

Gênero e sexualidade nas práticas educativas¹

PATRÍCIA ABEL BALESTRIN*
ROSÂNGELA DE FÁTIMA RODRIGUES SOARES**

RESUMO: Este artigo discute as diversas e divergentes produções de práticas e saberes em torno da construção dos gêneros e das sexualidades, sabendo que não há consenso tampouco tranquilidade neste debate, mas que um olhar atento pode impedir que inúmeras formas de opressão e discriminação se mantenham na sociedade e nas escolas.

Palavras-chave: Educação sexual. Gênero. Opressão. Discriminação.

Introdução

Muito se tem discutido e questionado sobre as relações de gênero e as sexualidades. Especialmente a partir dos movimentos e teorizações feministas, essas questões tornaram-se centrais para nós que estamos interessadas/os em repensar o modo como nos relacionamos e como temos lidado com nosso corpo, com os desejos e paixões. Esses debates adentraram os muros da escola pelas situações cotidianas em que gênero e sexualidade irrompem na cena escolar e pelas situações pedagógicas promovidas por programas de educação sexual, saúde na escola, direito à diversidade, escola sem homofobia, dentre outros.

* Doutora em Educação. Professora do Curso de Psicologia e integrante do Núcleo de Formação Docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora colaboradora do Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS). São Leopoldo, RS - Brasil. *E-mail:* <patriciaabelbalestrin8@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge) e do Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde), da UFRGS. Porto Alegre, RS - Brasil. *E-mail:* <rosangelarsoares@gmail.com >.

Historicamente, a escola tratou de investir em alguma forma de educação sexual por meio de programas educativos os mais diversos ou do silenciamento e docilização dos corpos escolarizados. Através de suas normas, do uso do tempo, do espaço, das suas rotinas, a escola sempre esteve envolvida no processo de construção de gênero e de sexualidade.

Há muitas pessoas e organizações envolvidas na produção de conhecimento, de intervenções e de políticas públicas que incluem essas temáticas como centrais na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda assim, em muitos contextos escolares esses temas ainda não são bem-vindos. Algumas instituições e profissionais da educação manifestam uma posição contrária, preferindo não dar vazão ao assunto para não incitar o que consideram indesejável, como se fosse possível “abafar”, “desviar”, “adiar” aquilo que já está, há muito, pulsando com força e intensidade tanto dentro como fora da escola.

Há que se perguntar o que tem impedido as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, sendo que desde 1997 os parâmetros nacionais já indicavam a necessidade de se trabalhar essa temática na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituíram uma proposta curricular do Ministério da Educação (MEC) para que conhecimentos *socialmente relevantes* fossem contemplados em todas as escolas brasileiras, respeitando-se *as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas* (BRASIL, 1997). Dentre os temas transversais considerados nos PCN, destacava-se a *orientação sexual*, que deveria ocorrer de duas formas: a) dentro da programação: com atividades planejadas através de conteúdos transversais previstos no currículo e b) “extra-programação”: toda vez que esse tema emergisse no contexto escolar (BRASIL, 1997).

A atual legislação tem reafirmado a relevância da temática e a necessidade de um empenho coletivo para superar todas as formas de discriminação e violência em nossa sociedade e em nossas escolas. Dentre as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2010, com vigência de dez anos, está a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.” Enfatiza-se também a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Visando à garantia desses direitos no campo da educação, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.² Essa Resolução, aprovada em 2012, tem servido para apoiar e argumentar sobre nossas ações e reflexões na escola, ao apontar o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” como um de seus princípios fundamentais.

O parecer de homologação desse documento convoca-nos a participar na consolidação das diretrizes:

Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas

habilidades/ super dotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2012, p.2).

São inúmeros os movimentos e ações que buscam superar todas as formas de discriminação e preconceito na escola. Trata-se de uma luta permanente e depende de todos/as nós. Uma importante conquista nesse sentido refere-se à Portaria³ nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, do MEC, que assegura o direito a travestis e transexuais de serem chamadas/os pelo seu nome social nas instituições de ensino e em todos os atos e procedimentos vinculados ao MEC. O aluno ou aluna pode requerer a mudança de nome - se assim o desejar - e ter assegurado o direito de ser chamado pelo nome escolhido, ter o seu nome alterado em todas as formas de comunicação interna da escola, bem como ter o seu nome social registrado nas listas de frequência e no sistema de informática da escola. Essa portaria merece ser amplamente divulgada, pois sabemos que ainda é um direito não plenamente garantido em muitos contextos educativos. Será que estamos preparados/as para lidar com essas diferenças que agora ousam dizer o seu nome?

