nosso histórico na graduação e no mestrado corrobora com 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, 2008). 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 que o Direito continua operando como uma potente tecnologia de gênero (DE LAURETIS, 1994). Assim também no domínio da Psicologia, em que a abordagem de tais conteúdos depende largamente do compromisso de cada professora/professor com a questão. Muito embora, neste ramo, diferentemente do Direito, os estudos que hoje são nomeados de Gênero e Sexualidades existam há mais de um século, sob diferentes perspectivas teóricas, e muito bem recepcionados, na atualidade, pela Psicologia Social (NUERNBERG, 2004).

Em outras instâncias de controle social, operam-se pedagogias de segregação e desigualdades de gênero e sexualidades. Nesse sentido, Ruth Sabat (2001) ressalta o papel da mídia, enquanto que Fernando Seffner (2001) fala da expectativa que esse processo impõe à escola, já que, em outras níveis tais quais família, mídia, judiciário, igreja, etc., os critérios de abordagem utilizados são outros. O que deixa em aberto a necessidade de que a escola enfrente o desafio político de debater a inclusão e a diversidade, mas que o faça, sobretudo, por meio de profissionais capacitadas/os.

Na graduação, as barreiras impostas por outros processos sociais são referendadas por um conjunto de dificuldades específicas, dentre as quais Miriam

Adelman (2003) refere, em especial, um 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 transdisciplinar⁴ que constitui a teoria feminista; a dificuldade - hoje em dia, mais atenuada - de se acessar a bibliografia dessas teorias em português. Por outro lado, reconhece haver uma boa aceitação, nas universidades, de núcleos de estudos de gênero.

A partir de uma experiência concreta de ensino/aprendizado da “disciplina” de Estudos de Gênero em nível de graduação, destacamos a importância de se discutir essas boas práticas, com o intuito de motivar a implementação de tais temáticas nos currículos da graduação.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Foi, justamente, sob o favorecimento de um espaço acadêmico onde há um núcleo de estudos de gênero que conseguimos desenvolver o trabalho de estágio de docência da “disciplina” de Relações de Gênero. Paralelamente a esta instância, a mesma universidade sedia um programa de pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas, com investimento massivo em pesquisas na área de Estudos de Gênero. Em um programa interdisciplinar de pós-graduação, a construção da tese, por exemplo, é pautada em objetos híbridos por excelência. O próprio sujeito pesquisador precisa assumir um papel híbrido, colocando-se no centro, na posição de “quase-sujeito” e “quase-objeto” (LATOIR, 2004). 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 e, nesse sentido, constituídas a partir das questões que formulam diante da realidade complexa, muito mais do que por um recorte da realidade que fundamenta o saber disciplinar (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 (*Ibidem*) não se constituía

⁴ Utiliza-se, aqui, a mesma terminologia da autora citada.

enquanto imposição desse arbitrário cultural, portanto não consolidava 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 (*Ibidem*), 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 Sexualidades, quanto à interdisciplinaridade dentro da estrutura universitária, foi o que criou possibilidades diferentes de ensino/aprendizado às pessoas envolvidas no processo. Portanto, quando falamos em *disciplina*, reconhecemos que os contornos institucionais ainda estão apreendidos na lógica arbitrária do Sistema de Ensino, por isso utilizamos as aspas. Entretanto, o conteúdo da Ação Pedagógica 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 as nossas.

Inseridas nesse contexto, cada qual motivada pela necessidade de vencer os limites disciplinares, trabalhamos nossa reflexão crítica associada 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 enquanto estagiárias/os de docência. O art. 35 do Regimento Interno vigente quando do nosso ingresso no programa prevê que “O Estágio de Docência é uma atividade curricular disponível para os alunos do Doutorado que se apresenta como “disciplina” optativa “Estágio de Docência”, sendo definida, nos termos da Resolução nº 10/CUN/97, de 29/07/97, como a participação de aluno de pós-graduação em atividades de ensino na educação básica e na educação superior [...]”.

A “disciplina”, de acordo com sua ementa, 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. Essa escolha foi motivada por experiências de ensino anteriores e por representar uma diversidade significativa de

conteúdos e leituras-base, possibilitando às/aos alunas/os que, finda a “disciplina”, prosseguissem com os estudos e pesquisas na área.

