



Fabiane Ferreira da Silva
Elena Maria Billig Mello
(organizadoras)

CORPOS, GÊNEROS,
SEXUALIDADES E
RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
NA EDUCAÇÃO

Fabiane Ferreira da Silva
Elena Maria Billig Mello
(orgs.)

Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação

UNIPAMPA
Uruguaiana
2011

C822 Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação [recurso eletrônico] / Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello (orgs.). – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.
182 p.: il..

ISBN 978-85-63337-25-2

Inclui referências.

Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>

1. Educação 2. Corpo 3. Gênero 4. Sexualidade 5. Estudos Culturais 6. Práticas sociais 7. Práticas escolares 8. Relações étnico-raciais 9. Currículo escolar 10. Identidade docente I. Silva, Fabiane Ferreira da II. Mello, Elena Maria Billig III. Título.

CDU 37:316.7

Ficha catalográfica elaborada por Simone G. Maisonave – CRB 10/1733

Capa: Pedro de Oliveira Rosa – Gepesul: Soluções Gráficas.

O conteúdo dos artigos é de total responsabilidade dos(as) autores(as).

Sumário

Apresentação	5
Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula	13
Silvana Vilodre Goellner, Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo	
O corpo no ensino de Ciências:serão possíveis outras abordagens?	28
Nádia Geisa Silveira de Souza e Tatiana Souza de Camargo	
Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas	42
Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro	
Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares	59
Marcio Caetano	
Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário	74
Rogério Diniz Junqueira	
A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade	93
Cláudia Garcia e Rosimeri Aquino da Silva	
Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero?	103
Fernando Seffner	
“... A minha religião não aceita homossexuais”: analisando narrativas de adolescentes sobre religião e homossexualidade	115
Deise Azevedo Longaray e Paula Regina Costa Ribeiro	
A violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões imprescindíveis	132
Angela Torma Pietro e Maria Angela Mattar Yunes	
Lições de sexualidade na escola	146
Fabiane Ferreira da Silva	
Manifestações artísticas e culturais negras: a dança Afro no espaço do Ensino Superior	158
Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Cenir Gonçalves Tier	
Identidades docentes: constituição do ser e fazer-se professor(a)	167
Elena Maria Billig Mello	
Autores e autoras	178

Apresentação

É com muita alegria e satisfação que apresentamos este livro, fruto de uma das ações do Projeto **Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: (re)pensando a formação acadêmico-profissional de professor@s**, produzido a partir do Edital da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Inovação em Processos de Ensino e Aprendizagem.

A UNIPAMPA é uma universidade multicampi em processo de implantação, resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou respaldo na política de expansão e renovação das instituições federais de educação superior, por meio do REUNI, promovida pelo governo federal. Tem como propósito contribuir com a região em que se edifica – um extenso território, com críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à Educação Básica e à Educação Superior – a “metade sul” do Rio Grande do Sul. Além disso, apresenta como um dos seus principais objetivos contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

Frente à essa realidade, a UNIPAMPA busca exercer seu compromisso com o seu entorno, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, direcionado, primordialmente, às necessidades e características da comunidade local e regional.

Tendo em vista que a região na qual a UNIPAMPA se insere carece de ações de formação permanente de professores, desenvolvemos o Curso de Extensão **Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: problematizando temas transversais no currículo da Educação Básica**, decorrente do Projeto anteriormente referido. O curso objetivou oportunizar, aos(as) professores(as) da Educação Básica da rede pública e os(as) acadêmicos(as) das licenciaturas em Ciências da Natureza e em Educação Física, formação acadêmico-profissional referente às questões de corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e

identidade profissional, fazendo uso da plataforma *Moodle*. Estruturado em duas etapas concomitantes, presencial e a distância, o Curso foi desenvolvido em cinco módulos. Cada módulo abordou uma temática específica, Módulo I: Corpos, Módulo II: Gêneros, Módulo III: Sexualidades, Módulo IV: Relações Étnico-raciais e Módulo V: Ser e fazer-se professor: identidade profissional. Ao propormos o Curso em módulos não tivemos a intenção de fragmentar as temáticas, pois entendemos que ambas estão entrelaçadas entre si e na perspectiva do ser e fazer-se docente.

