

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE
NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

**DIRETRIZES CURRICULARES DE GÊNERO E DIVERSIDADE
SEXUAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ**

VERSÃO PRELIMINAR

**Curitiba - Pr
2010**

Sumário

Apresentação Institucional

Professora Ms. Alayde Maria Pinto Digiovanni e professor Dr. Wagner Roberto do Amaral

Histórico

Equipe SEED/DEDI/NGDS

Marcos Institucionais

Equipe SEED/DEDI/NGDS

Glossário

Professora Ms. Viviane Teixeira Silveira

O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual?

Professora Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR)

Gênero: Como e por que compreender?

Professora Ms. Viviane Teixeira Silveira (Doutoranda UFSC)

Gênero, sexualidade e educação

Professora Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR)

Homofobia na Escola

Professor Dr. Anderson Ferrari (PPGE/UFJF)

Educação Sexual: questões de gênero

Professora Dra. Eliane Rose Maio (UEM)

Gênero e Diversidade Sexual na Escola: perspectivas e possibilidades

Professora Ms. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (SEED/DEDI/NGDS)

Professora Ms. Kátia Cristina Dias da Costa (SEED/DEDI/NGDS)

Professora Especialista Melissa Colbert Bello (SEED/DEDI/NGDS)

Professor Especialista Ricardo José Bois (SEED/DEDI/NGDS)

Apresentação

Apresentamos a comunidade escolar o material que subsidiará a discussão sobre as questões de gênero e diversidade sexual na Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná, com o tom de uma diretriz orientadora que norteará a ação no interior das nossas escolas.

Vivemos em uma sociedade que, historicamente, se constituiu como uma sociedade masculina, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica e racista, marcada pela exclusão social, particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual.

Partindo da compreensão de que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos, acerca das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas nossas relações, salientamos o espaço da instituição escolar como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento.

Precisamos, cada vez mais, nos instrumentalizarmos para compreendermos e enfrentarmos as diferentes formas, não raras vezes veladas, de discriminação e exclusão social, e as professoras e professores, funcionárias e funcionários precisam compreender a dimensão pedagógica da sua ação para além da dimensão pedagógica, exclusiva da professora ou do professor, da transmissão de conteúdos curriculares. Temos em nossas mãos a condição concreta de provocar mudanças, esperamos que este material que entregamos a vocês provoque, mobilize e proporcione uma transformação na direção da sociedade que buscamos. Onde mulheres e homens participem coletivamente da tomada de decisões e definam conjuntamente seus caminhos. Deixamos a todas e todos um forte e afetuoso abraço, e o desejo de que realizemos sempre um bom trabalho no interior de nossas escolas.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

Wagner Roberto do Amaral
Chefe do Departamento da Diversidade

Histórico

Texto em construção

Marcos Institucionais

Texto em construção

GLOSSÁRIO

Professora Ms. Viviane Silveira

ASSIMETRIAS DE GÊNERO: desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando hierarquias. Por exemplo: no mercado de trabalho.

BINARISMO: forma de pensamento que separa e opõe masculino e feminino, apoiando-se numa concepção naturalizante dos corpos biológicos.

BISSEXUAL: pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos;

CORPO: inclui além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado pelo qual as pessoas desenvolvem a percepção da própria vivência. Não existe um corpo humano universal – mas sim corpos marcados por experiências específicas de classe, de etnia, de raça, de gênero, de idade. Visto que os corpos são significados e alterados pelas diferentes culturas, pelos processos morais, pelos hábitos, pelas distintas opções e possibilidades de desejo, além das diversas formas de intervenção e produção tecnológica. Por isso, o corpo é uma produção histórica.

Foucault ao analisar instituições como escolas, prisões, hospitais psiquiátricos, fábricas, fala das maneiras como as diferentes disciplinas controlam, domesticam, normalizam os corpos. Sua preocupação é com as práticas sociais, sendo que é no corpo que se dá o controle da sociedade sobre os indivíduos. Os corpos apresentam as marcas do processo de passar ou não pela escola como o auto disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo.

Louro parte do pressuposto antropológico de que "os corpos são o que são na cultura" (2001, p.75), isto é, que os corpos adquirem seu significado apenas através dos discursos na cultura e na história. Essa vertente se afasta das discussões teóricas nas quais o corpo é tido como "natural", no qual o biológico determina o gênero.

CULTURA: Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. Portanto, vai além de um sistema de costumes; é objeto de intervenção humana. É compartilhada por indivíduos de determinados grupos, por isso não é individual.

CURRÍCULO: A década de 90 traz à cena do debate uma percepção de currículo, que muito deve às compreensões sociais advindas dos estudos culturais, dos movimentos sociais, feministas, raciais, étnicos, sexuais e pós-coloniais, e que movimentava a discussão em torno da linguagem como elemento central de análise. Dessa forma, o currículo passa a ser entendido como um local de disputas de construção de objetos de conhecimento, no qual, outros significados estão envolvidos de forma ativa. Segundo Tomaz Tadeu “o texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder” (SILVA, 2003, p.67).

Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento de escolhas; nele os conhecimentos são separados, algo fica dentro e algo fora. Essas divisões são parte de relações de poder que refletem o que deve e o que não deve ser ensinado, determinando o que passa por conhecimento válido, incluindo certos saberes, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias e produzindo subjetividades.

Ao refletir a epistemologia dominante, a produção de um currículo acaba por ser marcadamente masculina. Logo, responsável que é por refletir e produzir subjetividades, o currículo acaba corporificando e produzindo as relações hierárquicas de gênero. Os estereótipos de gênero que refletem as hierarquias são transmitidos e naturalizados nos próprios processos de formação nas instituições educacionais (SILVA, 1999). Os significados do currículo e seus efeitos de poder constituem subjetividades profissionais e sociais.

O currículo tem de ser compreendido como um aparato da diversidade cultural no qual seja possível pensar de novas formas questões políticas, econômicas, culturais, sexuais, etc, abrindo espaço para o outro e eliminando as distinções binárias.

Um currículo masculinamente construído contribui para garantir as diferenças, reforçando e reproduzindo, o domínio masculino sobre as mulheres, garantindo

a naturalização de certos tipos de conhecimentos, legitimando alguns grupos em detrimento de outros.

DESIGUALDADE: é um fenômeno social que produz uma hierarquização entre os indivíduos e/ou grupos que não permite o tratamento igualitário (em termos de mercado de trabalho, de acesso a bens e recursos, para todos e todas. Essa desigualdade existe na divisão dos atributos entre homens e mulheres. Esse desnível se evidencia em vários contextos: familiar, social, escolar, religioso, econômico, político,... Dessa forma, fica claro que existem fronteiras que separam atitudes e comportamentos tidos como apropriados, válidas e legítimas relacionadas ao sexo masculino e ao feminino.

DIFERENÇA: indivíduos e/ou grupos possuem várias formas de distinção e de semelhanças (cor, sexo, idade, nacionalidade). A desigualdade pauta-se por essas diferenças e semelhanças que constituem os indivíduos e/ou grupos.

DIREITOS SEXUAIS: direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência. Os direitos sexuais englobam múltiplas expressões legítimas da sexualidade, como por exemplo, o direito à saúde – direito de cada pessoa de ver reconhecidos e respeitados o seu corpo (autonomia), o seu desejo e o seu direito de amar (reconhecimento da diversidade sexual).

DISCRIMINAÇÃO: ação de discriminar, tratar diferente, excluir, marginalizar.

ESTEREÓTIPO: é uma generalização de julgamentos subjetivos feitos a um grupo ou a um indivíduo. Pode ser atribuindo valor negativo desqualificando-os e impondo-lhes um lugar inferior, ou simplesmente, reduzindo determinado grupo ou indivíduo a algumas características e, assim, definindo lugares específicos a serem ocupados.

FEMINILIDADE: se refere às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura associados ou apropriados às mulheres.

Caracterizar os comportamentos como “masculinos” ou “femininos” é basear-se nas noções essencialistas do binarismo mulher/homem, isto quer dizer que, atributos que muitas vezes são considerados femininos podem estar baseados no biológico e nas diferenças físicas. Dessa forma, a feminilidade nos homens, bem como a masculinidade nas mulheres, é considerada negativa por agir contra os papéis tradicionais da nossa cultura. Um estereótipo comum para homens homossexuais é de que são efeminados porque utilizam ou exageram comportamentos tidos como femininos, por exemplo.

GÊNERO: conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995). Não com a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos.

HETERONORMATIVIDADE: termo utilizado para expressar que existe uma norma social que está relacionada ao comportamento heterossexual como padrão. Dessa forma, a idéia de que apenas o padrão de conduta heterossexual é válido socialmente, colocando em desvantagem os sujeitos que possuem uma orientação sexual diferente da heterossexual.

HETEROSSEXISMO: Se refere à idéia de que a heterossexualidade é a orientação sexual “normal” e “natural”. Considerar a heterossexualidade como “natural”, aponta para algo inato, instintivo e que não necessita de ser ensinado ou aprendido. Ao considerar a heterossexualidade “normal”, contrapõe-se a idéia de que as outras orientações sexuais (homossexualidade e bissexualidade, por exemplo) são um desvio à norma e reveladoras de perturbação, não sendo encaradas como um dos aspectos possíveis na diversidade das expressões da sexualidade humana. O heterossexismo

funciona através de um sistema de negação e discriminação – a sociedade tende a negar a existência da homossexualidade, tornando-a invisível (em quantos manuais escolares existem referências neutras ou positivas à homossexualidade?) e tende a reprimir e discriminar todos aqueles que se tornam visíveis.

HETEROSSEXUAL: quem tem atração sexual por pessoas do sexo oposto ao seu, e relacionamento afetivo-sexual com elas. Heterossexuais não precisam, necessariamente, terem vivido experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto para se identificarem como tal.

HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA: sistema que acomoda e hierarquiza as relações de gênero, no qual o homem é o modelo para todas as relações, inclusive aquelas em que ele não está presente.

HOMOAFETIVO: é um termo utilizado para descrever relações entre pessoas do mesmo sexo e tem relação com os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na relação amorosa e sexual entre essas pessoas.

HOMOFOBIA: termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra os homossexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). O termo, no entanto, não se refere ao conceito tradicional de fobia, facilmente associável à idéia de doença e tratados com terapias e antidepressivos. Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política à suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos lesbofobia, bifobia e transfobia.

Daniel Borrillo faz uma leitura epistemológica e política desse conceito, não para compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas para “analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual”. Segundo este autor quando a homossexualidade requer publicamente sua expressão é que se torna insuportável, pois rompe com a hierarquia da

ordem sexual. Por isso, a tarefa pedagógica deve ser questionar a heterossexualidade compulsória e mostrar que a hierarquia de sexualidades é tão insustentável quanto a de sexos, bem como incluir a idéia de diversidade sexual em livros e apostilas escolares.

HOMOSSEXUAL: é a pessoa que tem atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo gênero e relacionamento com elas.

HOMOSSEXUALIDADE: é a atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo. Cabe uma ressalva, não é correto o uso do termo homossexualismo, porque reveste de conotação negativa, atribuindo-lhe significado de doença e aberração. Por isso, devemos preferir a utilização dos termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade.

IDENTIDADE DE GÊNERO: Expressão utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Entretanto, atualmente, a identidade de gênero corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. Os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Cabe enfatizar que a identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual (atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos).

IDENTIDADE SEXUAL: Identidades sexuais se constituem através das formas como vivemos nossa sexualidade, e refere-se a duas questões diferenciadas: 1) é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; 2) é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. Quer dizer, corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual, ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno.

INTERSEXUAL OU INTERSEX: a palavra intersexual é preferível ao termo hermafrodita e é um termo usado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições de masculino e feminino, tendo parcial ou completamente desenvolvidos ambos os órgãos sexuais, ou um predominando sobre o outro. A intersexualidade, enquanto transgeneridade é uma condição e não uma orientação sexual. Portanto, as pessoas que se autodenominam intersexuais podem se identificar como homossexuais, heterossexuais ou bissexuais.

LESBOFOBIA: termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra as lésbicas (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Ver homofobia.

MACHISMO: é a crença de que os homens são superiores às mulheres. É uma construção cultural que definiu que as características atribuídas aos homens, tem um valor maior. Se pensarmos na educação de meninos e meninas, veremos que há um tratamento diferenciado que reproduz as manifestações de machismo nos meninos, e às vezes, nas próprias meninas. Ao incentivar (infidelidade, violência doméstica, esporte, diferença de direitos).

MASCULINIDADE: Faz oposição ao termo feminilidade e diz respeito a imagem estereotipada de tudo aquilo que seria próprio dos indivíduos homens, ou seja, às características e comportamentos considerados considerados por

uma determinada cultura como associados ou apropriados aos homens. Ver feminilidade, pois são conceitos relacionais que não passíveis de serem entendidos separadamente.

MASCULINIDADE HEGEMÔNICA: É um modelo construído socialmente que controla, domina e subestima as diversas formas de expressão de outras masculinidades, tornando-se um padrão de masculinidade.

MOVIMENTO FEMINISTA: o movimento feminista surgiu para questionar a organização social, política, econômica, sexual e cultural de uma sociedade profundamente hierárquica, autoritária, masculina, branca e excludente. Sendo assim, o feminismo pode ser entendido como uma luta pela transformação da condição das mulheres, que é pública e também privada. E que pode ser entendida, a partir de três eixos: 1) como movimento social e político; 2) como política social; 3) e como ciência, ampliando os debates teóricos e conceituais (derivando a categoria gênero como analítica de sexo). Essas vias se entrecruzam, por diversas vezes, para desestabilizar representações, questionar a divisão sexual da sociedade, opor-se à hierarquização dos gêneros e, por isso, as teorias nem sempre podem dissociar-se de suas ações políticas, e vice-versa.

PODER/RELAÇÕES DE PODER: nossas definições, crenças, convenções, identidades e comportamentos sexuais têm sido modeladas no interior de relações definidas de poder. Para Michel Foucault, o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. O poder se exerce de diversas formas: poder de produzir os corpos que controla, produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos. Foucault propõe que observemos o poder como uma rede que, capilarmente, se distribui por toda a sociedade. Nas palavras dele: “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por si mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (1977, p. 91).