Vale ressaltar que, além da legislação vigente, é preciso que cada escola garanta, em seus projetos político-pedagógicos (PPP), a construção de espaços de discussão e de ações pedagógicas comprometidas com o tema da diversidade de gênero e de sexualidade. A sugestão é que seja afirmado nos PPP que qualquer assunto no âmbito da escola é passível de ser trabalhado como conteúdo relevante para os/as alunos/as e pertencente ao currículo.

A escola - como lugar de conhecimento - não deve produzir o “ocultamento” em relação ao gênero e à sexualidade. A ignorância nesses temas parece funcionar, como aponta Britzman (1996), como uma forma de “proteção”. A ideia é que, quanto menos os/as alunos/as souberem sobre gênero e à sexualidade, tanto mais estarão protegidos em relação a eles. O pressuposto é que o conhecimento, nesse caso, é nocivo. Outra associação possível é a de que tais temas seriam unicamente de caráter íntimo e privado, não tendo nada a ver com a esfera social - o que já foi problematizado, há muito, pelo movimento feminista ao afirmar que “o pessoal é político”.

Na perspectiva pós-estruturalista que aqui assumimos, o currículo é concebido como o conjunto de práticas, saberes, sensações, concepções, percepções, representações partilhados e/ou vivenciados num determinado espaço e tempo e que nos ensinam modos de ser, de fazer, de viver, de aprender, de pensar, de se relacionar. O currículo produz um jeito de conhecer e aponta o que é válido tornar conhecido e o que não é legítimo ser conhecido em determinado contexto.

As experiências marcantes na escolarização não se referem somente aos conteúdos programáticos, mas sim às situações do cotidiano vividas no interior da escola com colegas e professores/as. Experiências essas que têm a ver com a forma como constituímos nossa identidade social, especialmente as de gênero e sexuais. As experiências que envolvem o

gênero e a sexualidade se dão em diversos momentos e espaços escolares. É difícil dizer onde começam e onde terminam as questões de gênero e sexualidade na escola, pois fazem parte das relações de poder da escolarização, através do uso de uniformes, das normas escolares, do uso do espaço e do tempo, mas também nos relacionamentos, nos modelos de amizade e namoro, nas expectativas e fantasias sobre destinos futuros.

As identidades de gênero e sexuais, tanto as consideradas dentro das normas, como as consideradas desviantes, são fortemente policiadas e produzidas por meio da escolarização. Se por um lado, professores/as e alunos/as gays e lésbicas sofrem pressões particulares, por outro, a sexualidade “normal” deve ser, ao mesmo tempo e paradoxalmente, incentivada e contida.

Além disso, é preciso entender a educação como um processo mais amplo que não se limita à escola. Através dos diversos artefatos culturais (propagandas, músicas, filmes, revistas, novelas e outros programas televisivos) aprendemos sobre sexualidade, gênero, corpo e tantos outros aspectos que nos constituem enquanto sujeitos de uma cultura. São as chamadas *pedagogias culturais*.

As pedagogias culturais são locais de produção de significados, são processos constituídos de práticas sociais, ao mesmo tempo em que organizam e regulam ideias e concepções sobre as ações possíveis e legítimas. São espaços que criam novos significados sobre família, sexualidade, gênero, raça, justiça, consumo, entre tantos outros, que normatizam e fixam as diversas instâncias da vida social, produzindo os sujeitos e suas identidades. Olhar criticamente esses locais não implica desvelar sua ideologia e colocar outra “verdade” em seu lugar, mas vê-los como locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a serem de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinados produtos. Com isso, estamos afirmando que, além da escolarização e da família, a construção social e discursiva dos sujeitos também se constitui na cultura musical, nas revistas, filmes, programas de TV e em outros espaços e as escolas não podem ignorar os efeitos produzidos por eles. É muito mais do que dizer que os/as professores/as devem levar em conta a vida cotidiana dos/as alunos/as, porque os alunos e alunas a trazem para dentro da sala de aula. São locais onde o poder se organiza e se exercita.

Apostamos na relevância teórica e política dos conceitos de gênero e sexualidade, tanto para a pesquisa em educação, como para intervenções em escolas, especialmente na formação de professoras/es, que costumam se queixar da falta de preparo para lidar com isso. E como professoras implicadas na e com a formação de professores/as, percebemos não se trata de uma queixa sem fundamento. Como aponta Hooks (2000), “raramente falamos do prazer de eros ou do erótico em nossas salas de aula”, afirmando que “determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula.” (HOOKS, 2000, p. 115).