Assim, frente aos discursos hegemônicos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre corpos, gêneros, sexualidades, etnias e raças, consideramos necessário propiciar espaço-tempo para refletir sobre essas temáticas com os profissionais da educação, de forma que esses possam compreender criticamente os diversos discursos e práticas sobre as referidas temáticas e suas representações sociais; bem como proporem possibilidades didático-pedagógicas.

Nesse sentido, no Projeto e, conseqüentemente no Curso, houve o entendimento de que a escola, além de se constituir como um dos principais espaços para discussão das temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, participa da produção de determinados tipos de sujeitos e de suas identidades – gênero, sexual, étnico-racial, religiosa, profissional, de classe social, entre outras –, de acordo com os códigos e regras estabelecidos social e culturalmente. As práticas existentes na escola contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são fabricadas e moldadas e os valores contestados ou conservados.

Outra ação prevista no referido Projeto foi a construção de um referencial teórico crítico-reflexivo sobre as temáticas de corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais e identidade docente, a fim de contribuir com o aprofundamento e apropriação dessas temáticas pelos(as) professores(as) e acadêmicos(as) da Universidade e pelos(as) professores(as) da Educação Básica.

Com esse propósito, este livro reúne diversos artigos de autores(as) nacionais que foram especialmente convidados para discutirem as temáticas de corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais e identidade docente no contexto da Educação Básica e Superior e assim socializarem suas produções.

Assim, o primeiro artigo intitulado **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula,**

de autoria de Silvana Vilodre Goellner, Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo, é resultado de uma disciplina específica oferecida no currículo de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como base a experiência do Grupo de Pesquisa Sobre Corpo e Cultura (GRECCO), da mesma Instituição. As autoras evidenciam o quanto essas práticas se constituem como espaços que educam corpos e subjetividades produzindo situações concretas nas quais alguns sujeitos e grupos sociais são incluídos e excluídos. Considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais no âmbito da escola e fora dela, as autoras procuraram desenvolver reflexões que extrapassem o reducionismo alertando que nossas práticas pedagógicas devem ser pensadas para além do determinismo biológico.

O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens?, artigo de autoria de Nádia Geisa Silveira de Souza e Tatiana Souza de Camargo, convida o leitor a refletir sobre a educação escolarizada, que habitualmente aborda o corpo humano como fenômeno puramente biológico, um conjunto de sistemas e órgãos do qual se estudam características e funcionamentos anatômicos, fisiológicos e genéticos, sem considerar aspectos sócio/histórico/culturais que o inscrevem constantemente. Atualmente, os meios de comunicação divulgam muitas informações a respeito do corpo, que propõem padrões de aparência, que ao investirem na magreza e na juventude como sinônimos de saúde, responsabilizam o indivíduo pela administração de seu corpo. A necessidade inexorável de autocontrole e adequação corporal interpela os indivíduos desde muito cedo, trazendo consequências. As autoras, entendendo a escola como um espaço privilegiado no aprendizado de conhecimentos sobre o corpo e seus cuidados, trazem o relato da experiência realizada em oficinas para professores e estudantes de um curso de Pedagogia. No artigo, as autoras relatam e analisam as atividades realizadas, que tiveram como objetivo desenvolver novas abordagens à temática da alimentação. Sem a intenção de prescrever novos modelos para o ensino de ciências, acreditam que com esse tipo de estudo talvez possa contribuir com outras formas de compreensão do corpo, não como acontecimento inevitável e estabilizado na história, mas como efeito das circunstâncias vividas e que pode, portanto, ser criticado e recriado de outras maneiras.