PRECONCEITO: é um pré-conceito uma opinião que se emite antecipadamente alimentada pelo estereótipo, é um juízo preconcebido,

manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou "estranhos".

RACISMO: conjunto de princípios que se baseia na superioridade de uma raça sobre a outra. A atitude racista é aquela que atribui qualidades aos indivíduos conforme seu suposto pertencimento biológico a uma determinada raça. Não é apenas uma reação ao outro, mas é uma forma de subordinação do outro.

SEXISMO: atitude preconceituosa que difere homens de mulheres definindo características específicas para cada um, subordinando o feminino ao masculino.

SEXO BIOLÓGICO: é o conjunto de características fisiológicas, informações cromossômicas, órgãos genitais, potencialidade individual para o exercício de qualquer função biológica que diferencia machos e fêmeas. Entretanto, o sexo não é simplesmente algo que lhe foi dado pela biologia. Foucault analisa o sexo biológico como um efeito discursivo. O poder cria o corpo ao anunciá-lo sexuado, ao fazer de sua constituição biológica um fator natural que carrega características específicas e torna indiscutível a divisão dos humanos em dois blocos distintos (homens e mulheres). Isto não significa que o corpo não exista de forma sexuada. O que o poder cria é outra coisa: é a importância dada a esse fator corporal (biológico). O sexo produz, interdita, possibilita e regula o corpo limitando certos tipos de escolhas para a produção de um corpo sexuado que seja culturalmente aceitável e inteligível. Assim, o sexo é uma norma através da qual alguém se torna viável.

SEXUALIDADE: É aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos e diferentes modos, por todos os sujeitos por isso, é entendida como um conceito dinâmico que se modifica conforme as posições do sujeito e suas disputas políticas. A sexualidade tem a ver tanto com o corpo, como também com os rituais, o desejo, a fantasia, as palavras, as sensações, emoções, imagens e experiências. Ela não tem ligação somente com a questão do sexo e dos atos sexuais, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a

cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto; até questões relativas a reprodução, saúde sexual, utilização de novas tecnologias.

TRANSEXUAL: pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

TRANSFOBIA: termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Ver homofobia.

TRANSGÊNEROS OU TRANS: são termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

TRAVESTI: pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta a seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pelo Conferência Nacional LGBT em 2008)

ORIENTAÇÃO SEXUAL: refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionar afetiva e sexualmente. Atualmente temos três tipos de orientação sexual: heterossexual, homossexual e bissexual. Contrapõem a OPÇÃO SEXUAL entendida como escolha deliberada e realizada de forma autônoma.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: É aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres e apóia-se no estigma da virilidade masculina (legítima defesa da honra) e da submissão feminina.

Quando as vítimas são crianças e adolescentes o Art. 245 do ECA, obriga os profissionais da saúde e educadores e educadoras a comunicarem o fato aos órgãos competentes. Na escola a discriminação é manifestada por meio de apelidos, exclusões, perseguição, agressão física.

O que são as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual?

Professora Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR)

Diretrizes sugerem um caminho a ser seguido. Um conjunto de pressupostos que orientarão esse caminho a ser percorrido. Além de significar o feminino de diretor, pelo dicionário, diretriz significa “(...) linha reguladora do traçado de um caminho ou estrada; conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.; (...) norma de procedimento (...)”.

Desse modo, ao se ter em mente a idéia de diretrizes, um conjunto de representações se materializa nos aproximando também da idéia de normas, regras, procedimentos legais, etc. Diretrizes são tudo isso e, sobretudo, em se tratando do currículo escolar, a proximidade com a idéia de normas e regras, também poderá significar procedimentos didático-pedagógicos que deverão ser seguidos.

Acostumadas/os às inúmeras mudanças e reformas na educação brasileira professora/es também acabaram por se habituarem a receber de tempo em tempo novas diretrizes, além de novas normas, novas leis, novas regras que, por sua vez, produzem impactos de diferentes dimensões no planejamento e cotidiano do trabalho educacional. Muitas vezes proveniente de ‘ondas’ e ‘modas pedagógicas’, arranjos epistemológicos, que por obra do acaso ou do esforço de intelectuais e profissionais da educação e outras áreas do conhecimento, acabam por vislumbrar solução para problemas pedagógicos insistentes.

As diretrizes curriculares na maior parte das vezes possuem uma filiação direta com a produção, o controle e a distribuição dos saberes escolarizados, além da vigilância das práticas e procedimentos pedagógicos. Assim, a elaboração de diretrizes curriculares faz parte do conjunto de atribuições de secretarias e ministérios na tentativa de ‘melhorar a educação’. Entretanto, estudos críticos de diversas filiações demonstram a arbitrariedade, as relações de poder estabelecidas nesses processos, as vozes caladas, os sujeitos esquecidos, enfim, uma gama de faltas e falhas que acabam por justificar os

problemas decorrentes, tanto dos processos de elaboração, como também da aplicação das mesmas.

Nas últimas décadas no Brasil, algumas experiências de elaboração de diretrizes curriculares têm considerado as inúmeras vozes e práticas que, segundo variadas críticas, durante muito tempo foram silenciadas na sociedade brasileira. Os inúmeros protagonistas de uma história que, há até pouco tempo, não constavam no rol dos saberes escolarizados, a partir de um conjunto de empreendimentos oriundos dos movimentos sociais, das universidades e das práticas culturais, começam a aparecer e intervir na produção e distribuição dos conhecimentos. Afrodescendentes, indígenas, mulheres, quilombolas, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, isto é, sujeitos e experiências que não pertenciam ao mundo do conhecimento oficial e escolarizado, através das lutas sociais, fizeram-se presentes e hoje são partes fundamentais da construção de propostas educacionais, currículos, diretrizes, etc.

Considerando os 'novos' sujeitos sociais, os 'novos' problemas pedagógicos e as 'novas' experiências escolares, além das relações de poder presentes nos textos pedagógicos, as ***Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná*** tomou como ponto de partida um questionamento sobre a própria idéia de diretrizes. Ao reconhecer o texto pedagógico como campo de disputas e relações de saber-poder, que por sua vez produz um conjunto normativo de práticas pedagógicas que acabam por se configurar em processos de exclusão de saberes e de sujeitos, estas diretrizes se propõem a inventar um outro lugar para a reflexão pedagógica.

Não se trata aqui de instituir instrumentos de direção de conhecimentos e condutas pedagógicas. Os saberes aqui expostos dizem respeito a uma crítica em relação aos conhecimentos tradicionalmente veiculados nos textos pedagógicos. Tampouco trata-se aqui de produzir um novo guia do caminho a se percorrido, mas sim um conjunto de alertas e reflexões críticas sobre os caminhos que não deverão ser percorridos. Desse modo, estas diretrizes se apresentam como reflexões que problematizam os saberes normatizados e naturalizados, sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Toma-se aqui o currículo é uma narrativa, isto é, a narrativa de alguns grupos sociais que se tornaram perigosamente hegemônicos e se

estabeleceram como 'universais'. Desse ponto de vista 'universal' é a representação de conhecimento, cultura e sujeito de grupos que, no decorrer de processos históricos arbitrários e excludentes, foram alçados ao lugar do centro, isto é, o homem, branco, europeu, heterossexual, produtivo e reprodutivo. Assim, já partimos do pressuposto que o 'universal' não existe, isto é, que tudo aquilo estabelecido como universal se formou nos processos de relações de poder que engendram exclusões e desaparecimentos. Tudo aquilo que foi afastado na produção do 'universal', isto é, outros sujeitos, outros saberes, outras culturas, outras experiências, nesse processo de separação, acabaram por habitar as margens, isto é, mulheres, não europeus, homossexuais, não cristão, entre muitos outros. Entretanto, essa separação entre centro e margem foi fundamental para garantir um conjunto de privilégios a este centro, traduzidos por meio de processos de naturalização e normalização de condutas e conhecimentos. A própria idéia de currículo e, por conseguinte de diretriz curricular não escapou a esse processo.

Diretrizes curriculares de matemática, ciências, língua portuguesa não causa espanto, dizem respeito a conhecimentos consagrados pelos processos de naturalização dos saberes. Entretanto, diretrizes para gênero e diversidade sexual nas escolas pode causar um certo mal estar. A escola precisa trabalhar com isso? Sim, é essa a tarefa da escola, sobretudo porque as questões de gênero e diversidade sexual já estão presentes no universo escolar e na maior parte das vezes vem sendo abordada com preconceitos e produzindo ainda mais sofrimento, violência e exclusão.

Se durante vários séculos a escola não precisou explicar a razão de ensinar as hierarquias e desigualdades, faz-se necessário um conjunto de documentos que demonstrem o preconceito e a violência produzida pela instituição escolar. Em relação a hierarquia de gênero as mulheres foram 'naturalmente', quando não excluídas, diminuídas, estimuladas diferentemente e incluídas em ações menos importantes. E ainda hoje, tanto se pergunta sobre a diferença entre meninos e meninas, demonstrando o preconceito latente. Entendemos aqui que a escola desde sempre aplicou uma pedagogia de gênero que consolidou a idéia de desigualdade entre homens e mulheres. Também em razão das diferentes experiências com a sexualidade e o desejo, a escola, sem qualquer explicação sempre se colocou no lugar da produção da

norma heterossexual, produzindo, contribuindo e ampliando preconceitos em razão da sexualidade, praticando a homofobia, a lesbofobia e a transfobia. Sim, a escola, os saberes escolares e as práticas pedagógicas precisam ser objeto de reflexão sobre as desigualdades sexuais e de gênero.

A idéia de diretrizes curriculares é aqui colocada em outro território do pensamento, da reflexão e das práticas pedagógicas; são aqui tomadas como narrativas construídas como crítica e resistência aos saberes normativos da escola. As diretrizes de gênero e diversidade sexual, aqui apresentadas, se colocam como ‘contra-narrativas’ ou ‘contra-diretrizes’, isto é, representam um texto que se propõe a ser um lugar de questionamento das verdades estabelecidas e que fazem funcionar as relações desiguais entre os gêneros e os sexos. Desse modo, não serão apresentados aqui novos conhecimentos, novos saberes científicos e metodologias de aplicação. O que estamos chamando de diretrizes é um conjunto de reflexões fundamentais que problematizam as verdades consolidadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. Nesse sentido, se des-instaura (des-territorializa) uma idéia universal de diretriz, re-territorializando-a. Isso se dá com o trabalho cuidadoso com os temas que concorrem para uma abordagem sobre o gênero, a sexualidade e diversidade sexual. Subvertendo a idéia tradicional de diretriz curricular, estas diretrizes, por abordar temas que trazem consigo uma importante crítica dos conhecimentos estabelecidos, se apresenta na forma de reflexão, com o objetivo de desestabilizar as verdades que construíram os preconceitos, as fobias, as violências sobre os sujeitos.

Inaugurando uma outra maneira de escrever diretrizes curriculares apresentamos aqui um Glossário e um conjunto de quatro textos que abordam os seguintes temas: gênero, sexualidade, homofobia e educação sexual. Os textos que compõem essas diretrizes apresentam-se como possibilidades e certamente abrirão um espaço de confronto de idéias, fundamental para as experiências necessárias que os trabalhos com os temas proporcionarão. Talvez com esse documento estejamos inaugurando a possibilidade de professoras/es se defrontarem com o (des)conhecido, com o não saber, como forma de produzir reflexões-ações que produzam menos preconceito e violência.

Gênero: Como e por que compreender?

Professora Ms. Viviane Teixeira Silveira

Através deste texto, pretendemos que você professor/a consiga identificar as diferenças na educação de meninos e meninas, atentando para uma compreensão social e histórica de que existe um padrão de conduta e de comportamentos diferenciados, que foram construídos social e historicamente, para meninos e meninas, homens e mulheres. Aos homens, o dever de serem provedores, agressivos, fortes; às mulheres cabe o cuidado com o lar, com a reprodução, e com a educação dos filhos e filhas.

Esses padrões de comportamento pautam-se em argumentos biológicos que reproduzem desigualdades sociais relevantes entre os sexos. Ao identificarmos e reproduzirmos atividades e adjetivos diferenciados para homens e mulheres estamos construindo o gênero. Essa construção é marcadamente cultural, pois varia conforme a sociedade na qual estamos inseridos.

Ao pensarmos no conceito de gênero cabe esclarecer duas características principais: 1) o gênero só tem sentido se pensado em termos relacionais, ou seja, só é possível conceber o feminino em relação ao masculino, e vice-versa; 2) a construção do gênero é cultural, só tendo sentido quando relacionada ao contexto sócio-cultural no qual se manifesta.

É necessário esclarecer que a família e a escola têm um papel fundamental na luta contra o preconceito e a reprodução de desigualdades na sociedade. Precisamos ter um olhar atento para as questões da diversidade sexual e das construções de gênero para que possamos interferir nos processos de preconceito e de discriminação. Entender que existem corpos marcados por diferenças biológicas, mas que também, são marcados pela socialização. Desde que nascemos somos ensinados a ser meninos ou meninas, conforme a decoração do quarto, as cores das roupas, os brinquedos e as brincadeiras. Tudo isso constitui modos de pensar e de agir correspondente a cada gênero. É importante que vocês professores e professoras estimulem outras formas de constituição de identidade nas

crianças e adolescentes que não venha somente ao encontro do que é esperado em termos de papéis de gênero. Podemos estimular nos meninos que sejam carinhosos, gentis, curtam balé e dança. As meninas, podem ser motivadas a gostar de carros e de futebol, sem que isso interfira na sua vivência da sexualidade, por exemplo¹.

Se quisermos educar para um mundo mais justo, é preciso que atentemos para não educar meninos e meninas de uma forma radicalmente distinta. Quando as crianças adentram as escolas, elas já passaram por uma socialização inicial da construção dos gêneros na família. Entretanto, a escola deve estar atenta para não permitir a reprodução do preconceito contra as mulheres e contra todos aqueles que fogem a masculinidade hegemônica.

Se o gênero é construído por relações sociais, pela família, pela escola, pelos processos de socialização e pela mídia, podemos partir do pressuposto de que ele também pode ser reconstruído, desconstruído, questionado, modificado em busca de uma igualdade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso à direitos sociais, políticos e civis. Qual é a responsabilidade da escola nesse caso? Como educar meninos e meninas para a equidade de gênero?