Para que questões de gênero e sexualidade habitem os espaços escolares com a legitimidade que merecem, é preciso, sem dúvida, mais investimento na formação docente. Esse investimento significa não apenas a inclusão da temática no “currículo oficial” dos cursos de formação de professoras, como também a disponibilidade dos sujeitos para lidar com o desconhecido, o inusitado, o prazer e o erotismo na sala de aula. Isso significa ampliar tempos escolares para o cultivo das curiosidades e para a manifestação das dúvidas e questões que não necessariamente precisam de respostas, mas precisam de espaços para ser formuladas, pensadas e impulsionadas.

Educação sexual na escola: fragmentos históricos

Mesmo que explicitamente não haja uma educação sexual⁴ sistematizada nas escolas, parece que pedagogias do gênero e da sexualidade atravessam, perpassam as práticas educativas e sociais. Estas pedagogias estão diretamente relacionadas ao disciplinamento dos corpos, à regulamentação dos comportamentos e aos investimentos discursivos que acompanham tais processos. Louro (2000) define como “pedagogias da sexualidade” os diversos mecanismos que, de uma forma ou de outra, “ensinam” modos de viver a sexualidade, os prazeres, os desejos, as vontades; promovem valores, crenças e comportamentos em torno da sexualidade.

Acompanhar os movimentos, tensões, conquistas, reflexões que a educação sexual suscitou ao longo das últimas décadas significa, de certa forma, trazer os movimentos sociais e teóricos de cada período, verificando o que se produziu no campo educacional. Inúmeras tentativas de tornar a educação sexual sistemática nas escolas vêm sendo feitas, por vezes de forma oficialmente mais reconhecida (como nas formulações de órgãos governamentais) ou ainda a partir de iniciativas isoladas de grupos e pessoas que se lançam ao desafio.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os primeiros estudos e registros sobre educação sexual eram publicados no Brasil, ainda que já houvesse experiências em andamento nas escolas desde a década de 1930 (ROSEMBERG, 1985). A década de 1970 foi marcada por inquéritos, audiências e punições, além da fiscalização de práticas e de livros que circulavam nas escolas.⁵

Ao que tudo indica, mesmo com parecer contrário, muitos trabalhos de educação sexual eram desenvolvidos nas escolas. Em 1978, a educação sexual ganha espaço na mídia “quando um dos programas de maior audiência no país, que vai ao ar domingo à noite, apresentou uma reportagem sobre educação sexual na escola” (ROSEMBERG, 1985, p. 16). Ainda que o Ministro de Educação daquele período se colocasse contra a educação sexual, havia uma necessidade cada vez mais urgente de se falar e ouvir sobre o sexo, e a escola não poderia ficar de fora.

A década de 1980 também é marcada pelo advento da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), que trouxe maior visibilidade às chamadas minorias sexuais, porém, como aponta Louro (2004a), essa visibilidade trouxe efeitos contraditórios. Ao mesmo tempo em que houve maior aceitação da pluralidade sexual por parte de alguns setores da sociedade, houve também um recrudescimento de setores conservadores, que passaram a atacar com mais força quem não se enquadrava nos modelos tradicionais de gênero, sexualidade e família.

Com a pandemia do HIV-AIDS, a sexualidade parece, enfim, ganhar um novo e legitimado espaço na escola. Ela passa a ser um dos focos de atenção da saúde pública – através de programas de prevenção ao vírus da imunodeficiência humana (HIV). Saúde e educação interessam-se pela sexualidade, embora haja diferentes posicionamentos sobre o modo como se abordam as questões: que vozes serão autorizadas/legitimadas a falar sobre os corpos e as sexualidades?

Durante a década de 1990, os movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais (LGBT) se fortalecem. A necessidade de lidar com a prevenção tanto do vírus HIV como de outras doenças sexualmente transmissíveis leva a sexualidade a ser mais trabalhada em aulas de ciências, sob um enfoque biológico, do que em outras áreas. Nos currículos escolares, era comum encontrar esse conteúdo no plano de ensino de ciências. Muitas vezes, além de a sexualidade não constar no currículo oficial da escola, aqueles conteúdos que pudessem suscitar tais discussões eram cuidadosamente desviados. O estudo dos chamados aparelhos reprodutores (como se sua função indubitável e única fosse a reprodução) era considerado, em alguns contextos, um incentivo a “comportamentos indesejáveis”.