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

No que tange à descrição metodológica, é necessário separar duas instâncias: a metodologia de ensino e avaliação da “disciplina” em questão e a metodologia constitutiva deste artigo. Tanto uma quanto a outra, entretanto, têm como base os princípios da epistemologia feminista, considerando que o conhecimento é falível e verdades são aproximadas e provisórias (MENICUCCI DE OLIVEIRA, 2008), uma vez que a ciência é impregnada por valores materiais e culturais (BANDEIRA, 2008), por trazer as marcas de gênero, classe, raça e cultura que permeiam as metodologias e verdades criadas por pesquisadores (HARDING, 1996) e os saberes devem ser localizados, parciais, críticos (HARAWAY, 1995). Ademais, se busca uma ciência comprometida com o feminismo, a emancipação, a mudança social (HARDING, 1996) que confira aos objetos de estudos atributos de agência, autonomia e poder (KELLER, 2006). Nessa linha, Lia Zanotta 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).

No desenvolvimento da “disciplina”, ficou estabelecido que a metodologia de ensino não seria unicamente 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 à experiências de grupos em vários projetos de extensão (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2009; DICKIE; WELTER, 2008; NIGS, 2010).

Sendo assim, as técnicas de ensino foram variadas ao longo do semestre. A exposição do conteúdo constituía uma parcela da aula, sendo enriquecida com dinâmicas como mímicas, debates, filmes, vídeos, jogos lúdicos. Os temas ministrados foram complementados com a sugestão de filmes, bem como com a participação de eventos, aos quais a turma mostrou forte adesão, o que se comprovou inclusive pela entrega de relatórios e fotos que as/os alunas/os tiraram. A avaliação, a seu turno, foi periódica, a partir de relatórios a cada aula, com registros da chamada, das atividades realizadas, dos conteúdos expostos, do grau de participação. Os relatórios permitiram a

formulação e constante reformulação de uma escala de evolução de cada aluna/no da turma, o que também permitiu que a avaliação fosse feita de modo personalizado, atestando o desempenho de cada uma/um. Além disso, aplicou-se prova de conhecimentos, propôs-se elaboração de resenha de artigo científico, trabalho final com registro etnográfico e relatórios de eventos no decorrer do semestre.

No que tange à metodologia de elaboração deste artigo, pautou-se em revisão bibliográfica dos campos da Antropologia, prioritariamente. Porém, para além das leituras, o artigo se construiu a partir da experiência participativa na elaboração e atuação durante o ensino da “disciplina” de Relações de Gênero. Como a proposta era 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 era incessante, até porque, nas temáticas apresentadas, também aprendíamos com as aulas expositivas, com as dinâmicas e refletíamos sobre as posições assumidas por todas/os. Embasadas pela proposta metodológica que fundamenta nossas próprias pesquisas, atuávamos como observadoras participantes de um cenário de ensino cuja temática central é a referência de base para nossas teses. Assim, fomos guiadas pelos princípios do método etnográfico. Sob o olhar de Cláudia Fonseca (1998), a pesquisa etnográfica é tipicamente qualitativa e se (re)constrói com base na interação constante entre pesquisador 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.

Como campo interdisciplinar, a adesão de alunas/os foi variada, com representantes dos seguintes cursos de graduação: Antropologia, Ciências Sociais, História, Museologia, Psicologia e Serviço Social. O número total de alunas/os variou de 23, no primeiro encontro, a 15, no último. A maioria das pessoas presentes no primeiro encontro cursava Ciências Sociais. 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 também não pode ser fragmentado.

Pretendemos discutir e sistematizar na sequência as associações entre outros dados recolhidos nos primeiros encontros, sobre o perfil das/os alunos, desempenho, campos de interesse, e desistência. A exemplificar, é válido destacar que a maioria das

pessoas inscritas desde o primeiro dia identificou-se como militante LGBTTT/feminista, assim como a maioria também informou ser membro de algum grupo de pesquisa sobre gênero e sexualidades na instituição. O que evidencia a instrumentalidade do ensino de gênero e sexualidades na graduação, não apenas para atender a interesses individuais das alunas e alunos, como também para sua formação enquanto membro de um coletivo empenhado em alguma luta política. Essa constatação ajudou a direcionar os níveis do ensino/aprendizado, pois já havia um interesse prévio das/os participantes, o que também aconteceu conosco. Nessa situação, não havia um enquadramento específico ao que é previsto pelas já mencionadas plataformas de ação, mas sim um ensino/aprendizado direcionado a um grupo de pessoas já interessadas no tema.