Construímos esse texto para demonstrar que o gênero tem uma história voltada para processos de socialização e aprendizado. Num primeiro momento, fizemos uma breve apresentação histórica sobre os debates do movimento feminista e os estudos de gênero em torno do campo político. Logo após professor/a, buscamos trazer um exemplo do gênero enquanto política social, trazendo para o debate a questão das políticas de ação afirmativa (cotas). Concluimos o texto, aprofundando o conceito de gênero e apontando as diferenças na educação de meninos e meninas, querendo dessa forma, que você professor/a, tenha acesso a informações para que possa conduzir um debate competente e não se omita diante de cenas explícitas de discriminação e preconceito, como o racismo e o sexismo, apostando assim, numa educação crítica.

¹ A partir de um exercício sobre os filmes “Billy Eliot” e “Menina de Ouro”, por exemplo, podemos problematizar os estereótipos de gênero e preconceitos em relação a escolhas profissionais que desestabilizam a ordem heteronormativa e caricata do masculino e do feminino na sociedade.

2- O surgimento das teorias feministas e de gênero no contexto brasileiro

A história do movimento feminista no Brasil está diretamente associada às produções teóricas feministas. A década de 1970 foi rica politicamente e incitou a participação da mulher no cenário público, político e cultural. No entanto, neste período histórico, a participação feminina esteve vinculada, principalmente, a questões políticas e de confronto ao regime ditatorial que vigorava no País. A Organização das Nações Unidas- ONU instituiu o ano de 1975 como o ano internacional da mulher. Esta declaração oficial foi um marco que propiciou o cenário para o reconhecimento das lutas feministas no âmbito internacional.

Segundo Sarti (2004)² iniciado nas camadas médias, o feminismo brasileiro, que se chamava “movimento de mulheres”, expandiu-se através de uma articulação peculiar com as camadas populares e suas organizações de bairro, constituindo-se em um movimento interclasses, cujo foco era a oposição ao regime militar. Nesse sentido, temas como aborto, sexualidade, planejamento familiar, violências contra mulher permaneceram no âmbito das discussões privadas, com pouca ressonância pública durante os anos 70, só nas décadas seguintes esses temas passam a ser foco de reflexões e políticas públicas advindas, sobretudo, a partir das reivindicações feministas.

Historicamente é a partir da década de 1980 que os estudos feministas procuraram dar maior visibilidade a problemáticas variadas que infligem mulheres em todos os cantos do país. Uma das questões mais evidenciadas foi as diversas formas de violências que acometem as mulheres. O combate a violência era o mote principal ao qual se dirigiam as atenções durante os anos 80. O foco, naquele momento, era assistir as vítimas a partir de intervenções psicológicas, sociais e políticas. Podemos citar que uma das principais conquistas dessa época foi à criação da Delegacia da Mulher. Esta política pública deve ser considerada de efetiva importância para as conquistas sociais obtidas durante as últimas três décadas, incluindo aqui a instituição dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Secretaria Especial de

² SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 12(2):264, maio-agosto/2004.

Políticas para Mulheres, a Lei Maria da Penha³, discussões sobre sexualidades, descriminalização do aborto, criminalização e combate a homofobia, dentre muitas outras.

Além das conquistas no âmbito político, o movimento e as teorias feministas e de gênero com toda sua produção teórica vêm rompendo com o aprisionamento das mulheres ao seu corpo biológico, debate que se aprofunda no Brasil nos anos 90, com a introdução do texto da autora Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Essas discussões têm uma tradição interdisciplinar resultante de um processo de desconstrução teórica, que vem se desenvolvendo no interior de diversos campos disciplinares, tais como História, Sociologia, Antropologia, principalmente nas Ciências Humanas. Os debates na Biologia e nas Engenharias também estão presentes, é bastante atual e voltado para reflexões em torno de qual é o gênero da ciência, ou seja, como a ciência é produzida e a partir de quais critérios e relações de poder se constitui o conhecimento.

Nesse sentido, caro/a professor/a, é importante estar atento e considerar o modo como o conceito de gênero foi se constituindo e quais são suas bases teóricas e suas dimensões conceituais para que a prática pedagógica possa se efetivar longe da construção de estigmas, estereótipos e preconceitos. Desnaturalizar hierarquias de poder baseadas nas diferenças de sexo tem sido um recurso utilizado para romper com argumentos pautadas na biologia que desqualificam as mulheres, corporal, intelectual e moralmente e qualificam um sujeito homem a partir de uma masculinidade hegemônica desconsiderando todas as perspectivas de respeito às diferenças.

Para RAGO (1995), o feminismo adquiriu uma enorme importância “ao questionar a organização sexual, social, política, econômica e cultural de um mundo profundamente hierárquico, autoritário, masculino, branco e excludente” (p.12). O feminismo como movimento social e político, inicialmente, pode ser pensado como o momento no qual as mulheres reivindicaram visibilidade e

³ A Lei Maria da Penha foi instituída em agosto de 2006. Tem por objetivo maior criar “mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (artigo 1º). Essa Lei dispõe também sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar, além de prescrever a necessidade de uma ação ampla e integral na prevenção e no combate a essa violência, por parte dos diversos níveis de governo e do Poder Judiciário, e de setores organizados da sociedade civil.

espaços na vida social, cultural e política, denunciando a dominação sexista, ideológica e cultural dos homens.

Assim precisamos ficar atentos/as para o fato de que, um questionamento importante introduzido pela teoria feminista e pelos estudos de gênero, se refere a falsa dicotomia entre a esfera pública e privada. As teorias feministas justamente foram buscar as culturas aprisionadas dentro dos espaços familiares para se desenvolverem e proporem alternativas para a organização da sociedade. Temas fundamentais que animaram as discussões relativas às mulheres, como a violência, a saúde feminina, o aborto, entre outros, são reconhecidos como peças-chaves na produção da subjetividade e identidade feminina e também sobre masculinidades e feminilidades.

3- Gênero como política social

A categoria gênero surge para atender demandas e reivindicações das mulheres em termos de igualdade⁴, mas atenção professor/a, é importante lembrar que o gênero é relacional. Nesse sentido, como política social podemos exemplificá-lo com o surgimento das políticas de ação afirmativa no início da década de 1960 nos Estados Unidos, que propôs não só um conjunto de mandados políticos, “mas também uma teoria sobre as relações entre indivíduos e grupos, direitos políticos e responsabilidades sociais” (SCOTT, 2005, p.22). A ação afirmativa surgiu com a intenção de mostrar que algumas práticas sociais tinham excluído pessoas da categoria universal do ser humano (branco, heterossexual, masculino), e por isso, havia necessidade de investir para que indivíduos tivessem tratamentos iguais em termos de direito e de deveres.

No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou somente nos anos 90, mas teve a mesma intenção norte-americana, ou seja, eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo a igualdade de

⁴ Pode-se traçar uma certa genealogia dos movimentos pela igualdade entre os sexos, que poderia retroceder ao século XVIII com Mary Wollstonecraft e a sua vigorosa reivindicação de igualdade (*Vindication of the Rights of Woman* de 1792, foi escrito em resposta as especulações de Jean Jacques Rousseau sobre a diferença entre a educação das mulheres e dos homens). Olympe de Gouges também foi uma personagem da Revolução Francesa, que ao sentir-se excluída da *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* de 1789 redigiu a *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, em 1791, sendo a mais importante crítica da *Declaração*, pois não encontra as mulheres contempladas nesse texto. Maiores referências sobre Olympe de Gouges, bem como sobre Mary Wollstonecraft, podem ser encontradas em SCOTT, Joan. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

oportunidades; bem como, proporcionar uma compensação por perdas provocadas por discriminação ou marginalização em virtude de raça, etnia, sexo, gênero.

Portanto, a obtenção da equidade, necessita que reconheçamos as diferenças, nomeando quais grupos são excluídos nas diversas áreas, instituições, escolas, legislação e espaços públicos e privados. Nesse sentido, o trabalho dos/as professores/as é importante porque não pode reforçar estereótipos e discriminações, e sim, deve utilizar dessas lutas do movimento social para mostrar que os debates sociais estão presentes no espaço público e no privado, e são politicamente importantes.

4 – Conceitualizando gênero

As abordagens das teorias feministas e dos estudos de gênero, representam acima de tudo uma revolução nas formas de produzir conhecimento social e histórico. A maior “revolução” talvez tenha sido a que ocorreu no plano da subjetividade, mais precisamente no sexual, pois é este o momento em que a virgindade deixa de ser um valor fundamental, “o casamento começa a ser amplamente questionado e se começa a pensar mais coletivamente, no ocidente, que o sexo poderia ser fonte de prazer não apenas destinado à reprodução da espécie humana” (GROSSI, 1998, p.2).

Embora os estudos sobre as mulheres brasileiras tenham recebido um impulso extraordinário nos anos setenta, a referência continua sendo a unidade biológica das mulheres, isto é, que todas as mulheres, independente de sua condição social de origem, se reconhecem pela morfologia do sexo feminino (vagina, útero, seios) e os homens, pelo pênis e testículos.

A própria diferença entre sexo e gênero representou um debate fundamental dentro dos estudos feministas⁵. A princípio a diferença entre homem e mulher era abordada de forma naturalizada, pois a diferença orgânica e fisiológica representava o corte simbólico entre homens e mulheres. A partir das teorizações sobre a sexualidade, além das aproximações com outras categorias de análise sociais, como raça, etnia, cultura, criou-se a categoria gênero, para que a idéia da diferença recaísse sobre o campo do histórico, do

⁵ Para mais, ver: LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

social e do discursivo, colocando em xeque uma idéia de natureza, que também deveria ser questionada⁶.

Diferença entre sexo e gênero

SEXO	GÊNERO
Características físicas ou anatômicas que distinguem macho e fêmea	Relacional
Remete a questões biológicas de cada pessoa	Cultura
Não determina a orientação sexual de uma pessoa	

No Brasil, com a tradução e divulgação do artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” de Joan Scott, as pesquisadoras brasileiras começam a utilizar essa categoria, enquanto instrumental de análise, apesar de já há algum tempo pesquisadoras norte-americanas terem utilizado a palavra *gender* para referir “as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (SCOTT, 1990, p.5). A partir daí, o conceito de “gênero” seria amplamente empregado nos discursos sobre a sociedade, oriundos das mais diferentes instituições, tais como universidades, ONGs, escolas, sindicatos, governos, etc.

Dessa forma, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico, procurando demarcar oposição entre o sexo biológico. Ou seja, a forma com que homens e mulheres se manifestam na sociedade é parte de um aprendizado que ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero, criando uma dicotomia entre o masculino e o feminino, institucionalizada, muitas vezes, pela concepção biológica sobre corpo.

Assim, é a partir das diferentes concepções dos estudos de gênero que, inicialmente se referiam à “condição feminina”, a seguir à “problemática da mulher” e hoje, majoritariamente ao “gênero” enquanto categoria de análise, que as várias teorias procuram explicar, as categorias homem e mulher. Ou seja, desde o século XIX existe a idéia de que a categoria “mulher” é uma

⁶ Para mais, ver o artigo NICHOLSON, 2000.

construção social, mas eram visíveis as dificuldades teóricas para explicar a opressão das mulheres nas diferentes teias de relações sociais com que homens e mulheres cotidianamente convivem.

Assim, por um lado, enquanto os estudos da condição feminina tinham a pretensão de homogeneizar todas as mulheres (desconsiderando as diferenças de classe, raça, e idade), por outro, a ênfase dos estudos na problemática da mulher priorizava a questão de classe, e demonstravam, ambos, a falta de uma articulação das diferentes esferas em que se dá a opressão sobre as mulheres. É nas limitações destas teorias que surge o conceito de gênero, enquanto categoria relacional, o qual procurará articular as relações historicamente determinadas para além das diferenças de sexos, mas “sobretudo uma categoria que serve para ‘dar sentido’ a esta diferença” (SCOTT, 1998, p.10).

Por outro lado, é necessário pontuar que a partir do final da década de 1980 emergiu nos Estados Unidos a Teoria *Queer*, voltada para o estudo das sexualidades, mas que em seu bojo problematiza o conceito de gênero, preconizando a problematização de questões clássicas referentes a diversos campos científicos como o sociológico, filosófico, antropológico e biológico numa tentativa de posicionamento crítico em relação às leituras teóricas e sociais sobre a normalização da sexualidade e dos corpos. Até os anos 90 a ordem social era considerada como sinônimo de heterossexualidade, e outras formas de manifestação e práticas sexuais que não se coadunassem com esse modelo eram compreendidos como “anormais”. Ou seja, o pressuposto da normalização heterossexista estava presente inclusive nos estudos referentes a sexualidade não-hegemônica.

Os teóricos *queer*, dentre eles, Teresa de Lauretis, Judith Butler, Beatriz Preciado, compreendem a sexualidade como um dispositivo histórico e social de poder. A escolha do termo *queer* para denominar esta corrente teórica está baseada no uso contextual da palavra nos Estados Unidos, que significa, dentre outras denominações, xingamento, anormalidade, perversão e desvio. Nesse sentido, a palavra *queer* é socialmente utilizada de forma negativa e agressiva em relação às sexualidades não-hegemônicas e foi incorporada pelos teóricos para demarcar o espaço de estigmatização, análise e desconstrução de identidades hegemônicas, numa tentativa de dialogar diretamente com um sujeito fragmentado, efêmero e contextual; e questionar

as definições do que é ser homem e ser mulher. Além disso, buscam a compreensão de uma sexualidade na qual a premissa de rótulos só serve para fortalecer a concepção heteronormativa. Segundo Butler “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (Butler, 2008, p.25)⁷.

Portanto, os pressupostos teóricos *queer* se apresentam de forma importante para a prática pedagógica, na medida em que estimulam o debate em torno de questões como a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo heterossexual/homossexual para a organização da vida social contemporânea, e procuram dar mais atenção crítica a uma política do conhecimento e da diferença, considerando as práticas e conhecimentos variados que organizam a sociedade como um todo, incluindo a sexualização de corpos, desejos, identidades, relações, cultura e instituições.