Sobre essa questão, Britzman (1996, p. 78) já afirmava que “o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado.” A autora argumenta que até mesmo esse tipo de informação era contestado por ocasionar o “aumento da atividade sexual”, como se, quanto mais souberem, mais vão praticar. “Esse medo do contágio sustenta insistentes debates sobre se a escola deve fornecer camisinhas aos estudantes ou não e, obviamente, sobre as representações e práticas das sexualidades gay, lésbica e bi devem ser discutidas na sala de aula ou não.” (BRITZMAN, 1996, p. 78-79).

Desde 1997, pode-se dizer que um novo currículo se anunciava no cenário escolar do ensino fundamental em todo país, com o surgimento dos PCN. Mesmo que suas orientações apontassem para um enfoque mais cultural, havia a predominância de um enfoque biologizante quando o assunto era sexualidade na escola. Tonatto e Sapiro (2002) relataram experiências de educação sexual com adolescentes e a contribuição dos PCN. Duas importantes críticas foram levantadas nesse estudo: a falta de preparo dos/as professores/as para trabalhar com a temática e o enfoque biologizante com que a sexualidade era tratada nas escolas. Segundo as autoras, ainda que as iniciativas permitissem aos adolescentes falar mais abertamente sobre sexualidade em sala de aula, o enfoque que predominava era

o biológico. Os programas de educação sexual voltavam-se para a produção de uma “normalidade” à conduta sexual, a saúde e a doença. Ainda que mudanças estejam em curso, há que se questionar se o enfoque normalizador e biologizante não continua balizando as atuais iniciativas de educação em sexualidade nas escolas.

Em 2011, tivemos um embate político acerca da distribuição de materiais que pautavam o tema da homofobia e das diversidades nas escolas brasileiras.⁶ Os *kits* que receberam diferentes apelidos, de acordo com a posição em jogo, foram vetados e impedidos de chegar às escolas devido à força de grupos conservadores que chegaram a distorcer as informações e ações previstas para o uso do material. Os *kits* foram elaborados por diversas entidades em parceria com o MEC e serviriam de apoio ao trabalho com estudantes do ensino médio. O destino desses *kits* ainda é incerto, assim como o destino de muitos/as jovens que vivem a incerteza de poder viver sua diferença com dignidade em todos os espaços sociais.

Concordamos com as proposições de Britzman (1996; 2000), que defende uma concepção de educação sexual pautada no diálogo aberto, na exploração do incerto, na provocação da curiosidade, na afirmação de eros e na construção de um currículo que possa “desestabilizar a docilidade da educação.” (BRITZMAN, 2000, p. 110).

Corpo, gênero e sexualidade: aproximações teóricas

Nosso desafio aqui é criar um campo de investigação e debate em torno dessas temáticas, buscando ampliar o olhar, as concepções, os conceitos e práticas pedagógicas.

No contexto brasileiro, o conceito de gênero ganha força nos anos 1980, com os movimentos e teorizações feministas, que questionam a suposta natureza feminina, para afirmar que o gênero é construído na cultura e depende das relações sociais para se constituir. O conceito de gênero surge como ferramenta teórica e política para denunciar as desigualdades entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas. Portanto, nada há de natural em ser de um jeito ou de outro – há, sim, construções culturais que posicionam homens e mulheres de diferentes modos, que esperam de homens e mulheres diferentes comportamentos, que indicam para homens e mulheres formas possíveis de viver o amor, a paixão, o desejo.

A crítica feminista buscou contrapor o determinismo biológico cujo pressuposto básico indicava que a partir do sexo marcado num corpo ao nascer já estaria traçado o destino, com as possibilidades e impossibilidades do vir a ser. A partir da declaração “É uma menina!” ou “É um menino” desencadeia-se todo um processo que envolve a busca de “coerência” e “correspondência” entre o sexo, gênero e sexualidade. A nomeação do sexo é um ato performativo, ou seja, no momento em que nomeia, institui uma realidade de gênero (BUTLER, 2003). Não basta nascer com as marcas de um sexo, é preciso um enorme investimento ao longo da vida para que esse corpo continue sendo reconhecido como ‘detentor’

de um sexo e de um gênero. Conforme aponta Louro (2004b), a nomeação do sexo inaugura um percurso de masculinização ou de feminização que se estenderá no decorrer de toda a existência do sujeito. A escola participa desses processos ao ensinar, de diferentes modos, como meninas e meninos 'devem' se comportar.

Para fins didáticos, talvez seja interessante diferenciar os conceitos de corpo, sexo, gênero e sexualidade na aproximação teórica, lembrando que na vida estas noções encontram-se completamente articuladas.