As experiências concretas em sala também fizeram com que nos confrontássemos com nossos preconceitos, o que constitui, inclusive, uma das linhas da educação inclusiva preconizada pelo II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (SPM, 2008), que deve também “atingir as pessoas responsáveis pela implementação desta educação para transformar suas formas de perceber e pensar relações de gênero”. Além disso, 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 um processo de aprendizado constante, também para nós, que tínhamos o dever de ler todos textos incluídos na bibliografia, e de pensar, discutir e problematizar as principais referências de cada temática selecionada para ser abordada em aula, em um processo de ensino que se construiu coletivamente.

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 em outros momentos em que também foi necessário trazer à tona o saber disciplinar, para articulá-lo com o debate em sala. O que nos leva a pensar na Antropologia como *locus* privilegiado de problematização teórica das discussões sobre gênero e sexualidade (SEGATO, 1998), campo este, inclusive, que favoreceu e possibilitou a vinculação institucional da “disciplina” de Relações de Gênero em questão, mesmo que, para efetiva matrícula, alunas/os de outros cursos estivessem autorizadas/os a participar. Entretanto, tal dado também conduz à conclusão pela necessária abertura de outros

campos teóricos para participar 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 se aplica, também, para o ensino de questões ligadas às sexualidades. As teorias feministas trazem consigo, justamente, o favorecimento de ser calcadas em bases interdisciplinares (ADELMAN, 2003), mesmo que, diante da realidade institucional das universidades fragmentada em disciplinas, seja necessário encontrar meios para sediar tais experiências em departamentos específicos.

GÊNERO E SEXUALIDADE PARA QUÊ(M)?

O ensino de gênero e sexualidades na escola, de modo geral, 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). Diríamos ainda haver um segundo paradoxo insolúvel: enquanto constituída, na origem, como interdisciplinar, acabou se resumindo a uma “disciplina” inserida no programa de Antropologia de uma universidade pública. O quadro genérico do perfil da turma na “disciplina” que ajudamos a ministrar foi fundamental para o bom desenvolvimento dos tópicos programados, já que expressava os interesses pessoais das pessoas que participaram ao longo do semestre. No primeiro dia de aula, então, foi feito um levantamento de características pessoais dos membros grupo e ficou estabelecido que:

- a) A maior parte cursava Ciências Sociais, conforme já mencionado. Embora, na qualidade de “disciplina” optativa, alunas/os de outros cursos do *campus* possam se matricular.
- b) A maior parte estava nas fases iniciais do curso respectivo, especialmente, na segunda fase.
- c) A maioria tinha entre 22 e 25 anos.
- d) Proveniência de variados estados, havendo, inclusive, três alunas de outras nacionalidades.
- e) A maioria não informou com quem mora. Entretanto, seguiu-se de um número paritário de pessoas morando sozinhas, com amigas/os ou com mãe ou pai.

- f) A maioria tinha pai e mãe separados, divorciados, viúvos ou não mais vivendo juntos.
- g) A maior parte era solteira, seguida por um número significativo de pessoas casadas.
- h) A maioria declarou-se agnóstica ou ateuista.
- i) A maioria constituía algum movimento político de militância LGBTTTT ou Feminista, como coletivos, redes sociais pela internet, etc.
- j) A maioria participava de algum grupo de pesquisa relacionado às temáticas de Gênero e Sexualidades na universidade.

Entendemos ser possível aliar 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 motivaram o abandono. Dentre as pessoas que desistiram figurava, por exemplo, uma aluna que se identificou no primeiro encontro como casada, com filhos, religiosa e afirmativamente contrária ao aborto. Sua temática central de interesse eram as violências contra mulheres. Foi apenas a esta aula. A premissa de que os estudos de gênero, feminismos e sexualidades sempre estão aliados a uma visão complexa da realidade e das mudanças sociais que ensinamos (DAGENAIS, 1987) deve ser aqui retomada.