Assim, é fundamental que a equipe escolar esteja atenta as manifestações das práticas sexuais no ambiente escolar, e que atuem na perspectiva de desconstrução dos processos de normalização da sexualidade centrada entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Para além desse binarismo existem muitas expressões de manifestação sócio-sexual que precisam ser tratadas a partir de uma concepção respeitosa. Nesse sentido o trabalho pedagógico é muito importante e deve se pautar no diálogo e no respeito às diferenças e aos sujeitos.

A escola é um espaço de socialização para a diversidade e para o questionamento da aprendizagem do gênero e da sexualidade, entretanto a invisibilização dessas questões mostra que é necessário um investimento dos/as professores/as em sua formação para aprofundar o debate com os/as alunos/as. Mesmo que abordagens étnico-raciais, de gênero e/ou econômicas já estejam, aos poucos, sendo contempladas e sendo alvo de investimentos do Ministério da Educação, as dimensões social e política da sexualidade permanecem às margens.

⁷ Butler, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Gênero, sexualidade e educação

Professora Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR)

Gênero e sexualidade na escola? Quais os significados destes temas no universo escolar? De certa maneira, uma parcela da sociedade brasileira reconhece o lugar estabelecido especialmente sobre a sexualidade na escola.

As primeiras preocupações em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século XX. Nesse momento a educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras. Em 1933 foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, o *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, que editou um periódico denominado *Boletim* desde o ano da sua criação (1933) até 1939 (SOUZA, 2002). Ao contrário das ideias que se estabeleceram no imaginário a respeito da ocultação sobre o sexo e as práticas sexuais, desde o final do século XVIII e, especialmente, desde o século XIX, o sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens (CÉSAR, 2008). Estas primeiras tentativas do século XX em defesa da educação sexual nas escolas brasileiras se dava por meio de pressupostos higienistas e eugênicos.

A partir de perspectivas bem estabelecidas, a fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro. Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. Assim, o 'sexo bem educado' se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização, mesmo que este não tenha sido abordado sob a rubrica de uma disciplina específica, pois a regulação do sexo de crianças e jovens nas escolas foi uma tônica na conformação da pedagogia moderna (COSTA, 1983). Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos de gays e lésbicas, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as

lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre na escola.

Um segundo momento importante em relação à produção discursiva e as práticas pedagógicas da educação sexual no Brasil deu-se nos primeiros anos da década de 1960. Pouco antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de 'renovação pedagógica', as críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais começavam a ser formuladas e aplicadas em escolas experimentais. Foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico. Nessa que podemos chamar de segunda onda da 'educação sexual' brasileira, escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas de educação sexual em conexão com as novidades pedagógicas e curriculares de então. Nas escolas paulistas destacaram-se as experiências desenvolvidas tanto na *Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo* quanto no *Colégio Vocacional* e nos *Colégios Pluricurriculares*. Estas experiências específicas de educação sexual e todas as demais experiências pedagógicas originadas dessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar.

Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. As iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a 'educação sexual' foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país. No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos.

Entretanto, a ligação entre a 'educação sexual' e o movimento feminista produziu apenas marcas leves nas práticas pedagógicas de 'educação sexual'

no Brasil, as quais logo desapareceram. Essa vinculação da 'educação sexual' com as questões que cercavam a luta contra o patriarcado e a hierarquia de gênero foi abandonada e o feminismo como campo de indagação das práticas pedagógicas desapareceu sem deixar rastros. Com efeito, na mesma medida em que o feminismo desapareceu como 'epistemologia' das práticas pedagógicas sobre a sexualidade, a educação sexual começou a se fortalecer como campo específico da saúde. Assim, no início dos anos 80, o discurso da saúde e da biologia ocupara por completo esse espaço.

Duas décadas mais tarde, a epidemia de HIV/AIDS terá um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como 'arma' contra a epidemia. Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o 'sexo seguro', as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a 'gravidez na adolescência', que para os especialistas começou a ser tomada como um 'problema pedagógico' importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social.

Na segunda metade dos anos de 1990, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Os PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a sexualidade e o gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (CÉSAR, 2004). Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo com o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, foi tomado como a consolidação definitivamente do tema nas escolas, produzindo uma escolarização da sexualidade.

No transcurso do tempo observamos alguns deslocamentos. Já não nos preocupamos mais com a masturbação das crianças, por exemplo. Nesse meio tempo, entretanto, talvez tenhamos criado outros mecanismos tão perversos quanto os anteriores, na medida em que, por exemplo, ainda nos deparamos com uma verdadeira obsessão médica com o corpo, com a saúde e, sobretudo, com as chamadas identidades de gênero. Assim, é possível que nossa história da sexualidade tenha uma origem e desdobramentos com os quais não desejamos mais ter qualquer familiaridade, mas certos desdobramentos dessa história são ainda exemplos de exclusão e violência em torno das práticas sexuais não normativas. Especialmente na última década, vem se realizando importantes esforços na tentativa de afastar as discussões sobre corpo, prazer, desejo, cuidados e feminismo, primeiro de sua origem eugenista, e depois de seu desdobramento biológico, com vistas exclusivas à saúde e a prevenção.

Talvez ainda tenhamos que perceber que, paradoxalmente, a 'educação sexual' no contexto escolar contemporâneo possa ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. Se isso acontecer, a educação sexual, orientação sexual, ou uma 'educação para a sexualidade', nas escolas será, antes de tudo, um ato político contra os processos de violência e exclusão em razão do desejo e do gênero.

Entretanto, quase um século depois das primeiras tentativas de organizar um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o 'sexo bem educado' certamente não pertence mais ao universo positivista e eugenista das primeiras décadas do século XX. O novo 'sexo bem educado' passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de 'sexo responsável', 'sexo saudável' e 'sexo seguro'. Assim, podemos dizer que uma 'epistemologia' da saúde, da responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o 'bem viver'. No cenário educacional contemporâneo, e tendo por objetivo específico delimitar parâmetros sobre a vida e a felicidade, a sexualidade seguiu rumos epistemológicos diversos, como a psicologia do desenvolvimento e a fisiologia da saúde.

Uma vez mais, na tentativa de esboçar contornos 'epistemológicos', reporto-me à história e ao conceito de sexualidade, tal como definida por Michel Foucault (1984), pois penso ser esse um horizonte importante para pensarmos sobre a sexualidade na educação. Desse ponto de vista, a presença da sexualidade na escola pode perfeitamente se traduzir na função de reproduzir o dispositivo de controle dos corpos, assim como em paradigma biopolítico de controle da vida, pois foi justamente na instituição escolar que se instauraram historicamente os dispositivos disciplinares e de governo sobre os corpos de crianças e jovens. (VEIGA-NETO, 2002) Como afirma Helena Altman (2001) em sua análise dos *PCNs*, também amparada pelo referencial foucaultiano, estes documentos provocam uma incitação ao discurso sobre o sexo na escola, isto é, produzem uma verdadeira explosão discursiva: a proposta era que, no interior dos pressupostos dos temas transversais, "a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa". Com Michel Foucault, aprendemos que por meio da incitação ao discurso do sexo se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados. Tal produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, de forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas. As análises realizadas sobre os *PCNs* demonstram que estes assumem uma abordagem preventiva e, neste contexto, prevenir as práticas sexuais de 'risco' seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade:

Ao trata do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000, p. 107).

No interior do fascículo de *Orientação Sexual* há um subitem denominado *Relações de Gênero*, com duas páginas e meia de texto. A

inserção do tema se dá enquanto conteúdo específico da *Orientação Sexual*. Os objetivos para a abordagem são:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000, p. 144).

Em um momento importante do texto ressalta-se que a “a abordagem das relações de gênero com as crianças dessa faixa etária, convém esclarecer, é uma tarefa delicada”. Por que seriam abordagens sobre relações de gênero mais ‘delicadas’ que as intervenções sobre a sexualidade? Nesse momento, é fundamental a tarefa de escutar o discurso produzido nesse documento. Em primeiro lugar, apesar do texto tratar das relações desiguais entre homens e mulheres na perspectiva histórica, aquilo que se compreende por gênero no texto são os tais ‘papéis sexuais’ ou ‘papéis de gênero’. O principal elemento presente nesse ‘conteúdo’ específico de *Orientação Sexual* são as características ou ‘estereótipos’ do masculino e do feminino, isto é, a “sensibilidade e a meiguice” de meninos e a “objetividade e a agressividade” das meninas. Além disso, o texto ressalta a importância de intervenção nos momentos de “discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina” (BRASIL, 2000, p. 145).

O caráter ‘delicado’ do tema advém da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, como a denominou Judith Butler, a heteronormatividade. Em uma palavra, a dificuldade ou o caráter ‘delicado’ apontado pelo texto dos *PCNs* advém de uma confusão entre a ideia de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros, como a pensou Joan Scott [...] mas sim, em virtude da percepção do gênero como ‘papéis’ a serem desempenhados pelos dois ‘sexos biológicos’ determinados. No âmbito

daquela confusão conceitual, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo 'masculino-pênis-desejo feminino' e 'feminino-vagina-desejo masculino' de modo que as características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero. Nessa perspectiva, trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa 'ferir' sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, alunos e alunas gays, lésbicas e transexuais permanecerão sem lugar no ambiente normativo da escola, como se pode observar na citação abaixo:

Eu já trabalhei com duas meninas que se diziam homo, mas elas faziam isso pra chamar atenção. Agora ver beijo na boca entre duas meninas, me choca. Não te choca? Esse liberalismo me choca um pouco. Ver duas meninas se beijando isso me choca. Isso eu não trabalhei bem em mim eu não consigo aceitar. E a mídia influencia muito, incentivando o homossexualismo. Nas novelas [...] (Ana)⁸

Essa fala bastante significativa indica a dificuldade em relação a um possível questionamento do sistema *heteronormativo* na escola. Mesmo que algumas experiências educacionais já tenham definido que questões sobre a homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da diversidade sexual, o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a *heteronormatividade* permanece um grande desafio ainda não contemplado. Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso 'normal'. Se a presença de alunos e alunas homossexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna

⁸ Entrevista obtida no âmbito de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa sobre gênero e sexualidade nas escolas de Curitiba. O nome da professora é fictício.

verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar.

É importante lembrarmos uma vez mais que qualquer decisão teórica e epistemológica é também política. Em se tratando da sexualidade, é também importante que se faça presente uma reflexão sobre as implicações das políticas de sexualidade. Lembremos que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou o regime da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida. A heterossexualidade compulsória ou heteronormatividade é o conceito a partir do qual Judith Butler (1999) analisou as relações de poder entre homens e mulheres e entre homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando a construção do dispositivo da sexualidade como marcado pela norma heterossexual.

Se tomarmos como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante que demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vem demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um 'campo epistemológico' desconhecido, na medida em que a 'epistemologia' reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero.

É decisivo o reencontro da sexualidade com as novas perspectivas dos estudos de gênero, recordando que os projetos de educação sexual dos anos 70 partiram de uma perspectiva libertária representada pelas abordagens feministas. Ao abordar o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres

(SCOTT, 1995). Em outros termos, se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola. No mesmo sentido, mas radicalizando os questionamentos, isto é, problematizando a hegemonia linguística e cultural organizada a partir da heterossexualidade compulsória, a perspectiva dos estudos de gênero pode trazer à luz a heteronormatividade predominante nas práticas e discursos escolares. Sob tal perspectiva teórica, revela-se que o currículo possui uma matriz que, além de masculina, é heterossexual.

Essa nova perspectiva ‘epistemológica’ se encontra com as teorizações *queer*,⁹ produzindo questionamentos sobre os limites do discurso do sexo e da sexualidade marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica. Nesta ótica, o sexo está confinado à sua percepção biológica, responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. A teoria *queer*, partindo das indagações de Foucault e de Butler, representa um acervo importante de novas “perguntas-respostas”, pois não é prescritiva, questionando principalmente as condições de possibilidade do conhecimento (SPARGO, 2007). Contra as abordagens da sexualidade marcadas pelo sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero, a teoria *queer* traz à tona a discussão não somente sobre a constituição dos sujeitos da sexualidade, como também sobre os próprios limites daquele modelo de construção de conhecimento e o quanto cada sujeito ou grupo suporta (des)conhecer. Neste sentido, a teoria *queer* demonstra que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno. Assim, ao tratar da teoria *queer*, Guacira Lopes Louro (2004, p. 65) diz que: “[...] há limites para o conhecimento: nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo suporta conhecer”. A teoria *queer* recusa a incorporação da alteridade no modelo hegemônico da norma sexual e social, argumentando que esta seria uma ação originária das ‘políticas de tolerância’ que assumem a existência do binômio normal/anormal e, portanto,

⁹ *Queer* em inglês significa estranho, esquisito, além de ser uma forma preconceituosa e violenta de abordar indivíduos homossexuais. Entretanto, no interior das universidades anglosaxãs, teóricas do gênero e da sexualidade se reapropriaram do vocábulo e produziram uma ‘epistemologia’, ou um conjunto de articulações intelectuais, questionando o aprisionamento da concepção de corpo no sistema heteronormativo de sexo-gênero-desejo (SPARGO, 2007).

tendem a pacificar e normatizar, na medida do possível, a alteridade. Ao contrário disso, a teoria *queer* questiona as condições de possibilidade do conhecimento que produz a norma sexual e social.

Para finalizar. Primeiro, o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Segundo, para adentrar outra lógica, professores e professoras, segundo Deborah Britzman (1999), necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, n. 9, 2. Semestre, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CÉSAR, Maria Rita Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

CÉSAR, Maria Rita Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPARGO, Tamisin. **Foucault y la teoria queer**. Barcelona: Gedisa, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze**. Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930 In: SOUZA, Cinthia Pereira. (Org.). **História da Educação**. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 2002.