O **corpo** é significado de distintas maneiras nos diversos períodos da história e nas diferentes culturas. Quando falamos em corpo, em geral pensamos no corpo físico, na fisiologia do corpo, na biologia do corpo, mas podemos pensar que o corpo é mais do que uma superfície onde a cultura irá atuar e se inscrever. Entendemos o corpo como um campo de forças, intervenções, disciplinas e que adquire significado dentro de uma cultura, a partir de uma linguagem que o nomeia, disseca-o, torna-o inteligível. Na perspectiva que assumimos neste trabalho, o corpo é considerado um construto histórico-cultural que não se limita à materialidade biológica e ganha inteligibilidade a partir da nomeação de gênero. Podemos pensar que um corpo pode ser valorado e hierarquizado de acordo com os atributos socialmente construídos, como belo, feio, sarado, gordo, estranho, dentro da norma, dentro das medidas, perto do ideal, fora da norma, fora das medidas, distante do ideal. Então, quando trabalhamos com a temática do corpo ou com o próprio corpo na escola, é preciso que nosso olhar esteja atento aos atributos, valores e sentidos que lhe foram e são atribuídos culturalmente. É necessário reconhecer que há corpos que são rejeitados e invisibilizados em nossa sociedade e que, muitas vezes, chegam a habitar por algum ou por muito tempo nossas escolas. Como temos lidado com as diferenças corporais no contexto escolar? Que linha é essa que separa corpos aceitáveis dos inaceitáveis?

Com relação ao conceito de **sexo**, podemos defini-lo como o conjunto de marcas corporais que fazem com que um corpo seja lido como um corpo de mulher e/ou um corpo de homem. Segundo o historiador Laqueur (2001), a teoria unisexual perdeu por muito tempo: havia apenas um sexo e a mulher era concebida como ser inferior ao qual faltava algo que nos homens era visível e mais perfeito. O corpo que hoje é nomeado como corpo de mulher era considerado na antiguidade como um corpo defeituoso, em que faltava algo e este "algo faltante" estava voltado para dentro. Não havia a concepção da diferença sexual entre homens e mulheres que persiste até hoje. E este modelo dos dois sexos já está sendo problematizado por movimentos e teorias desconstrucionistas, para os quais o corpo pode sofrer transformações, algumas vezes por escolha do próprio sujeito, que busca subverter o esquema binário em que o modelo é embasado. Há corpos que não se conformam e escapam.

Como já vimos, o conceito de **gênero** emerge no contexto das lutas e teorizações feministas para romper com o determinismo biológico e afirmar que não há uma essência feminina e uma essência masculina que nasceria com o indivíduo. Há, sim, uma série de

investimentos pedagógicos, disciplinares, que tornam um corpo feminino ou masculino. Posteriormente essa concepção foi ampliada para além das identidades de gênero, percebendo que as instituições, as práticas, as profissões também são “generificadas”, ou seja, carregam marcas femininas e/ou masculinas e, de algum modo, são hierarquizadas nesse sistema de gênero. Relações de gênero implicam relações de poder. Há muitas formas de viver a masculinidade e a feminilidade – não um modelo certo, único, exemplar. E há normas que nos fazem acreditar que para ser uma verdadeira mulher há que ... e para ser um verdadeiro homem há que ... Mas existem muitos modos de se experimentar enquanto mulher, enquanto homem, enquanto transgênero.

O processo de construção dos corpos, gêneros e sexualidades, tal como argumenta Louro (2004b), é contínuo, sempre inacabado e instável. Além disso, a norma regulatória do gênero está para além da constituição e produção de subjetividades. O gênero tem se mostrado um sistema muito mais amplo que se infiltra, de diversas formas, em práticas, objetos, produtos, além dos sujeitos. O gênero tem sido um organizador fundamental da cultura. Diferentes culturas, olhadas em pequenos contextos sócio culturais, estão carregadas de marcas de gênero.

Uma noção mais ampla de **sexualidade**, desenvolvida por Foucault (2005) na sua conhecida obra *História da Sexualidade – a vontade de saber*, entende que a sexualidade envolve os prazeres corporais, os modos como os corpos vivem esses prazeres, a forma como se relacionam com o outro e como inventam e se reinventam nessa trama. Conforme aponta o autor, a sexualidade é um dispositivo histórico e contingente, que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres. Vale lembrar que Foucault (2005) entende dispositivo como um conjunto de estratégias de poder e saber que se ligam a determinados discursos para exercer efeitos de verdade. Sobre o dispositivo de sexualidade, foi preciso que “a verdade” sobre o sexo fosse dita e disseminada para que pudesse reger os comportamentos e desejos dos sujeitos de uma cultura. Ainda hoje vemos a “vontade de saber” muito associada ao sexo e à sexualidade.