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, ou ensino superior, é definida pela LDB 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” (art. 43, inc. VI, Lei 9.394/1996). Durante o 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 crer que a instrumentalização teórica adquirida com o curso também fundamentará a prática política dessas pessoas, já que, de acordo com Joan Scott (1995), “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. 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 coloca as/os estudantes em posição de construtores intermitentes de visões e reivindicações ligadas a suas crenças e lutas pessoais, diretamente influenciadas por sua realidade familiar, religiosa e geracional. Afinal, gênero e sexualidades são categorias intermediadas por fatores como raça, classe, etnia e idade, como componentes múltiplos das estruturas identitárias (BUTLER, 2008).

Em sala de aula, as experiências quotidianas também comprovavam que a (re)produção das relações de gênero e sexualidades permeava a “disciplina” e tomava lugar no momento mesmo dos encontros, porque as identidades subjetivas, enquanto um dos elementos constitutivos da dimensão de gênero, são constituídas a partir das atividades, experiências e representações históricas (SCOTT, 1995). O que reforçava, igualmente, a importância de se trabalhar sujeitos e objetos em constante re(construção) a partir de uma ambiência interdisciplinar, em que a dinâmica dessas relações ficava latente, em especial, quando algumas situações paradigmáticas eram vivenciadas. Dentre estas, eventos em que, por exemplo, uma aluna 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 outro contexto, uma das alunas levou a namorada para participar das atividades, em uma 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 intenção em romper um relacionamento conjugal de muitos anos.

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

Com a conclusão da “disciplina”, constatamos que o ensino das temáticas promoveu, concomitantemente, um aprendizado para todas nós. O principal deles, de que o ensino interdisciplinar é plenamente factível. No nosso caso, consubstanciado no encontro dos seguintes elementos:

- a) A escolha de um eixo centrado na complexidade e mutação/construção contínua das relações de gênero e sexualidades;
- b) A construção de um conteúdo de “disciplina” que convergiu com as experiências concretas e interesses pessoais das/dos alunas/os;
- c) A abertura para uma mudança radical na visão de mundo das/os sujeitas/os envolvidas/os nesse processo:
 - c.1. Em boa medida, quanto à concepção cartesiana do modelo científico – Processo em que é preciso constituir uma metodologia em comum (neste caso, a feminista), uma linguagem em comum e confluir diferentes *habitus* (BOURDIEU, 1996) das diversas pessoas envolvidas no processo. Por isso acreditamos que, embora houvesse uma vinculação “disciplinar”, por necessidade 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, sugerindo diversas metodologias de ensino ou bibliografias. A proposta foi, justamente, ir para além das disciplinas e consubstanciar um projeto crítico transformador de uma realidade concreta que diz respeito não somente às/aos alunas/os, como também a nós três (PIRES, 1998).
 - c.2. Quanto à possibilidade de construir o saber a partir de sujeitos/objetos e não apenas de campos disciplinares com seus recortes do mundo – Assumir que o conhecimento deve se produzir a partir das próprias expectativas e experiências das pessoas envolvidas no ato de ensinar/aprender. Nesse sentido, a diversidade de procedência 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”.
 - c.3. Quanto aos nossos pré-conceitos e a necessidade de superá-los para instituir relações sociais mais equitativas (por exemplo, sobre 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?, etc.) – Abrir possibilidades de mudar, consolidar, destruir ou renovar visões de mundo.

Dessa forma, não há como pretender ensinar gênero e sexualidades sem passar por esse processo de mudança e construção de uma perspectiva nova. A importância

desse compromisso e a necessidade de enfrentar os limites impostos ao ensino/aprendizado de tais questões ao longo da graduação são inquestionáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, em termos de resultados, poderíamos sistematizar um conjunto de reflexões teóricas que aliam gênero, sexualidades e interdisciplinaridade. Porém, preferimos inserir esse debate dentro de um conjunto de resultados obtidos a partir da “disciplina” e a experiência de ensino/aprendizado interdisciplinar que ela proporcionou.