HOMOFOBIA NA ESCOLA

Anderson Ferrari (PPGE/UFJF)

Trabalhando algum tempo com a construção das homossexualidades masculinas fui me interessando cada vez mais por uma categoria de análise, que não estava presente nas minhas investigações desde o início, nem tampouco se constituía objeto de pesquisa: a violência. Não quero com isso afirmar que somente as homossexualidades passam por processos de violência. As identidades de forma geral são resultados desses processos, uma vez que são construções discursivas e de poder. Como nos afirma Butler (2009), a linguagem tem o poder de ferir e, quando atribuímos a linguagem esse poder, queremos dizer que somos objetos dessa trajetória agressiva. Foucault é outro autor que, ao longo de seus escritos em torno da construção dos sujeitos, chama atenção para o poder da linguagem – cuidado com que fazemos com as palavras e com que as palavras fazem conosco. Neste sentido, fui percebendo como as agressões estavam muito presente quando se tratava das identidades sexuais, em especial, aquelas ligadas à construção das homossexualidades masculinas. Direcionada as homossexualidades, as agressões adquiriam outro nome: homofobia. Traduzida como intolerância as homossexualidades ela pode ser entendida como uma construção social que se relaciona com os gêneros e as sexualidades. A homofobia, neste sentido, participa da ordem sexual e da hierarquia dos gêneros e das sexualidades, relacionando-se com o sexismo e com o machismo. É um conceito relativamente novo, que precisa ser tensionado, mas que, no entanto, já está incorporado no vocabulário das pessoas, o que representa um ganho importante para os grupos LGBT na luta pela implantação de políticas públicas. Investir no combate a homofobia é mais do que vincular a luta em favor das homossexualidades, representando uma oportunidade de colocar sob suspeita o que naturalizamos nas relações de gêneros e sexualidades. Significa combater o sexismo e o machismo que fazem parte da sociedade brasileira na direção da construção de diferentes masculinidades e feminilidades.

Para discutir essas questões em torno da homofobia e suas relações com as identidades sexuais, pretendo partir de situações concretas. Primeiro porque minhas discussões sempre estão ancoradas num contexto muito

específico – o espaço escolar – entendendo esse ambiente como atravessado por relações de poder, momento e local em que são negociadas as identidades e os processos de subjetivação. Depois porque tenho me dedicado a pesquisas de iniciação científicas em torno da discussão da homofobia nas escolas, de forma que me parece interessante trazer para as discussões alguns recortes para enriquecer o entendimento. Portanto, vou me utilizar dos resultados de duas pesquisas que têm a escola como foco. Uma desenvolvida numa escola pública federal na cidade de Juiz de Fora, desde 2006, que busca investigar as formas de organização de um tipo de relação muito comum entre adolescentes: o *bullying*. Definido como prática de agressividade repetitiva entre crianças e adolescentes, expresso através de perseguições, humilhações e intimidações, esse fenômeno chega mesmo a ser caracterizado como uma nova síndrome, denominada Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos - SMAR. (FANTE, 2005). São eventos que estão presentes nas salas de aula, disseminando-se de forma sutil, crescente, cruel e, sobretudo, nas relações entre alunos. A outra intitulada *Bullying e Homofobia nas escolas*, foi realizada em 2008/2009 junto ao professores que participavam de um projeto de capacitação patrocinado pelo Programa Federal Brasil sem Homofobia e realizado pelo MGM – Movimento Gay de Minas – momento em que os professores recebiam formação e informação a respeito das temáticas de gênero e sexualidades, com ênfase nas homossexualidades.

A intolerância, a agressividade, a violência, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade são alguns dos principais desafios do cotidiano escolar. As relações humanas são marcadas pelo conflito e a escola é um desses campos, visto que é um dos locais de negociação das identidades. Tendo essas questões como foco, as pesquisas foram realizadas, tanto entre alunos e alunas do Ensino Médio quanto entre professores e professoras da rede municipal de ensino, de forma que foi possível perceber a organização das expressões de homofobia por esses dois vieses. Trabalhando com questionários abertos, a intenção era perceber o que os adolescentes e os profissionais da Educação entendiam e definiam como humilhação, além de saber se já tinha vivenciado (visto, sofrido ou cometido) situações de humilhação e violência.

A partir daí foi possível perceber como a humilhação está presente nas definições de gênero. Principalmente como está servindo para construir a noção de diferença e do diferente, a noção de pertencimento e de grupo como algo separado entre o “nós” e “eles” e, como os discursos da homossexualidade estão sendo utilizados para agredir, entendidos quase sempre de forma pejorativa. Situações que associam violência e humilhação ao gênero e as sexualidades aparecem na escola, nos possibilitam uma boa oportunidade para problematizar a construção desses conceitos, a hierarquização estabelecida e como isso está na própria constituição dessas categorias e sujeitos. É a partir dessas análises que esse texto pretende problematizar a homofobia nas escolas.

Homofobia: gêneros e sexualidades em discussão

Trabalhar com as agressões e, como a homofobia nas escolas, significa colocar em evidência o poder das palavras. E, neste sentido, problematizar a sua utilização e seus resultados. Quais são as palavras que ferem? Porque as homossexualidades se organizam como agressão, como formas de agredir? Que representações são acionadas quando escutamos ou utilizamos termos como “viado”, “bicha”, “sapatão”? Relacionar linguagem com agressão faz com nos concentremos nas partes que são pronunciadas, que podem ser pronunciadas. E, trazendo a discussão para o contexto escolar também nos faz questionar a respeito do que pode ser dito neste espaço, quem está autorizado a dizer, que em última análise, significa quem está autorizado a ser. A homofobia passa por essa relação entre linguagem e agressão, entre o que pode ou não ser pronunciado, quem está ou não autorizado a falar. Dessa forma, o dano com a homofobia é mais do que lingüístico, mas diz respeito à constituição do sujeito, visto que quem não está autorizado a falar não é reconhecido, está no “não humano”. Linguagem não é só efeito de palavras, mas também diz de formas de dizer, de entonação, contexto, que interpela e constitui sujeitos. Assim, quando um menino chama outro de “viadinho” em sala de aula, mais do que ferir, essa utilização da linguagem está constituindo sujeitos, está definindo fronteiras, estabelecendo distâncias entre “nós” e “eles”, está servindo para construir tanto as homossexualidades quanto as heterossexualidades.

Homofobia tem um vínculo estreito com as questões de gênero e sexualidades e, sobretudo com as políticas de identidade. Nesta discussão, Butler (2007, 2009) tem uma importância fundamental nos estudos de gênero e, portanto nas discussões em torno da homofobia. Ao questionar a naturalização das categorias “mulher” e “homossexual”, essa autora toma como inspiração os estudos de Foucault e Derrida, para elaborar o conceito de performatividade. Criticando as políticas de identidade colocadas em vigor nas décadas de oitenta e noventa, principalmente pelas feministas, Butler nos instiga a pensar as identidades sexuais não como algo natural ou dado, mas resultado de práticas discursivas e teatrais de gênero. A construção dos gêneros é uma invenção cultural, um efeito performativo de ações que são repetidas. Masculino e Feminino são fruto de repetições estilizadas de atos (Butler, 2007). E, muitos desses atos que são repetidos insistentemente e que são responsáveis pela construção das heterossexualidades e, por confusão, do que é ser homem, passam pela agressão, pela negação e pela exclusão das homossexualidades. Dessa forma, as homossexualidades também podem ser entendidas como performatividade. O conceito de performatividade nos convida a pensar as identidades em relação, como construções sempre abertas, sujeitas ao confronto, a negociação, as mudanças. Repetidos atos de agressão em relação às homossexualidades serve, ao mesmo tempo, para construir as heterossexualidades e as homossexualidades, tomando as primeiras como valorizadas e as segundas como desvalorizadas.

Durante muito tempo as agressões entre alunos no contexto escolar foram entendidas como “brincadeira de crianças e adolescentes”, de forma que era “próprio da idade” e não cabia intervenção, já que todos, um dia, passaram por isso e resolveram as questões e, portanto, seria um processo natural de relação entre eles. Essas agressões ou “brincadeiras” são organizadas por falas, gestos, práticas, traduzidas em apelidos, nomes, xingamentos, injúrias que definem sujeitos. As pessoas não são sujeitos simplesmente pelo nome que são chamadas, apelidadas, xingadas. Ao ser tratado desta forma, esse nome, apelido ou xingamento está servindo para menosprezar. No entanto, ele também pode ser entendido e utilizado de outra forma, abrindo uma nova possibilidade. Ao ser chamado por um nome se oferece a pessoa certa possibilidade de existência e de resistência. Se entendemos essas relações

como atravessadas por poder, isso nos conduz a analítica foucaultiana (1988) em que onde há poder há resistência, que são partes de um mesmo processo de constituição dos sujeitos. No entanto, parece importante saber se a pessoa que é invocada pela palavra “viado” ou “sapatão” está autorizada a falar e sob que circunstâncias. Essas formas de expressão, de agressão, de relacionamento são enunciados que funcionam na medida em que se apresentam como um ritual, repetidos ao longo do tempo, de forma que são naturalizados, não nos chamam mais atenção e que apresentam um campo de ação que não se limita ao momento da agressão. É um ritual que está organizado e tem conseqüências para além da escola. A homofobia é um ritual de historicidade, ou seja, se organiza a partir de um conceito surgido no século XIX, a homossexualidade¹⁰, de forma que recupera esse passado, faz ele presente. No entanto, excede a ele, sendo efeito de invocação desse passado ao mesmo tempo em que prepara o futuro porque escapa a enunciação a partir das suas conseqüências.

Na minha prática como docente e como Coordenador do Ensino Fundamental, me deparava constantemente com situações em que alunos vinham reclamar de estarem sofrendo com determinados apelidos, muitos deles relacionados às homossexualidades e de seu entendimento comum de algo que ninguém quer ser, algo negativo. Chamados para conversar sobre essas questões, era comum também ouvir dos “agressores” que tal fato era apenas uma “brincadeira”. Esse aspecto também apareceu na pesquisa sobre *bullying* nas escolas. As falas surgidas a partir dos meninos parecem manter esse sentido de “brincadeira”, demonstrando certa naturalidade com o fato, já que se trata de uma negociação entre “homens”, ou de uma relação com as mulheres, marcada por certa hierarquia, que atribui a elas um aspecto de inferioridade. Por sua vez, as falas das meninas reforçam essa relação, em que as mulheres acabam se vendo como aquelas sem forças diante do mais forte. Outros estudos já mostraram como as “brincadeiras” entre meninos são marcadas pela violência enquanto as que envolvem meninas se destacam no campo da afetividade (FERRARI, 2007). Dessa forma, surgem reflexões que

¹⁰ Foi no século XIX que a homossexualidade foi inventada (Foucault, 1988) através do discurso médico. Antes disso, existiam práticas homoeróticas, mas não existia o termo homossexual e portanto, não existia os homossexuais. Com o surgimento do conceito Homossexualismo, surgiu também um campo semântico capaz de dar origem ao homossexual, entendido neste momento como doente e, portanto como algo negativo.

nos ajudam a questionar e a recuperar o espanto com as formas que uma sociedade estabelece suas relações de gênero. Mais do que isso, nos possibilitam descrever as relações de poder que estão presentes, assim como as resistências, visto que como nos lembra Foucault (1999) “que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação do poder” (1999, pág: 91). O interessante é saber por onde passam essas relações, desvendar suas maneiras de expressão, seus artifícios, suas sutilezas e como isso está servindo para organizar um sentido de homossexualidade. Perguntados sobre o que é humilhar outra pessoa, surge entre os meninos: “*é agredir uma outra pessoa, ressaltando seus aspectos negativos*”, “*colocar uma pessoa em uma situação inferior a minha*”, “*humilhar é se impor sobre uma outra pessoa*”. Essas falas parecem revelar um certo “orgulho” de fazer parte do grupo como se servisse para “comprovar” que são “homens de verdade”. Essa categoria de “homens de verdade” só é entendida em relação aos “homens de mentira”, aqueles que são considerados menos homens, ou não homens, mais próximos do feminino.

Outra visão aparece quando se trata de meninas. “*humilhar é uma forma de discriminação que devemos combater*”, “*humilhar é não deixar que a pessoa seja do jeito que ela realmente é, impondo a ela os conceitos que a sociedade exige*”. Esses discursos vão construindo uma relação binária entre homens e mulheres. Essa desigualdade entre homens e mulheres foi sendo construída através de vários discursos - o religioso, o médico, o filosófico e o pedagógico - que foram capazes de colocar em circulação representações de gênero, comumente vinculadas as concepções de natureza biológica que justificaram essa desigualdade. Foucault (1999) ressalta que uma das formas mais eficazes de governo das populações ocorreu pelo controle dos corpos e da sexualidade. Dessa forma, as mulheres, desde o século XIX foram comparadas com as crianças, como seres inferiores. Considerando que os gêneros são construídos em relação, homem e mulher se estruturam negando o gênero oposto. A mulher nega o homem, mas o homem nega a mulher e o homossexual. As homossexualidades têm sua origem vinculada ao binarismo de gênero, as fronteiras estabelecidas entre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Como ressalta Butler (2007) parece ser o poder que opera nessa divisão binária em que se pensa o conceito de gênero. Que relações de poder estão sendo colocadas em vigor na escola e estão servindo para construir o “sujeito” e o “outro”, essa relação binária entre “homens” e “mulheres”? Mais do que isso, como elas estão servindo para construir uma certa coerência interna desses gêneros? Situações como essa, em que as meninas assumem o lugar do “mais fraco”, nos possibilita uma boa oportunidade para problematizar a construção dos gêneros, a hierarquização estabelecida entre eles e como isso está na própria constituição dessas categorias.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate via se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p.21).

Com esse argumento, a autora defende ainda que o conceito de gênero serve, assim, tanto como uma “ferramenta analítica” quanto uma “ferramenta política” (LOURO, 1997). Pensar esse conceito e as relações que se estabelecem no seu interior e entre eles como ferramentas analítica e política é evidenciar ou mesmo explicar essas categorias como efeitos de uma construção específica de poder e revela uma forma de investigação crítica inaugurada por Foucault (1988) através da genealogia. Os estudos genealógicos não se preocupam com as origens do gênero, nem tampouco como a “verdade” do desejo masculino ou feminino, recusando a existência de uma identidade sexual genuína. Dessa forma, ele se interessa nos investimentos políticos da construção e negociação entre os gêneros, entendendo as identidades de gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos com pontos instáveis, múltiplos e difusos de origem. Essa é uma contribuição importante dos estudos foucaultianos, na medida em que defende como investigação o trabalho contínuo de focar e desfocar a análise nessas instituições definidoras, tanto do falocentrismo quando da heterossexualidade compulsória.