A indefinição do sexo e/ou da orientação sexual de um sujeito parece ser objeto de muita curiosidade em nossa sociedade, regida por um pensamento binário, que opera no sentido de dizer se um sujeito é homem *ou* mulher, se é hetero *ou* homossexual. Ainda pertence ao campo do impensável, especialmente em contextos escolares (e disciplinares), a possibilidade de um sujeito ser homem *e* mulher, homo *e* hetero e não se deixar fixar numa identidade única e estável. Há muita experimentação em torno da sexualidade e, por certo, sua divulgação se amplia. No entanto, mesmo quando pensamos que nossa teorização e intervenção estão impulsionando certo “avanço” nos sistemas de pensamento e na produção de conhecimento, ainda assim, há situações que desestabilizam nossas poucas certezas.

Numa lógica binária do sexo, gênero e sexualidade, um corpo de homem deverá, necessariamente, se constituir enquanto um corpo masculino e, para seguir a norma, deverá desejar outro corpo do sexo oposto e feminino. Da mesma forma, o corpo de mulher deverá

ser feminino e desejar outro corpo masculino. Esta é a chamada **heteronormatividade** – uma norma que opera na direção de uma “heterossexualidade compulsória”. Essa norma faz crer que a heterossexualidade é a forma mais natural, normal e saudável de viver a sexualidade. Quando um sujeito foge à norma, é tido como desviante, anormal, doente, incompleto, imaturo. Investigar como as normas têm produzido e/ou impedido determinados modos de ser, viver, sentir e desejar é um dos maiores desafios. Desnaturalizar aquilo que é considerado natural e imutável e questionar o que parece óbvio pode ser mais um passo nessa investigação e luta.

Temos como compromisso desconstruir as concepções enviesadas de sexualidade, produzidas por diferentes discursos localizados no âmbito religioso ou no campo científico. É preciso, portanto, reafirmar que não há uma forma de viver a sexualidade mais natural do que as outras (ADELMAN, 2000); há sim construções culturais, que se legitimaram ao longo da história como válidas e inválidas, morais e imorais, normais e patológicas. Essas classificações têm produzido inúmeras formas de discriminação, preconceito, sofrimento e violências de diversos níveis e tipos. E a escola não pode (mais) se omitir diante da situação.

Sexo, gênero e sexualidade são construtos histórico-culturais e, portanto, efeito e produto das relações de poder que os constituem. Em relação a cada uma dessas categorias existem diferenciadas formas de discriminação: em relação ao sexo, há o **sexismo** (que encontra no machismo sua mais forte expressão); em relação ao gênero, o que fica mais evidente é a **misoginia** (que pode ser definida como manifestação de ódio e aversão ao que é considerado feminino) e, relacionada à sexualidade, há a **homofobia** (talvez a mais exacerbada e banalizada em nossa cultura). Todas as formas de preconceito e discriminação estão inter-relacionadas e, associadas a outros marcadores sociais, como classe, geração e etnia, podem se tornar ainda mais cruéis e arbitrárias.

Segundo Junqueira (2007, p.):

o termo “homofobia” é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade.

Em alguns contextos, tem se optado por utilizar o termo “heterossexismo” no lugar de ‘homofobia’ para colocar no centro do debate a desconstrução da heteronormatividade. Vivemos uma cultura que é, ainda, extremamente marcada pelo machismo e pela homofobia. Os sujeitos com posicionamento machista e homofóbico também são produto dessa cultura. Para além de criminalizá-los individualmente, é preciso lembrar da produção social, que continua legitimando diferentes formas de discriminação, preconceito

e violência; essa opressão é muitas vezes invisibilizada e até mesmo naturalizada nos diversos contextos sociais, inclusive na escola.

Autores implicados com a militância e a produção de conhecimento no campo das sexualidades têm visibilizado dados e pesquisas pouco divulgados na mídia e nas diversas instâncias sociais. Conforme Junqueira (2007), importantes estudos apontam que há uma incidência extremamente maior do risco de suicídio entre adolescentes que se reconhecem como homossexuais e esses números se elevam ainda mais quando vividos pelas travestis e transexuais que “têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometida, por na maioria dos casos, verem-se, desde logo, privadas do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos.” Mott (p. 61) aponta que a cada três dias um assassinato homofóbico é registrado no Brasil (JUNQUEIRA, 2007). Temos de perguntar: como nossas escolas têm acolhido os alunos/as que se assumem homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais? Que discursos circulam nos corredores e salas de aula, nas reuniões pedagógicas e nas salas de professores, acerca desses/as alunos/as “diferentes”?