As autoras Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro, no artigo intitulado **A generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas**, analisam os discursos e entendimentos relacionados às questões de gênero dos/das profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, participantes do curso “Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”. O referido curso fazia parte de um projeto financiado pelo MEC/SECAD, e foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG. As discussões realizadas pelas autoras fundamentam-se a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais e de Gênero nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas concepções de Michel Foucault. No artigo as autoras evidenciam o quanto a escola vem desempenhando um papel de destaque na constituição das identidades de gênero, ensinando gestos, estabelecendo proibições, reforçando os distintos lugares permitidos para meninos e meninas.

O ensaio de Marcio Caetano, **Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares**, segue o entendimento de que as identidades são fragmentadas, contraditórias e fluidas e, ao se apoiar nos Estudos Culturais, focaliza possibilidades de mudança e (re)construção, sobretudo aquelas orientadas pela sexualidade. O autor, entretanto, reconhece que todos nós, independente dos nossos arranjos identitários, intuimos por meio dos instrumentos que nos educam, uma forma de ser homem e mulher, de vivenciar e projetar nossas identidades sexuais. Assim, este texto buscará interrogar as práticas pedagógicas de gêneros, com vista a questionar os discursos que produzem modos de subjetivação e nos ensinam formas heteronormativas singulares, complementares e assimétricas de projeção dos gêneros.

Em continuidade, o artigo **Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário**, de Rogério Diniz Junqueira, explora a relação entre currículo, heteronormatividade e vigilâncias de gênero no cotidiano escolar. Entendendo o currículo como artefato político, produção cultural e discursiva, o autor considera a noção de “currículo em ação” em relação a uma pluralidade de situações de aprendizagem (formais e informais, planejadas ou não, dentro e fora da sala de aula), no âmbito das quais se constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, desigualdades, hierarquias, bem como se desencadeiam e

se aprofundam processos de normalização (que são também processos de marginalização e exclusão). A partir da problematização de relatos de profissionais da educação, o autor reflete sobre experiências escolares imbricadas a processos normalizadores de (re)produção das normas de gênero e dos ditames da matriz heterossexual. Além disso, considera a heteronormatividade, o heterossexismo e a homofobia como elementos que atuam na estruturação do espaço escolar e de suas práticas curriculares e que produzem efeitos sobre todas as pessoas. Por isso, defende a desestabilização dos dispositivos escolares de normalização e de disciplinamento heteronormativos, em favor de uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade.

A seguir, Cláudia Garcia e Rosimeri Aquino da Silva apresentam o artigo **A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade**, que trabalha com o argumento de que as representações dominantes de gênero e sexualidade estão presentes em todos os espaços da vida social. As autoras consideram que na escola, de forma semelhante às outras instituições que configuram a vida em sociedade, são constituídas representações hegemônicas sobre homens e mulheres, são estabelecidos princípios de gênero e a todos aqueles que a esses princípios não se adequam, em alguma medida, pesam censuras, preconceitos, intolerâncias e violências.

Na sequência, o autor Fernando Seffner, no texto **Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero?**, enfoca um conjunto de questões ligadas à inclusão escolar, processo que marca positivamente a escola pública brasileira nos últimos vinte anos. Para o autor, não se trata apenas de oportunizar a todas as crianças, jovens e adultos o acesso à escola, o que em boa medida já está sendo conquistado. Os maiores desafios estão relacionados à construção de um ambiente de respeito, tolerância e solidariedade com a diferença e a diversidade, marcas maiores dos espaços públicos, em oposição a espaços privados. Os sujeitos portadores de marcas identitárias de gênero e sexualidade estão entre aqueles que mais sofrem preconceito e discriminação no ambiente escolar, desafiando os limites da suposta “inclusão”, e alertando para o empobrecimento político do espaço público no Brasil como local de negociação das diferenças e aceitação da diversidade.