A homofobia evidencia pontos já ressaltados pelos autores como Louro (1997), Butler (2003) e Foucault (1988), na medida em que assumimos como foco o gênero, entendido numa perspectiva de poder, como uma construção relacional em que não somente está se forjando a idéia de “homem” como também de “mulher”. Não quero dizer com isso que os meninos “detêm” o poder e as meninas estão desprovidas dele. O poder está nessa relação que se estabelece entre meninos e meninas e que, portanto, o poder não pode ser entendido como uma “estratégia”, como um privilégio de quem o detém, ou como algo que se conquista, que se apropria. O poder é praticado por todos, uma vez que ele tem efeitos sobre suas ações. Dessa forma, podemos interrogar como o exercício do poder, organizado por manobras, práticas e discursos de violência está resultando em ações absorvidas, aceitas, contestadas, resistentes, criando assim, as categorias de gênero - meninos e meninas.

A pluralidade do masculino e do feminino demonstra que é através das relações sociais que os gêneros são construídos, revelando a ação das práticas sociais na direção dos corpos, na constituição dos seres. Neste sentido, trazer para discussão as relações que se estabelecem e que servem para organizar o contexto escolar é pensar em algo mais amplo. A homofobia como violência e a construção das diferenças servem para pensar os gêneros no contexto escolar, buscando problematizar as maneiras e os mecanismos de compreensão e representação das características sexuais. “Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22). Guacira Louro argumenta ainda que afirmar esse caráter social da construção dos gêneros nos obriga a considerar as distintas sociedades e tempos de sua organização, o que impede as generalizações e os essencialismos reforçando o aspecto de construção e de processo. “Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p.22-23).

A persistência e o investimento discursivo e institucional nas identidades de gênero coerentes acabam criando oportunidades de crítica e de

problematização dos limites e objetivos das práticas reguladoras, ao mesmo tempo em que servem para construir rivalidades, resistências e rupturas, aquilo que foge e que instaura a desordem nos gêneros. Neste sentido, a homofobia como prática de violência, parece se constituir a partir dessa noção de gênero como algo coerente. Ela pode ser entendida como a luta contra qualquer desvio dessa coerência, nos chamando atenção para a necessidade de problematizar a serventia dessas ações. Longe de tentar justificar seu exercício, ações homofóbicas se relacionam com a visão de fronteira entre os gêneros. Estabelecemos fronteiras e, quando um menino se aproxima “do que é feminino” ou uma menina daquilo que é “masculino”, sofrem a agressão. Quanto mais próximo um gênero está do que é tido como próprio do gênero oposto, mais sujeito a agressão. A homofobia agiria como um recado: “Você está fora do seu gênero, fora está fora do seu local e por isso eu posso te agredir”. Se esta é a organização da homofobia, me parece que também é sua força de resistência, ou seja, a homofobia tem que nos servir para que possamos problematizar essas fronteiras de gênero, possibilitando atravessamentos, desconstrução dos gêneros como algo coerente.

Homofobia na escola

Mais do que um diálogo entre a construção de gênero e as sexualidades, o que parece ocorrer é mesmo um certo “embaralhamento” entre esses dois conceitos. Além disso, parece possível afirmar que entre eles o que se traduz como um “problema” para a escola são questões relacionadas às sexualidades, principalmente, as homossexualidades. As homossexualidades estão presentes no cotidiano escolar quase que diariamente (FERRARI, 2000), seja como fato (alunos classificados como tal) ou como assunto (quando o assunto emerge nas relações entre alunos). Diante dessa situação cabe perguntar de que forma as homossexualidades são apresentadas discursivamente? A que elas estão servindo? A quem está ajudando e a quem está prejudicando? Até que ponto a escola está discutindo o que aparece?

A escola está sendo chamada a olhar para o campo de disputa que está organizando as homossexualidades, sobretudo no que se refere ao combate à homofobia. Os grupos gays interessados na desconstrução dos parâmetros da

homossexualidade muitas vezes vinculados as noções de doença e pecado e na construção de imagens e discursos mais positivos dessas identidades, contribuiu para colocar a educação no centro das atenções reivindicando investimentos e uma articulação maior com o Estado, produzindo material informativo, preocupados com a formação e informação de educadores e principalmente com os adolescentes em tempos de Aids. Outro aspecto importante que serve para demonstrar um movimento de mudança em torno do tratamento da homossexualidade na escola são as políticas públicas que deram origem ao programa “Brasil sem homofobia”, que visa o combate à violência e à discriminação contra LGBT e produção da cidadania homossexual nas escolas. Esses dois aspectos juntos – a ação dos grupos gays e os programas federais – vem impulsionando ações positivas para melhorar a situação do tratamento com a homofobia.

A homofobia está estreitamente ligada a heteronormativa, a idéia de que a heterossexualidade é a norma, “isto é, a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Diante desse conceito que está posto na sociedade e se apresenta nas escolas organizando os confrontos e negociações identitárias, a homofobia passa a ser entendida como a “discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”. (WELZER-LANG, 2001, p. 465). Com base nesses conceitos parece possível pensar o que está posto na escola quando a homossexualidade está sendo utilizada para humilhar, agredir e violentar aqueles que fogem do modelo hegemônico do masculino, dos atributos do que é ser homem para a cultura brasileira. Assim, aparecem falas como: *“As humilhações ocorrem de diversas maneiras como preconceito racial, tipo físico, opção sexual, etc...”*, *“Para mim, humilhar é, de certa forma, desrespeitar uma característica do outro como, por exemplo, se ele anda rebolando ou se fala mole, e fazer com que ele se sinta envergonhado de ser “diferente”, chamando de viadinho, gay”*, *“pessoas gordas sofrem humilhações, gays e lésbicas e até mesmo as pessoas que são julgadas normais pela sociedade, em algum momento, são humilhadas”*.

A partir das pesquisas foi possível perceber que as homossexualidades são tensas para os meninos e não se traduzindo em uma ameaça para as meninas. Dessa forma, ela diz respeito à construção da identidade e da dominação masculina. Tanto assim que o combate a homofobia representa o combate ao machismo e a possibilidade de vivências de outros tipos de ser homem, de outras masculinidades. O homem no processo de construção de sua identidade nega a mulher e o homossexual, daí tanta veemência em se afirmar não-homossexual. Muitas vezes esse encontro entre a negação da homossexualidade e a afirmação da masculinidade, é regulado pela violência – múltiplas e variadas – violências domésticas de pais para filhos, no trabalho através de demissões e não contratação e também violência nas escolas, pela expulsão e invisibilidade da homossexualidade.

Considerando que a sexualidade é um conjunto de práticas e discursos em torno dos desejos, das afetividades, dos sentidos e sentimentos, dos gêneros e que atravessam e são atravessados pelo cultural e pelo social, podemos dizer que ela não é natural. Mais do que isso a sexualidade implica em investimento constante. Neste sentido, as masculinidades e as heterossexualidades estão em crise e em processo de dissolução (GUASCH, 2007). Essa crise tem como fundamento as mudanças sociais que afetam nossa sociedade atual. No entanto, não é possível dizer que essa crise se produz da mesma forma em todos os espaços sociais. Além disso, essa crise também faz com que haja um movimento de resposta e, recuperando a idéia de que as sexualidades (a heterossexualidade em especial), são resultados de investimento, me parece que há um recrudescimento de práticas agressivas em torno da negação e mesmo exclusão das homossexualidades entendidas como ameaça.

Segundo Guasch, “todas as características que definem a heterossexualidade estão em crise. Todas, exceto a homofobia” (2007, p. 121). A homofobia seria o último construtor da heterossexualidade, uma vez que ela pode ser definida como o temor profundo e irracional presente entre os meninos ante a possibilidade de amar a pessoas do mesmo gênero. Nossa sociedade trabalha com a definição binária de gênero, estabelecendo fronteiras entre o que é feminino e o que é masculino. Dessa forma, pressupõe o feminino na mulher, negando-o no homem. Mais do que isso, o feminino é

afastado do que é masculino. O menino é ensinado desde cedo a se afastar e mesmo ignorar o que é entendido como feminino. Parte da crise da heterossexualidade está na relação com essa fronteira, que cada vez mais está se dissolvendo e ficando menos clara. Isso faz com que haja uma redefinição das identidades, visto que elas são relacionais. Dessa forma, quando a mulher alterar o seu lugar na sociedade ela altera o lugar do homem também. As homossexualidades também servem para se pensar um novo lugar para o homem, uma vez que ela não nega o gênero. O homossexual é um homem com uma orientação sexual voltada para pessoas do mesmo sexo, organizando outro tipo de masculinidade que rompe com a divisão entre “coisas de homem” e “coisas de mulher”.

A masculinidade hegemônica exige um esforço e uma disciplina que implica em tensão para muitos meninos. Perguntados a respeito “do que é ser homem” eles respondiam: *“é ter jeito de homem, falar grosso, pegar mulher, se impor...”*, *“ser macho, ter força, não ter frescura”*, *“meu pai me ensinou que é olhar as meninas, ele disse que homem pode olhar a vontade as meninas e eu olho”*, *“é ser diferente das meninas...”*. A partir desses exemplos podemos inferir que ser homem está ligado diretamente a ser heterossexual e a necessidade de se afirmar constantemente, sem descanso. Além disso parece importante demonstrar para os outros que se é homem, daí tanta preocupação com a negação das homossexualidades, que parece aproximar o menino do que é entendido como feminino e expulsá-lo do seu gênero. A homossexualidade é quase entendida como um terceiro gênero. A homofobia acaba sendo uma característica da constituição das heterossexualidades e que condiciona um conjunto de identidades masculinas. A homofobia não é apenas odiar, temer ou estigmatizar as homossexualidades, mas pode ser definida como resultado do medo e insegurança que afeta os homens diante a possibilidade de amar outros homens. A homofobia como atributo da heterossexualidade hegemônica afeta a todos e se traduz num problema social grave. Afeta aos homossexuais que sofrem todo tipo de violência uma vez que são entendidos como ameaça, como algo negativo, expostos a maus tratos e morte. Afeta aos meninos que, em meio ao processo de construção das identidades de gênero e sexuais, não são capazes de aprender a serem

homens de outra forma, demonstrando certa dificuldade com afetividade, o que implica em conseqüências em relacionamentos com as mulheres, por exemplo.

Um das professoras nos relata um caso exemplar ao mencionar a dificuldade de um aluno, de seis anos que não se aproximava de nada que correspondesse ao gênero feminino. Mais do que não se aproximar, negava qualquer vinculação com esse gênero, como, por exemplo, não usar o lápis de cor rosa ou aceitar meninas nas brincadeiras coletivas. Nas demais falas das professoras também aparece a preocupação com a homofobia nas escolas, sendo apontada como uma das causas de terem procurado o curso de capacitação em Homossexualidades organizado pelo MGM: *“eu espero que o curso me ensine a lidar com os meus alunos homossexuais e ajudar a diminuir o sofrimento deles diante dos apelidos”, “eu quero aprender a combater a homofobia que eu vejo que está cada vez pior nas escolas”*. Falas que nos fazem pensar o papel do Estado, das Secretaria de Educação, das escolas, das Universidades e dos grupos gays. Que nos fazem refletir sobre o entendimento de homossexualidade, como aquele que precisa de ajuda, como se somente eles sofressem. A homofobia nos serve para problematizar esse aspecto da escola como local de ajuda e nos induz a perguntar: diante da homofobia, quem precisa de ajuda? Quem agride ou quem sofre agressão? O professor que assiste e não se sente preparado de atuar frente a situações de agressão verbal e física, também não precisa de ajuda?

A homofobia está ligada a uma combinação de agressão lingüística e física, a violência simbólica, emocional e física, que muitas vezes é inseparável. Ao dizer que as palavras ferem estamos associando o lingüístico com o físico. Certas palavras e certas formas de se dirigir a alguém operam não somente contra um entendimento emocional mas, também diz respeito ao bem estar físico, ao corpo. Para que a violência funcione é necessário certas circunstâncias, um campo de poder e de entendimento cultural dos significados através do qual os efeitos performativos possam se materializar (Butler, 2009). A homofobia acaba colocando o sujeito a que é direcionada numa posição subordinada. Ela opera através de entendimento e representações das homossexualidades que são do senso comum, são convencionais. É uma linguagem que circula e ainda que necessite de sujeitos para ser colocada em vigor, nem começa e nem termina com esses sujeitos que agrirem, que falam

e nem tampouco se encerra no nome que se usa. “Viado”, “sapatão”, ou qualquer outro nome que sirva de agredir tem uma história, assim como a homossexualidade. Uma história que revela a constituição de um nome e de seu significado. No entanto, é importante entender esse processo como construção, o que significa que não são dados, mas que estão organizados numa onda de desconstrução e reconstrução e que abre caminhos para um fazer diferente, na medida em que problematizamos essas formas de ser e de se constituir.

Para terminar é importante reforçar o argumento central desse texto, ou seja, a defesa pela problematização das nossas formas de ser e estar no mundo e em relação. Mais do que isso, partindo do entendimento que somos seres de linguagem, produtos e produtores de discursos, aposta num processo de ressignificação das linguagens. Isso coloca um grande desafio para a escola que é assumir essa ressignificação abrindo novos contextos, novas aproximações, falando de assuntos ainda não legitimados, dando voz e reconhecendo sujeitos ainda não reconhecidos e assim produzindo novas e futuras formas de legitimação. Enfrentar e combater a homofobia é possibilitar novas formas de ser, tanto homossexuais, quanto heterossexuais, tanto homens quanto mulheres.

Referências Bibliográficas

BRITZMAN, Deborah P. *O que é esta coisa chamada amor, identidade homossexual, educação e currículo*. Educação & Realidade, vol. 21, n.1: UFRGS, 1996.

BUTLER, Judith. *El género en disputa – El feminismo y La subversión de La identidad*. Barcelona: Paidós, 2007

_____. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

FANTE, Cleo. *O fenômeno Bullying*. Campinas: Ed. Verus, 2005.

FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação – PPGE/UFJF, 2000.

_____. **“O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem” – Gênero e sexualidade no contexto escolar**. Anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUASCH, Óscar. *La crisis de La Heterosexualidad*. Barcelona: Edición Laertes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

WELZER-LANG, Daniel. *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*. Revista estudos feministas, vol. 9, n. 2: UFSC, 2001.