Pocahy (2007), em pesquisa com jovens em situação de vulnerabilidade social analisa os modos como eles experimentam e lidam com sua sexualidade “fora da norma”. Dentre tantas reflexões, o autor afirma que

um ato de homofobia fere. Mas seus efeitos vão além da dor. Eles determinam lugares e posições para uma vida, reafirmando, no campo da norma, o lugar dos sujeitos na posição de impensáveis, na ordem do precário e do desprezível. Trata-se, sobretudo, em um ato de homofobia, da desumanização do outro, através de palavras, gestos e condutas. (POCAHY, 2007, p. 49).

Quem tem medo do feminismo?

Há uns anos atrás, ao término de uma sessão de cinema, onde assistíamos *Alice no país das Maravilhas*, fiz um sucinto comentário: “acho que pode ser considerado um filme feminista”. Os dois colegas, que estavam comigo durante a sessão, quiseram saber o porquê de minha afirmação, e um deles, imediatamente, declarou: “então nem vou trazer minha namorada pra ver esse filme”. Diante dessa reação, seria relevante perguntar: O que faz com que um homem deseje que sua namorada não assista a um filme que contém “ideias feministas”? O feminismo é tido, ainda, como um avesso do machismo? Acaso o feminismo tornou-se um palavrão? O que homens e mulheres têm entendido por feminismo? O que o próprio feminismo tem produzido de práticas, relações sociais e saberes em torno dos corpos, dos desejos e das posições de sujeito em nossa sociedade?

Antes de prosseguir, é preciso esclarecer que feminismo e machismo não são fenômenos ou movimentos opostos. Enquanto o feminismo - ou seria melhor dizê-lo no plural: **os feminismos** - são movimentos e teorizações que colocam no centro de seus

debates as construções sociais em torno do gênero e, prioritariamente, das mulheres; o machismo é uma forma de discriminação, muitas vezes naturalizada em nossa sociedade, guiada pelo pressuposto de que o homem é um ser superior à mulher.

O **machismo** pressupõe a hierarquia das relações e se manifesta de diversas formas: desde uma palavra que ofende, menospreza e/ou inferioriza a pessoa pelo fato de ser mulher, até formas de violência mais graves, como a violência física, sexual e patrimonial. Muitas vezes, o machismo está sutilmente colocado em piadas, expressões culturais, músicas, falas e tons de falas que implicitamente (ou nem tão implicitamente assim) partem do princípio de que as mulheres são mais frágeis, incapazes de determinados feitos, menos inteligentes para algumas habilidades.

Apresentamos, a seguir, perguntas simples que ainda esperam (e reclamam) por diferentes e ousadas respostas ou, quem sabe, possam suscitar novas questões: como as tarefas domésticas são divididas entre os/as moradores do lar? Como o cuidado com a educação das crianças se dá dentro das famílias? As mulheres seguem sendo as mais responsabilizadas pela “má educação” dos/as filhos/as? Como os homens têm se inserido no espaço privado/doméstico e como as mulheres têm ocupado os espaços públicos? Atividades ligadas à cozinha, ao tanque e ao cuidado dos/as filhos/as continuam prioritariamente (ou, até mesmo, exclusivamente) femininas por natureza? Que diferenças existem na educação de meninos e meninas? Eles e elas têm as mesmas possibilidades de aprendizagens na escola e nos outros espaços sociais? Meninos e meninas podem experimentar diferentes atividades, brinquedos e práticas corporais? Em geral, atribuímos as mesmas responsabilidades a eles e elas? Como temos avaliado meninos e meninas no desempenho escolar? Que diferenças têm importado mais em nossa sociedade? Que diferenças geram desigualdades? Que diferenças são efeitos da discriminação e da violência?

Quem tem medo do feminismo talvez tenha medo de pensar sobre essas e outras tantas questões. Nesse sentido, podemos compreender o feminismo como uma disposição para pensar sobre o modo como temos organizado e vivido nossas relações, seja no âmbito familiar e mais privado, seja no trabalho e em outros espaços públicos. O medo do feminismo ou de pensar sobre essas questões não é individual, assim como não se trata de culpabilizar as pessoas que permanecem fazendo eco às diversas formas de machismo. Trata-se de percorrer o caminho desses ecos, em busca dos discursos que continuam lhes conferindo legitimidade e produzindo efeitos de verdade. Trata-se de reconhecer que há, concomitantemente, diversas e divergentes produções de práticas e saberes em torno da construção dos gêneros e das sexualidades. Não há consenso aqui, tampouco tranquilidade neste debate. O que há? Forças, desejos, instintos, insinuações, tentativas, desafios... e medos.