Na continuidade da obra, as autoras Deise Azevedo Longaray e Paula Regina Costa Ribeiro, no artigo “... **A minha religião não aceita homossexuais**”: **analisando narrativas de adolescentes sobre religião e homossexualidade**, tem como objetivo analisar narrativas das adolescentes sobre religião e homossexualidade, que emergiram a partir da constituição de um grupo focal, formado por adolescentes de algumas escolas do município do Rio Grande/RS. No decorrer do artigo as autoras discutem as implicações dos discursos religiosos na fabricação dos sujeitos, no controle dos corpos e dos desejos sexuais através dos discursos sobre o corpo e as identidades sexuais, em especial, a homossexualidade. Ao analisar as narrativas de adolescentes, percebem a (re)afirmação da heterossexualidade como o “padrão normal” de sexualidade. Além disto, segundo as autoras, emergiu, nas narrativas, a mudança de sexo, como um questionamento da capacidade de Deus.

O artigo intitulado **Refletindo sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes**, das autoras Angela Torma Pietro Maria Angela Mattar Yunes, problematizam a violência sexual como uma modalidade de violência que pode deixar marcas profundas no desenvolvimento de crianças, adolescentes e famílias vitimizadas. Para as autoras, este tipo de violência constitui-se enquanto um fenômeno social e histórico premeditado e imposto pelo agressor que viola a dignidade da criança e/ou adolescente vitimizado, sem legitimidade e exercido pela negação ou pela ameaça. Argumentam que é imprescindível que o educador social possa compreender toda a complexidade que envolve as inter-relações intra e extra-familiares em que a violência sexual ocorre, para agir de forma eficaz e protetiva, garantindo os direitos da criança e do adolescente de viver e conviver num ambiente saudável que respeite sua condição de pessoa em desenvolvimento. Assim, as autoras propõem uma reflexão sobre o fenômeno e sobre a denúncia protetiva como forma de garantia dos direitos da criança e do adolescente em múltiplos contextos sociais que esta está inserida.

A seguir, a autora Fabiane Ferreira da Silva, no artigo **Lições de sexualidade na escola**, problematiza a sexualidade como uma construção social, histórica e cultural a partir da análise das narrativas dos(as) professores(as) da Educação Básica, dos Municípios de Uruguaiana e da Barra do Quaraí, no Estado do Rio Grande do Sul, sobre suas experiências escolares relacionadas a essa questão. Nas

experiências narradas, tornaram-se marcante a presença do discurso biológico, da gravidez na adolescência, da criança inocente e assexuada, da heteronormatividade, entre outros. A partir da análise das narrativas, a autora argumenta que as lições da escola vão além da transmissão e construção de conhecimentos, uma vez que a instituição escolar reproduz padrões sociais, perpetua concepções, institui verdades, opera com determinadas representações, fabricando sujeitos generificados e sexualizados de acordo com os discursos normativos de gênero e sexualidade.

As autoras Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Cenir Gonçalves Tier, no texto **As manifestações artísticas e culturais negras: a dança afro no espaço do ensino superior**, fazem referência ao projeto de extensão “Possibilidades sócio educativas da dança afro: a comunidade acadêmica e as relações étnico raciais”, desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Enfermagem, da UNIPAMPA – Campus Uruguaiana, com o apoio do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros/UNIPAMPA. Relatam que o referido projeto objetiva trazer para discussão, no contexto acadêmico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. No artigo, as autoras resgatam a experiência vivenciada no desenvolvimento do projeto, a fim de contribuir na definição de estratégias formativas para uma educação antidiscriminatória e de combate ao racismo. Registram a dança-afro como potencial pedagógico na construção de uma cultura corporal e na possibilidade de gerar processos de reflexão sobre as relações étnico-raciais no seio da comunidade acadêmica e desta com o seu exterior.