Educação Sexual: questões de gênero

Professora Dra. Eliane Rose Maio (UEM)

Podemos afirmar que nos três últimos séculos, sem deixar de levar em consideração suas transformações históricas, há em torno do sexo uma verdadeira explosão discursiva (FOUCAULT, 1988). Há uma variedade de aparelhos inventados para se falar de sexo, para nos fazer falar, para escutar, registrar, classificar o que dele se diz, mas, ao mesmo tempo, valorizando-o como segredo. Nessa explosão discursiva, sem dúvida há um refinamento do vocabulário utilizado: as palavras para expressá-lo são controladas, definiu-se quando e onde falar dele, em quais situações, quais locutores e interlocutores. Entre esses aparelhos inventados está a instituição **escola**.

Tais fatos chamam a nossa atenção por ocorrerem em instituições educativas, principalmente por serem os locais onde há “[...] a aprendizagem de conhecimentos por meio da constituição de esquemas de pensamento que dêem conta das possibilidades de aprender, bem como o desenvolvimento de uma atitude diante do conhecimento.” (GUIRADO, 1997, p.35)

A escola, que tem por função social a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente, ainda apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar a temática da sexualidade, em todos os aspectos, incluindo aí os sinônimos que pesquisamos em nosso trabalho. Louro (2001, p.30), a respeito afirma que:

[...] as escolas – que, supostamente, devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento. [...] O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Essa instituição é um espaço privilegiado para a apresentação de saberes que se pretendem universais, mas também locus de particularidade e parcialidade de manifestações culturais de grupos específicos.

Querendo ou não, a escola fala sobre sexo. Bonato (1996, p.41) nos diz que a escola vem falando sobre sexo há séculos. Ao contrário do que se diz, não há nesta instituição, como na sociedade em geral, mutismo em relação ao sexo. Os colégios do século XVIII, vistos em sua totalidade, parecem omitir-se, mas observados e analisados os seus mecanismos de funcionamento, articulados entre si, fala-se, o tempo todo, de sexo. O colégio surge como um

microespaço de poder que controla os corpos e o sexo dos alunos, de forma pensada e articulada.

As manifestações sexuais que aparecem na escola demonstram, a cada momento, as dificuldades que as instituições educativas apresentam quando tratam da temática da sexualidade em seu cotidiano. Uma proposta de educação sexual adequada, consciente e emancipadora contribuiria para o objetivo de tornar toda a comunidade educativa apta a discutir assuntos importantes para o discernimento, na área da sexualidade.

Louro (2001) apregoa que não se deve atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de trabalhar e explicar as identidades sociais, determinando-as de formas definitivas, como também não pode ser seu dever exclusivo e decisório atuar sobre as questões de sexo e sexualidade. Porém, Alvarenga (2004, p.70), relata que a escola configura-se como mais uma instância onde circulam saberes sobre o corpo e a sexualidade. Nós, professores, estamos comprometidos diretamente com a (de)formação dos corpos dos estudantes. Portanto não somos meros observadores. As suas identidades não estão prontas, nem nunca estarão. Participamos desse processo de (des)construção das identidades, com o que falamos, ensinamos (com nossa presença) e também com o que silenciemos (por nossa ausência).

Que na escola ocorrem, cotidianamente e em todos os níveis educativos, cenas, eventos, palavras, gestos etc. referentes à sexualidade, é incontestável. O que observamos ainda é que a comunidade educativa, entendida como pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as acabam provocando, voluntária ou involuntariamente, marcas nos corpos dos/as alunos/as, principalmente em cenas relativas à expressão sexual.

Há uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. A escola acaba disciplinando e escolarizando corpos.

Assim, Louro (2001, p.18) fala da sua experiência, nesse particular:

Jovens escolarizados, [...] aprendem a suportar o cansaço, e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades [...]. (grifos da autora)

Um corpo escolarizado, portanto disciplinado, é treinado no silêncio e também é capaz de ficar sentado por muitas horas, com gestos, ações e palavras treinados para serem comedidos e isentos de sensações mais fortes, como, por exemplo, de quaisquer atributos sexuais.

Mas, o que vem a ser e para que serve se fazer um trabalho de Educação Sexual?

Existem escolas que, apoiando-se nos modelos biologizantes e fisiológicos, acabam reproduzindo o modelo capitalista, que implica na concepção de uma sexualidade apoiada no modelo heterossexista, com fins de reprodução. Assim, a proposta de se trabalhar, nas escolas, o aspecto da sexualidade a partir das temáticas gravidez precoce e AIDS passa a ter um grande sentido junto à sociedade. “A Aids acaba por aproximar os profissionais de saúde e da educação que até aquele momento trabalhavam separados porque foram eles os agentes sociais considerados mais legítimos para a luta contra a doença”. (ROSISTOLATO, 2007, p.31)

Os profissionais de saúde (principalmente os médicos – homens) passam a oferecer capacitação aos/às profissionais da educação para que possam desenvolver trabalhos relacionados à prevenção da AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis nas escolas, junto a seus/suas alunos/as. Tal capacitação é alcançada por meio de palestras, em dias de reuniões pedagógicas, ocasião em que se discutem termos médicos relacionados a doenças.

A educação para a prática sexual entre os jovens passa para a “ordem do dia” das escolas a partir do momento em que é relacionada a dimensões epidêmicas e a mudanças nos padrões de comportamento sexual. Acredita-se que ao colocar o sexo em discurso é possível produzir sujeitos autodisciplinados com relação à própria sexualidade; uma expectativa orientada pela perspectiva da existência de uma conexão entre saber-poder-sexualidade. Articulados, produziram uma progressiva docilização dos corpos, da mesma maneira que Foucault (1999) percebeu nas sociedades européias. (ROSISTOLATO, 2007, p.32, grifos do autor)

Confirmamos a importância de um trabalho de Educação Sexual escolar, e Maia (2004) apregoa que a discussão sobre saúde e sexualidade deveria ser um direito assegurado a todas as pessoas.

Esse direito deveria ser incluído nas propostas educativas em diferentes instituições educacionais e estendido a todos os cidadãos, não como um favor feito para os indivíduos à parte do contexto e do grupo social, numa dada cultura, em que o sujeito vive, mas sim como consequência da luta das minorias excluídas e por isso com uma dimensão histórica e social. (MAIA, 2004, p.154)

Para Ribeiro (1990), a escola seria um dos campos mais propícios a projetos de Educação Sexual, pois ela pode promover a cidadania, na medida em que fosse eficaz na divulgação de informações sobre sexualidade, buscando uma reflexão crítica sobre o tema.

Hoje, a discussão da necessidade da Educação Sexual na escola deveria estar superada, uma vez que

[...] as consequências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida quase na sua totalidade e a sexualidade é mostrada na televisão e em folhetins de forma fragmentada e freqüentemente deturpada. Assim, é inconcebível que o tema não seja tratado de forma sistemática, consciente e responsável na escola. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.40)

Porém, não é o que vemos acontecer no cotidiano escolar, quer seja em escolas públicas ou privadas. (BRAGA, 2002)

Nesse sentido, Maia (2004) analisa que atualmente estão ocorrendo iniciativas de programas de Educação Sexual, tanto de agentes educativos dentro das escolas, a exemplo de estagiários/as de Pedagogia, Psicologia e Biologia, quanto de iniciativas governamentais. Complementa dizendo que há uma série de possibilidades, desde que partam de discussões e reflexões críticas à luz de uma Educação Sexual emancipatória. Caso não ocorra um debate mais profundo, com cursos de formação continuada para professores/as, algumas consequências podem acontecer, tais como:

a) uma atitude conservadora e silenciosa de abandono da proposta, alegando que o tema é por demais complexo; b) propostas reprodutivistas, superficiais, que caem no vazio e no esquecimento; c) propostas entusiastas e exageradas, que priorizam o prazer em detrimento da responsabilidade; d) uma postura moralista com propostas dogmática e ideológica, enviesando a leitura científica. (MAIA, 2004, p.165)

Para que um trabalho efetivo e adequado de Educação Sexual escolar se concretize, Nunes e Silva (2000, p.69) defendem:

Este trabalho só será frutífero à luz da teoria e da ciência. Do contrário poderá transformar-se em terapia de grupo, abordagem religiosa ou até mesmo formas de reprodução de preconceitos e concepções de senso comum, entre outros ecletismos e improvisações.

Kupermann (1999) pergunta qual seria a formação adequada para o/a professor/a poder exercer seu papel na Educação Sexual. Ou então, quais seriam os atributos que deveria ter para realizar essa tarefa. Com certeza, muita informação a respeito do que seja a sexualidade e suas várias formas de manifestação, em cada período do desenvolvimento humano, “[...] mas principalmente a capacidade de escuta para com o que inquieta e aflige seus alunos, tolerância para com a diferença, em relação à vivência e aos ideais sexuais de cada um, e respeito ao próximo [...]”.

(KUPERMANN, 1999, p.92-93)

Há muito que se fazer ainda nessa área. Enquanto encontrarmos deboches, críticas não pertinentes, expressões vulgares, discriminação, preconceitos, sinônimos etc., principalmente no ambiente das escolas, mais se justificam projetos adequados de Educação Sexual escolar visando a diversos aspectos, entre os quais: reflexão sobre a educação sexual atualmente existente, considerando cada pessoa em sua singularidade e inserção cultural; fornecimento de informações e organização de espaços para reflexões e questionamentos sobre sexualidade; esclarecimento sobre os mecanismos sociais de repressão sexual a que estamos condicionados; ajuda às pessoas, para que possam obter uma visão mais positiva da sexualidade; ênfase ao aspecto social e cultural, a partir do coletivo, sem perder de vista o indivíduo, mas não tendo caráter de aconselhamento psicoterápico individual, isolado de um contexto histórico.

Figueiró (2006, p.38) apregoa que a Educação Sexual escolar ainda ocupa uma Posição marginal na qual esteve e ainda está colocada a educação sexual, e tem sido caracterizada por diversas formas:

- Não é considerada uma questão prioritária na educação escolar;
- Não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras;
- É praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores, isoladamente;
- É praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde, as quais depois de um pequeno número de anos, interrompem o apoio efetivo;
- É criticada por uma parcela pequena, porém efetivamente significativa de professores e elementos da comunidade como um trabalho não da escola, mas da família.

Essas situações são encontradas ainda em diversas instâncias educativas, tanto públicas quanto privadas. Muito há para se fazer, em estudos, discussões, desvelamentos etc.

Todo esse trabalho implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça, equidade e valores democráticos. Nesse sentido, devem-se evitar posturas balizadas por pressupostos assimilacionistas, essencializantes ou medicalizados, bem como os posicionamentos embalados por disposições diferencialistas, particularistas, regressivas ou separatistas. (FOUCAULT, 1988)

Trata-se de um processo que, como tudo o que concerne à edificação da cidadania (que é também a construção das identidades, das relações, dos saberes, do conhecimento sobre os corpos e os sentidos etc.), é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado. E por também estar sujeito a ameaças e retrocessos, esse processo requer sempre maior empenho, capacidade de articulação, criatividade, responsabilidade e ousadia, em diversos espaços, níveis, direções e sentidos.

A escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. E, hoje, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral.

O debate sobre a sexualidade no espaço escolar se faz necessário, urgente; isto é, dependendo dos significados que se têm para esse discurso. Que não seja desvinculado de seus aspectos culturais, sociais, históricos e pedagógicos!

São bem adequadas aqui, para finalizar, as palavras de Catonné (2001, p.100):

O ser humano inventa o ser humano, escrevia Sartre. Falta-nos ainda inventar, de fato uma sexualidade para um projeto de existência livre. A existência é sexuada, porque o existente tem um corpo sexuado. A sexualidade faz parte de nossa existência. E o projeto de uma bela existência implica o de uma livre sexualidade.

Com certeza, a luta é árdua e longa, “mas devidamente necessária, e está nas mãos de todos/as os/as envolvidos/as neste processo. Basta tentar”. (BRAGA, 2007, p.218). E querer!

REFERÊNCIAS

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação [Sexual] e Sexualidade: o velado e o aparente**. 1996. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRAGA, Eliane Rose Maio. A questão do gênero e da sexualidade na educação. *In*: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: EDUEM, 2007. p.211-220.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Sexualidade Infantil: uma investigação acerca da concepção das educadoras de uma creche universitária sobre educação sexual**. 2002. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UNESP, Assis.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidades e Infância**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999. (Educação em Pauta: Temas Transversais).

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: EDUEL, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 1.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997. p.25-42.

KUPERMANN, Daniel. Afinal, o que fazer com o “Juquinha”? Um ensaio sobre a educação sexual no ensino fundamental. *In*: DUNLEY, Gláucia (Org.). **Sexualidade & Educação: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p.47-63. (Educação em Diálogo; v.2).

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: _____. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2001. p.9-32.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação sexual na escola. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte&Ciência, 2004. p.153-179.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Sexualidade e educação sexual: questões sobre a repressão. *In*: MAIA, A. C. B.; SANTOS, B. R.; SEQUEIRA, C. M. (Orgs.). **Infância e Adolescência em Perspectiva**. São Paulo: Prefeitura de São Vicente, 2006. p.9-17.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 72).

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da Informação**. São Paulo: EPU, 1990.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Educação Sexual com “Jeitinho” Brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes**. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Gênero e diversidade sexual na escola: perspectivas e possibilidades

**Dayana Brunetto Carlin dos Santos
Melissa Colbert Bello
Kátia Cristina Dias da Costa
Ricardo José Bois**

A institucionalização das discussões sobre gênero e diversidade sexual na educação na Secretaria de Estado da Educação do Paraná concretizou-se a partir da assunção político pedagógica dessas questões como uma política pública educacional. Isso acontece no estado do Paraná com a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS, em fevereiro de 2009, ligado ao Departamento da Diversidade.

A proposta de trabalho do NGDS consiste em provocar um deslocamento na forma de pensar e de planejar a educação da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná a partir das discussões de gênero e diversidade sexual. Com isso, propõem-se um outro encaminhamento para se pensar sobre a escola pública e o trabalho pedagógico. Esse encaminhamento consiste em um posicionamento político e ético de pensar a educação e a escola como espaços e tempos generificados e heteronormativos e resistir a isso em cada ação pedagógica realizada. Essa resistência pode ser dar por meio da problematização em relação às possibilidades de se constituir como feminino e masculino, como mulher e homem e, também, pelo reconhecimento das diferentes possibilidades de relações sociais.