Um olhar atento pode impedir que inúmeras formas de opressão e discriminação se mantenham na sociedade e nas escolas. Independentemente da orientação sexual que assumimos e desejamos, da idade que temos e das ocupações que nos têm, somos

todos e todas responsáveis por construir uma sociedade baseada na igualdade, no respeito e na solidariedade.

Recebido em dezembro de 2014 e aprovado em março de 2015

Notas

- 1 Apresentamos, neste texto, recortes de pesquisas realizadas por nós, na linha de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, incluindo recortes e desdobramentos da dissertação de mestrado intitulada *Onde está a sexualidade?: representações de sexualidade num curso de formação de professoras*, Balestrin (2007), que teve a orientação da professora dra. Guacira Lopes Louro.
- 2 Parecer e resolução são recuperados no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17640:direitos-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- 3 Norma legal do MEC, assinada pelo ministro da Educação. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/novidades.php?id=28>>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- 4 A terminologia *educação sexual* tem sido questionada, uma vez que a expressão, em geral, carrega um tom biologizante, reduzindo a sexualidade ao ato sexual. Algumas autoras têm sugerido a substituição desse termo por outros tais como “educação em sexualidade”, “educação para a sexualidade”, “educação sobre sexualidade”, “educação afetivo-sexual”, “educação sexualizada” - na tentativa de ampliar as discussões em torno da sexualidade.
- 5 Na década de 1970, o cenário da educação sexual novamente se modifica. Um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dará parecer contrário ao projeto de lei da deputada Júlia Steinbuch “que, em 1968, propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual” (ROSEMBERG, 1987, p. 13) nos currículos do ensino fundamental e médio (então denominados primário e secundário). Este ato veio acompanhado de outros tantos atos autoritários que visavam ao recrudescimento da moral e dos bons costumes da época. Conforme Louro (1987) nos lembra: “Com o fechamento político, observamos que a prática educativa pós-64 é controlada e avaliada como nunca fora antes. Apoiar-se em modelos e sistemas, e segundo a linguagem da época deve ser “produtiva” e “eficiente”. É controlada também no sentido ideológico, sendo vigiada para que as ideias ‘subversivas’ não se infiltrem nas escolas e não desviem os jovens dos caminhos que a nova ordem considera corretos.” (LOURO, 1987, p. 18).
- 6 Veja matéria de Angela Chagas intitulada *Dois anos após o veto, MEC diz que ainda ‘analisa’ kit anti-homofobia*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-antihomofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

Referências

- ADELMAN, Miriam. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 14, p. 163-171, jun. 2000.
- BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde “está” a sexualidade?: representações de sexualidade num curso de formação de professores**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em direitos humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17640:direitos-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-111.

_____. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 71-96, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005. v. 1.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-123.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

_____. **Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

_____. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e pós-identidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luis Felipe; PARKER, Richard Guy (Org.). **Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de aids**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004a. p. 203-212.

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

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-66, jan./abr. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 53, p. 11-19, maio 1985.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 163-175, jul./dez. 2002.

Gender and sexuality in educational practices

ABSTRACT: This article discusses the various and divergent production practices together with the the knowledge concerning the construction of gender and sexuality, knowing that there is no quiet consensus in this debate, however, a watchful eye can prevent many forms of oppression and discrimination from remaining part of society and in schools.

Keywords: Sex education. Gender. Oppression. Discrimination.

Genre et sexualité dans les pratiques éducatives

RÉSUMÉ: Cet article discute les différentes et divergentes productions de pratiques et de savoirs autour de la construction des genres et des sexualités, en sachant qu'il n'y a aucun consensus tranquille dans ce débat mais que pour autant un regard attentif peut empêcher les innombrables formes d'oppression et de discrimination qui perdurent dans la société et dans les écoles;

Mots-clés: Education sexuelle. Genre. Oppression. Discrimination.

Género y sexualidad en las prácticas educativas

RESUMEN: Este artículo discute las diversas y divergentes producciones de prácticas y conocimientos relativos a la construcción de los géneros y de las sexualidades, sabiendo que no hay consenso ni tranquilidad en este debate, pero que, prestando atención, se puede impedir que se mantengan muchas formas de opresión y discriminación en la sociedad y en las escuelas.

Palabras clave: Educación sexual. Género. Opresión. Discriminación.