Encerra o livro o artigo **Identidades docentes: ser e fazer-se professor(a)**, da autora Elena Maria Billig Mello, que instiga a reflexão sobre a constituição da identidade profissional do(a) docente e de suas múltiplas identidades. Assim, propõe reflexões atuais em que os(as) professores(as) colocam-se como sujeitos da história, perpassando pelo processo de constituição das suas múltiplas identidades, pelos saberes que se apoderam e possibilitam ser e fazer-se um(a) professor(a). O exercício da docência é dinâmico e se dá em movimento; o que requer a constituição de espaços-tempos de estudos, pesquisas, reflexões e produções coletivas sobre temáticas desestabilizadoras do fazer pedagógico cotidiano, como as questões sobre corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, diversidade,

entre outras. Como são temas que perpassam transversalmente pelo processo pedagógico, interpelados pelos discursos e pelo poder dos diferentes contextos em que transitam, contribuem para a constituição das identidades e para o processo identitário da profissão docente. A autora desafia-se a enveredar por outros caminhos para entender melhor como são produzidas e percebidas as identidades dos sujeitos envolvidos com/na educação.

Para finalizar, destacamos que os diversos artigos aqui reunidos representam os investimentos de diferentes autores(as) convidados(as) que têm se dedicado ao estudo das temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação. Como organizadoras, gostaríamos que este livro provocasse nos(as) leitores(as) reflexões e transformações na vivência pessoal e profissional.

Fabiane Ferreira da Silva
Elena Maria Billig Mello
Organizadoras

Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula

Silvana Vilodre Goellner
Aline Rodrigues Guimarães
Christiane Garcia Macedo

Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais: desafios para a formação docente

Corpo, gênero, sexualidade, raça, etnia... O que essas palavras significam? Por que são importantes quando pensamos na educação? O que elas representam na construção da identidade dos sujeitos que integram nossas aulas? Será que a aparência dos corpos, a noção que temos do que é ser masculino ou feminino, a orientação sexual das pessoas ou a cor de sua pele, tem alguma relação com discriminação e exclusão? Será que isso é um problema a ser pensado apenas por quem sofre a discriminação ou, ao contrário, não deveria ser amplamente discutido, comentado, questionado, analisado?

Questões como estas nos motivaram a oferecer uma disciplina específica no currículo de formação de professores de Educação Física¹ tendo como base a experiência do Grupo de Pesquisa Sobre Corpo e Cultura (GRECCO)².

Idealizada para dar visibilidade a temáticas ainda pouco discutidas dentro do currículo de formação de professores de Educação Física, a disciplina buscou evidenciar algumas discussões sobre gênero, sexualidade, raça/etnia no atravessamento com as práticas corporais e esportivas³, evidenciando suas interfaces históricas e culturais. Buscamos, sobretudo, evidenciar o quanto essas

¹ Intitulada “Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade”, a disciplina de caráter eletivo foi oferecida no primeiro semestre de 2011 com carga horária de 30 horas. Matricularam 36 alunos.

² Coordenado por Silvana Vilodre Goellner. Acesso: <http://www.esef.ufrgs.br/ceme/grecco/index.htm>.

³ Utilizamos o termo “práticas corporais e esportivas” e não esporte para dar relevância à atividades tais como dança, ioga, capoeira, ginástica, entre tantas outras cujo acontecer não é regado pelos códigos do esporte.

práticas se constituem como espaços que educam corpos e subjetividades produzindo situações concretas nas quais alguns sujeitos e grupos sociais são incluídos e outros excluídos. Partimos do entendimento de que, em nome do que culturalmente se considera como desejável e aceitável no que se refere aos corpos, aos gêneros, às sexualidades e às relações étnico-raciais, não raras vezes, vivenciamos situações de discriminação, preconceito e violência dirigidas àquele/as que não se aproximam dessa representação.

Por entendermos que o respeito à diversidade deve permear a prática pedagógica buscamos problematizar esses temas sensibilizando os/as alunos/as para a importância dessa discussão. Assim, construímos as aulas privilegiando dinâmicas variadas que, pelo seu próprio desenvolvimento, possibilitaram uma participação efetiva de todos/as aqueles/as envolvidos no seu acontecer. Procuramos, de certo modo, causar algum desconforto nos/as participantes na tentativa de desconstruir alguns conceitos já naturalizados no que respeita aos temas em questão: corpo, gênero, sexualidade, raça/etnia. Razão pela qual privilegamos o espaço de debate em aula bem como a produção de pequenos textos nos quais pudessem refletir sobre a temática de encontro posicionando-se em relação ao que foi apresentado, debatido e tornado visível.