Esse deslocamento pressupõe o estudo das teorizações sobre gênero, diversidade sexual e educação, isto é, para que possamos pensar sobre a prática pedagógica a partir desse referencial, é imprescindível que estudemos e conheçamos as pesquisas acadêmicas realizadas sobre gênero, diversidade sexual e educação. Os textos apresentados nestas Diretrizes são um primeiro contato com essas teorizações e são de fundamental importância para que esse deslocamento se efetive. Entretanto, não pretendem esgotar as possibilidades de fundamentação para se pensar sobre as relações de gênero e diversidade sexual na educação.

Além disso, o investimento público em ações de formação continuada também é de fundamental importância nesse contexto. Em vinte e dois meses de existência, a SEED investiu em ações de formação continuada nesse campo do conhecimento, por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS. As ações de formação realizadas pelo NGDS envolveram principalmente professoras/es¹¹, pedagogas/os e diretoras/es das escolas públicas estaduais do Paraná, embora uma delas, o Itinerante tenha envolvido também as/os funcionárias/os das escolas da Rede Estadual de Educação Básica.

Importa compreender que as teorizações realizadas sobre esse campo teórico são numerosas e existem muitos caminhos possíveis para que se possa aprofundar teoricamente essas discussões. No entanto, muitas dessas elaborações teóricas fundamentam-se em uma concepção biologicista e limitada, o que apresenta-se em desacordo com a proposta das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual. Dessa forma, um dos caminhos para se aprofundar nas discussões aqui propostas e qualificar teoricamente a prática pedagógica é consultar periodicamente as produções teóricas das/os autoras/es cujos textos se encontram neste documento, bem como de seus grupos de pesquisa, considerando que essas/es constituem-se em referência nessas discussões. Para tanto, pode-se acessar alguns sites¹² de pesquisa e, por meio destes, artigos científicos sobre gênero, diversidade sexual e educação.

¹¹ Itinerante, no qual foram realizadas 875 oficinas de 4 horas cada, nas quais 24.366 professoras/es da Rede Estadual de Educação Básica puderam se aproximar das discussões referentes à gênero e diversidade sexual; Grupos de Estudo de Gênero e Diversidade Sexual, com 2.557 participantes, por meio do qual professoras/es acessaram textos de fundamentação teórica e tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre gênero e diversidade sexual nas escolas; Curso Gênero e Diversidade na Escola, realizado em conjunto com a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, no qual 1.437 professoras/es discutiram e se aproximaram de conceitos referentes a Diversidade Cultural, Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnicorraciais; Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE, realizado juntamente com a Secretaria de Estado da Saúde – SESA, no qual as discussões sobre gênero e diversidade sexual na escola foram oportunizadas a aproximadamente 1.000 professoras/es; Essas ações de formação totalizaram 29.360 participações de profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

¹² ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, disponível em http://www.anped.org.br/novo_portal/noticias/anped Acesso em: 30/11/10.
Google acadêmico, disponível em: <http://scholar.google.com.br/> Acesso em: 30/11/10.
SciELO – Scientific Electronic Library Online, disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php> Acesso em: 30/11/10.

Outro ponto importante ao se provocar esse deslocamento é estar atenta/o e pensar sobre o cotidiano analisando tudo o que se passa em nossas vidas, desde as experiências profissionais às pessoais, o que acontece dentro e fora da escola, com o olhar questionador e problematizador, que desestabiliza certezas e procura construir outras possibilidades de pensar sobre a prática pedagógica a partir desse referencial. Com isso, ao assistir algum programa de televisão, filme ou folhear uma revista é possível perceber o que estamos vendo, lendo e assistindo de outra forma que não aquela que nos foi ensinada como natural.

É importante compreender que quando fazemos escolhas em relação ao trabalho pedagógico durante todo o ano letivo comunicamos nossas concepções sobre o mundo, a educação, a escola, gênero e diversidade sexual. Portanto, nenhuma dessas escolhas é neutra, mas expressam a maneira como pensamos. Conforme Maria Rita de Assis César (2009, p. 56): “É importante lembrarmos que qualquer decisão teórica e epistemológica é também política.” Assim, com essas escolhas podemos reiterar o preconceito e a discriminação ou criar espaços de resistência em nossas escolas em relação às concepções hegemônicas historicamente construídas a respeito das relações entre os gêneros e a diversidade sexual.

Importa considerar ainda que uma abordagem provocativa pressupõe a articulação de múltiplas linguagens tais como a utilização de imagens, filmes, dramatização, as performances de gênero, com vistas a problematizar os esquemas binários historicamente construídos e reiterados pela educação.

Nesse sentido, pensar em perspectivas para um trabalho educativo que rompam com as representações hegemônicas sobre feminilidades e masculinidades e com a referência heteronormativa passa pela necessidade de problematizar as relações de gênero e a heteronormatividade presentes na organização do trabalho pedagógico escolar. Trata-se de se exercitar um olhar crítico para percebermos o quanto ensinamos sobre gênero e sobre diversidade sexual enquanto ensinamos matemática, história, geografia, educação física, biologia ou língua portuguesa.

Guacira Louro (1995, p. 84) destaca a utilização de categorias pós estruturalistas como a “desconstrução” de Jacques Derrida para submeter as categorias masculino e feminino à crítica e romper com o caráter fixo e

permanente da oposição binária da diferença. Convida também a analisar, levando em conta o contexto, a forma como opera cada oposição binária, deslocando sua construção hierárquica em lugar de aceitá-la. Essa perspectiva da desconstrução também pode orientar o trabalho pedagógico com gênero e diversidade sexual na educação e isso pode ser feito em todas as disciplinas da Educação Básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

Se tomarmos como exemplo a abordagem das diferentes configurações familiares, conforme proposta por Jimena Furlani (2009) teremos um interessante exercício de desconstrução de imagens padronizadas de família a partir de imagens e textos diversos daqueles que comumente vemos nos materiais didáticos e publicitários onde a família que se apresenta é a do casal heterossexual, geralmente branco, com um filho ou um filho e uma filha, em muitos casos sentados à mesa ou na sala, sendo servidos por uma empregada doméstica, portanto uma mulher, geralmente negra, que é retratada em posição de subalternidade. O uso de materiais impressos ou audiovisuais que veiculem imagens que explicitam diferentes configurações familiares pode servir para problematizar a “família padrão” e ampliar o conceito de família. Os dados sobre as configurações familiares obtidos através dos censos também se prestam a relativizar a hegemonia dessa família, típica dos comerciais de televisão, que ainda povoa o imaginário social e é dominante nos livros didáticos das mais diversas disciplinas e na literatura infantil. As práticas de recorte e colagem de imagens de revistas, a leitura de textos de diferentes gêneros literários, de filmes, propagandas e de dados estatísticos que denotem as amplas possibilidades de arranjos familiares existentes podem ser profícuas para “desconstruir” as concepções idealizadas de família que naturalizam a desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e a norma heterossexual.

Exercícios de reescrita e releitura crítica de histórias clássicas infantis problematizando as representações de gênero e das sexualidades nelas presentes a partir da comparação com outras representações trazidas da própria literatura infantil, das histórias de vida das/os alunas/os, dos relatos jornalísticos, de textos biográficos, de filmes ou até de material publicitário também podem se constituir em grandes possibilidades para a abordagem “desconstrutiva” do tema. É preciso um olhar crítico sobre o material didático

utilizado a fim de problematizar as representações dos livros e orientar a escolha de materiais que possibilitem leituras afirmativas da diversidade.

O uso de imagens e materiais áudio visuais diversos que de forma afirmativa, demonstrem diversas possibilidades de exercício e construção das masculinidades e feminilidades: meninas de azul e homens de rosa, mulheres em esportes, homens em atividades construídas como femininas, podem problematizar as demarcações estritamente binárias de masculino e feminino a partir da percepção das diferentes possibilidades de se construir como homens e mulheres, meninos e meninas.

Os jogos infantis, campo onde se destacam a reprodução das desigualdades de gênero e a heteronormatividade, oferecem também, por outro lado, possibilidades de abordagens que questionem esses padrões. Nesse sentido a proposição de jogos que propiciem a assertividade de meninas, que enfoquem a perspectiva de cooperação e que a partir de inversões lúdicas dos padrões sociais, provoquem reflexões sobre a naturalidade das relações sociais assim como estão estabelecidas, são desejáveis.

Sugestões e reflexões as mais diversas vem sendo produzidas por teóricas/os preocupadas/os com a reflexão sobre formas de desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias entre educadoras/es de todas as etapas da Educação Básica e orientar o trabalho pedagógico com as/os educandas/os. Contudo, entendemos que um encaminhamento pedagógico interessante é aquele produzido por professoras/es atentas/os aos sujeitos com os quais trabalha, às relações sociais envolvidas no seu contexto de referência e fundamentado por teorizações e reflexões consistentes sobre aquilo que pretendem ensinar.

Dessa forma, uma primeira ação consiste em realizar discussões periódicas sobre gênero e diversidade sexual com o coletivo da escola e a partir dessas inserir as discussões no Projeto Político Pedagógico – PPP com vistas a assunção, pela instituição escolar, dessa discussão como um princípio para se pensar a organização do trabalho pedagógico e dos tempos e espaços escolares. Isso extrapola as salas de aula, pois os espaços escolares compreendem também o banheiro, a quadra, os corredores, a fila do lanche, o pátio de recreação, dentre outros.

Outra possibilidade é a elaboração do planejamento das disciplinas por meio da Proposta Pedagógica Curricular – PPC. Nesse contexto, professoras/es se agrupam por disciplina e dialogam sobre quais são os conteúdos pertinentes para cada série/ano. Embora esse seja um momento histórica e culturalmente desvalorizado na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, para a efetivação do deslocamento proposto essa é uma oportunidade dialógica a ser valorizada. A partir das leituras e discussões realizadas e dos conhecimentos articulados sobre sexismo, machismo, racismo, lesbofobia, transfobia e homofobia na escola pode-se construir uma proposta disciplinar que aborde esses conceitos ao longo do ano.

Além do PPP, outra ação importante para a organização do trabalho pedagógico consiste no Plano de Trabalho Docente – PTD, no qual professoras/es expressam como pretendem desenvolver metodologicamente suas aulas durante todo o ano letivo. É importante que ao planejar a prática pedagógica a/o professora/r pense a partir das discussões de gênero e diversidade sexual.

A aproximação entre a escola e os movimentos sociais de mulheres, feminista, de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT, bem como do movimento negro e sindical também se constitui em uma estratégia interessante para que se possa fomentar as discussões na escola. Assim, a escola tem a possibilidade de discutir sobre os movimentos sociais organizados que realizam o controle social das políticas públicas existentes e buscam outras políticas específicas a partir do viés das relações desiguais entre os gêneros e a diversidade sexual na sociedade. Outra possibilidade de diálogo permanente que pode ser estabelecido nas escolas consiste na aproximação das Instituições Públicas de Ensino Superior que discutem sobre gênero e diversidade sexual, com as quais a escola pode desenvolver atividades de formação para além das ofertadas pela SEED.

Atentas/os às hierarquizações e às discriminações comumente praticadas nas escolas e ao peso de uma história que configurou relações de poder entre os gêneros a partir das quais foram definidos padrões de normalidade para os sujeitos, podemos nos provocar a encontrar novas formas de atuar que contemplem e provoquem outras relações. Pensar em aspectos como a garantia do uso da fala igualmente para meninas e meninos, a

provocação à participação equitativa de meninas e meninos nos processos de discussão, reflexão, interação e produção na sala de aula, o estímulo a brincadeiras que não definam rigidamente papéis para cada gênero, a atitude diante de rivalidades ou discriminações baseadas em diferenças sexuais ou de gênero depende muito da concepção que nós, educadoras/es carregamos sobre as relações de gênero e as sexualidades. Refletir, repensar e transformar as práticas educativas com as quais fomos socializadas/os na nossa história escolar pode provocar olhares críticos sobre nossas próprias práticas educativas.

Como protagonistas na proposição das práticas educativas, somos também responsáveis por práticas que discriminam e desqualificam sujeitos que não se enquadram nas padronizações vigentes. Nesse sentido, as propostas para o trabalho com gênero e diversidade sexual na educação dependem das práticas reflexivas dos sujeitos envolvidos nos contextos educativos. Educadoras e educadores, que reflitam e transformem suas próprias práticas podem produzir encaminhamentos de trabalho específicos em cada contexto. Problematizar, provocar o debate, desconstruir padrões, desnaturalizar relações sociais, brincar com os padrões, imagens e estilos disponíveis, criar novos estilos, produzir novos personagens para velhas histórias, parodiar antigas letras de música, dançar de outros modos, escutar letras e histórias que apresentem outras perspectivas, realizar performances de gênero que desestabilizem algumas conformações rígidas de gênero e sexualidade são algumas possibilidades para propiciar essas novas leituras sobre algumas de nossas velhas realidades.

Referências

ARRUDA, Cintia Silvério ; XAVIER FILHA, Constantina. **Representações de sexualidade e de gênero em livros infantis**. In: ANPED CENTRO-OESTE, 2010, Uberlândia, MG. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da produção e divulgação do conhecimento. Uberlândia, MG. Editora da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, 2010. v. 01. p. 01-07.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In.: SANTOS, D. B. C. dos; ARAUJO, D. C. (orgs.). PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Caderno Temático de Sexualidade**. Curitiba, PR. Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2009, p. 49-58. (Coleção Cadernos Temáticos da Diversidade).

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. In.: SANTOS, D. B. C. dos; ARAUJO, D. C. (orgs.). PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Caderno Temático de Sexualidade**. Curitiba, PR. Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2009, p. 131-158.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. Revista Educação e Realidade. 20 (2), p.101-132, jun a dez 1995.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. **Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças**. Cadernos Pagu (26) 2006: p. 145-168.

SANTOS, D. B. C. dos; ARAUJO, D. C. (orgs.). PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Caderno Temático de Sexualidade**. Curitiba, PR. Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2009, 216 p. (Coleção Cadernos Temáticos da Diversidade).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez., 1990.