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, mas 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.

Além disso, o envolvimento da turma esteve ligado, em boa medida, com os interesses pessoais que moviam cada uma/um, ou sua inserção política em grupos ligados à temática, o que reforça o tom interdisciplinar da experiência. A partir da qualidade reflexiva obtida ao longo das aulas e dos 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 que cursaram tais programas prossigam com o estudo das mesmas temáticas ao longo de suas carreiras profissionais.

Houve, igualmente, um resultado particular sobre cada uma de nós, já que vivenciamos, pela primeira vez, uma experiência concreta de ensino/aprendizagem interdisciplinar, o que nos permitiu um confronto, também, com nossos limites disciplinares e preconceitos quanto à própria temática trabalhada. Tais limites, no entanto, não foram de todo negativos, uma vez que nos impulsionaram a pensar nossa participação no ensino da “disciplina” também teoricamente. 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 tanto de professora e estagiárias, quanto de alunas e alunos dos mais diversos cursos, em torno de um eixo em comum e não de objetos provenientes de recortes disciplinares.

Por último, entendemos ser esta uma boa oportunidade para expor boas práticas ligadas ao ensino interdisciplinar, em nível de graduação. Neste caso, favorecida pela interdisciplinaridade ínsita às questões de gênero e sexualidades. Ainda, destaca-se a necessidade de se expandir esse ensino para outros cursos. É indispensável sublinhar que o reconhecimento das áreas interdisciplinares em ciências humanas favorece a institucionalização do ensino de gênero e sexualidades na graduação.

BIBLIOGRAFIA:

ADELMAN, Miriam. Das margens ao centro?: refletindo sobre a teoria feminista e a sociologia acadêmica. *Rev. Estud. Fem.*, v. 11, n. 1. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2012.

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

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

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

_____. Será possível um ato desinteressado? In: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. *Instrumentos internacionais de direitos das mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DAGENAIS, Huguette. Méthodologie féministe et anthropologie: une alliance possible. *Anthropologie et Sociétés*, vol. 11, no 1, 1987, p. 19-44. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/006385ar>. Acesso em: 07 fev. 2012.

FERREIRA, Sílvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo do. Transversalidade de conteúdos nas diretrizes curriculares: o gênero no ensino da enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, vol.57, n.1, pp. 71-74, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000100015>. Acesso em: 13 jul. 2012.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *XXI Reunião da ANPEd*. Caxambu, setembro 1998.

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

HARDING, Sandra. Del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo. In: *Ciencia y Feminismo*. Capítulo I. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? *Cadernos Pagu*, v. 27, n. 27, p. 13-34, 2006.

LENOIR, Yves, HASNI, Abdelkrim. "La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón". *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). n. 35, mayo-agosto 2004. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>. Acesso em: 31 ago. 2012.

MACHADO, Lia Zanotta. *Gênero: um novo paradigma ? In : Cadernos Pagu (11) 1998 pp. 107-125. Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad11/pagu11.10.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2012.*

MENICUCCI DE OLIVEIRA, Eleonora. O feminismo desconstruindo e reconstruindo o conhecimento. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 1, p. 229-245, doi:10.1590/S0104-026X2008000100021, 2008.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Desafios à formação docente: Gênero e diversidade na escola. In: STEVENS, Cristina [et. Ali] (Orgs.). *Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: ExLibris, 2010, p. 167-178.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE GÊNERO E DIREITO. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/nepgd/>. Acesso em: 13 de ago. 2012.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero, Psicologia Social e Interdisciplinaridade. In: LAGO, Mara Coelho de Souza [et. Al] (Orgs.). *Interdisciplinaridade em Diálogos de Gênero: Teoria, sexualidades, religiões*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2004, p. 209-227.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface* (Botucatu) vol.2 no.2 Botucatu fev. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SEDGWICK, Eve. *A epistemologia do armário*. Cadernos Pagu (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Rev. Estud. Fem.* vol.19, n.2, pp. 561-572, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017>. Acesso em: 13 jul. 2012.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na antropologia e para além dela. Brasília: *Série antropologia*, 1998.

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