Para a construção desse texto optamos por apresentar os temas que foram trabalhados privilegiando alguns marcos teóricos bem como o modo como estes foram problematizados nas atividades desenvolvidas.

Tema 1: A produção cultural do corpo⁴

O que é, afinal, o *corpo*? Será que nós *temos* ou *somos* um *corpo*? Seria o *corpo* apenas um conjunto de ossos, músculos, vísceras, hormônios, líquidos, pele, órgãos, etc.? Seria o *corpo* somente a sua materialidade biológica? Se assim fosse, porque determinadas pessoas sofrem em função de algo que está relacionado aos seus *corpos*?⁵

Questões como estas nos remetem a pensar que o *corpo* não é tão somente a sua conformação biológica mas, ainda, seus gestos, suas expressões, aquilo que

⁴ Tema trabalhado pelas mestrandas Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo.

⁵ Parte das discussões aqui apresentada está publicada no texto “A produção cultural do corpo”, e “Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade”, ambos de Silvana Goellner.

veste e que o adorna, os medicamentos que consome, as doenças que apresenta, os prazeres que vivencia, enfim, não há como falar de *corpo* sem falar de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos *corpo*, estamos nos referindo a nós mesmos. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2010, p. 28).

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre *natureza* e *cultura*. Em outras palavras: o *corpo* resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros.

Essa afirmação leva a pensar, por exemplo, que nem mesmo aquilo que é dado como *natural* do corpo existe sem a intervenção da cultura. Pensemos: ter fome ou sede, por exemplo, são necessidades biológicas que se expressam na materialidade do corpo. Podemos dizer, então, que todas as pessoas, se não se alimentarem, sentirão a sensação da fome e que essa, além de ser da *natureza do corpo*, é universal. No entanto, se analisarmos com mais atenção perceberemos que são bastante diversos os motivos pelos quais sentimos essas necessidades ou ainda os produtos que poderão saciá-las.

Talvez na nossa cultura não tenhamos desejo de comer um cão (como faz o povo coreano) assim como muitas pessoas não têm sede de tomar um chimarrão (hábito comum as pessoas que residem no sul do Brasil). Da mesma forma, podemos pensar que o que faz chorar ou rir é diferente entre os grupos sociais, entre as culturas e entre os tempos. Como também são absolutamente diversas as referências sobre limpeza, saúde, desejos sexuais, beleza, etc.

Diante dessa percepção é importante perceber que a fome, a sede, o riso, o choro, o desejo enfim, aquilo que nos enoja ou nos agrada, resulta de processos educativos que acontecem na família, na escola, na religião, na mídia, na sociedade, etc. Processos esses que vão construindo e marcando os nossos corpos desde antes de nascermos, assim como, vão influenciando o modo como nos reconhecemos como pessoas (GOELLNER, 2009).

Atividade desenvolvida: A aula iniciou com uma dinâmica na qual, em pequenos grupos, @s alun@s deveriam refletir sobre as seguintes questões: O que é corpo? O que é biológico? O que é cultural? A partir dessa problematização foi desenvolvida uma discussão sobre as influências da cultura nas intervenções aplicadas no corpo tais como dietas, cirurgias estéticas, tatuagens, maquiagem, vestimentas, potencialização muscular, entre outras. Foi exibido, ainda, um vídeo produzido pelas professoras⁶ evidenciando diferentes representações do corpo ao longo do tempo e em distintas culturas. Como tarefa foi solicitado que expressassem, através da escrita, o que essa aula modificou em relação a sua compreensão sobre corpo e sobre a sua prática profissional. As respostas, de um modo geral, evidenciaram o quanto essa discussão colaborou para que pensassem sobre as naturalizações que comumente se deparam no seu cotidiano. Desta forma os futuros/as professores/as mostram a discussão realizada na aula colaborou para que pensassem sobre perspectivas de inclusão nas práticas corporais e esportivas a partir do reconhecimento de diferentes possibilidades de intervenção rompendo, assim com preconceitos advindo de diferentes perspectivas: (etnia, aparência corporal, gênero, religião, classe social, sexualidade, entre outros.

Tema 2: O corpo e a cultura fitness⁷

Corpo, beleza, magreza, estética, saúde, auto-estima, alimentação, exercício físico, qualidade de vida, bem estar.... palavras repetidas, cotidianamente, em pesquisas, reportagens, entrevistas, *sítes*, programas televisivos, enfim, um sem número de locais a evidenciar o mesmo⁸. A repetir algo que parece estar incorporado em nós, naturalizado. E, de fato está, pois já não nos causa tanto estranhamento o registro do número de calorias em todos os produtos que consumimos, a inclusão do termo “vida ativa” em peças publicitárias, a profusão cada vez maior de artefatos midiáticos e científicos direcionados para o mercado da beleza, da saúde e do bem estar.

Estamos enredados/as numa trama discursiva que produz ‘verdades’ sobre o que somos ou, ainda, o que julgamos ser. A todo o momento nos deparamos com

⁶ Disponível em : <http://www.youtube.com/watch?v=tfZH9gLQI0g>

⁷ Tema trabalhado pelas mestrandas Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo.

⁸ Parte das discussões aqui apresentada está publicada no texto “A cultura fitness e a estética do comedimento: as mulheres, seus corpos e aparências”, de Silvana Goellner.

discursos e práticas que investem nossos corpos, incitam nossos desejos, produzem nosso imaginário, movimentam, em cada uma de nós, de modo diverso e peculiar, assujeitamentos e resistências. Na sociedade contemporânea nossos corpos são tornados espetáculos. Não podemos esquecer que, “o capitalismo avançado, o corpo se tornou o lugar ideal para todo tipo de experimento da biotecnologia, investimento da economia de mercado e principal objeto de consumo” (COUTO, 2007: 49). A cultura *fitness* é, portanto, um produto desse tempo e significa um conjunto de dispositivos que opera em torno da construção de uma representação de corpo que conjuga como sinônimos, saúde e beleza, associando-as a termos representados como plenos de positivities, dentre eles, “bem-estar”, “qualidade de vida e “vida saudável”.

O universo da cultura *fitness* envolve uma multiplicidade de intervenções que abrange muito mais que a atuação específica das academias de ginástica e de outros espaços destinados à exercitação física. Congrega uma rede de práticas e discursos que engloba, desde cursos de formação de profissionais, publicações acadêmicas e não acadêmicas⁹, eventos científicos e livros, até programas televisivos, *sites*, entre outros. Neste contexto, a expressão *fitness*, originalmente, utilizada para fazer referência a uma boa aptidão física, tem seu significado amplamente expandido designando não apenas a aquisição de uma capacidade orgânica mas a adesão a uma idéia, um estilo, um jeito de ser e de se comportar.

Para além da relação com a forma física, *fitness* tornou-se um adjetivo que agrega valor a diversos serviços e produtos. Na publicidade não são raros os usos do termo *fit* ou *fitness* para qualificar, por exemplo, vestuário (a coleção *Nike Fitness Dance*), alimentos (*Nestlé Nesfit*), cosméticos (*Sunfitness Crème Nacrée Hydratante*, da Biotherm), agência de modelos (*Fitness Model Agency*, de São Paulo), hotéis (Tio Sam Hotel *Fitness*, no Rio de Janeiro), celulares (W580 Sonic Ericsson),¹⁰ sessões específicas de revistas endereçadas para o público feminino¹¹, além de

⁹ Tais como as revistas *Fitness*; *Fitness e Performance*; *Saúde*; *Boa Forma*; *Bem Estar*; *Corpo a Corpo*; *Dieta Já e Plástica*.

¹⁰ “A primeira vista, o W580 Sony Ericsson se parece com um telefone móvel comum. Puro disfarce. Ele também funciona como um verdadeiro *personal trainer*, porque conta seus passos e as calorias que conseguiu queimar, além de monitorar a velocidade, a distância e o tempo de corrida ou da caminhada. *Revista Fitness e Saúde*, nº 290, outubro de 2007.

¹¹ As revistas *Boa Forma* e *Gloss* apresentam uma sessão denominada *Fitness*. Na *Raça Brasil* intitula-se *Dieta e Fitness*.

tantos outros¹² inclusive direcionados para o público infantil como os jogos eletrônico *Fitness Frenzy* e *Fitness Dash* e as imagens de bonecas como a *Barbie Fitness*.

A cultura *fitness* desdobra-se de diferentes maneiras e, de forma quase persuasiva, captura as os indivíduos que, ora mais, ora menos, aderem as suas prescrições. As promessas de felicidade a ela agregada movimentam nossos pensamentos, sonhos, desejos, fantasias e, literalmente, nossa materialidade biológica, ou melhor, aquilo que denominamos corpo. A cultura *fitness* inscreve-se em nossa carne (GOELLNER, 2008).

Atividade desenvolvida: Objetivando que os alunos vivenciassem limites e possibilidades corporais foi realizada uma atividade prática de aproximadamente 40 minutos simulando uma aula em academia com ritmos brasileiros e latinos coreografados. Posteriormente foram trabalhados outros modos de trabalhar a ginástica e a dança que não aqueles hegemonicamente praticados nos espaços *fitness*¹³. A partir dessa vivência foram discutidas questões relacionadas à saúde e beleza de modo a problematizar essa aproximação e evidenciar que, em nome da estética, muitas vezes são realizadas atividades físicas que podem prejudicar a saúde. Foi solicitado @s participantes que pesquisassem os conceitos de “Saúde”, “Fitness”, “Wellness” e “Qualidade de Vida”, tema que foi explorado na aula seguinte a partir de literatura específica e de vídeos complementares.

Nesse tema ganhou destaque o vídeo “Mulher do Terceiro Milênio”,¹⁴ por tematizar o universo *fitness* e seus desdobramentos. O vídeo gerou discussões acerca do mundo do trabalho na sociedade contemporâneas (várias atividades simultâneas) e algumas “exigências” feitas, especialmente para mulheres que, como evidencia fala da personagem: “Sou aquela mulher que ganhou o mundo e levou a casa nas costas! É verdade, e agente ainda tem que ser bonita, tem que ser gata. Senão eles não querem”. Também foi exibido e discutido o vídeo “Um ciclo foda” do

¹² “*Fitness* bucal: O sistema mastigatório deve freqüentar academia”, recomenda o site Odontologika. <http://odontologika.uol.com.br/fitnessbucal.htm>.

¹³ Atividade desenvolvida pela mestrandia Aline Rodrigues Guimarães.

¹⁴ Gravação de uma parte do espetáculo *Cócegas*, protagonizado pelas atrizes Heloisa Perissé e Ingrid Guimarães. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=MpT30ECG5ec>

rapper Hungria¹⁵ que traz a cena o universo dos anabolizantes e das representações de masculinidade associada aos corpos “bombados”.

Tema 3: Práticas desviantes¹⁶

Por desviantes nomeamos os corpos e práticas que estão na margem, fora do centro ou, como indica Louro (2009) são excêntricos. Considerando que na sociedade contemporânea o corpo hígido, belo, saudável, sexualmente atrativo e branco, é representado como a imagem primeira a designar o normal, os corpos diferentes, são os outros. Os corpos do excesso, da opulência, do transbordamento enfim, deformidades do contemporâneo cuja correção se dá, dentre inúmeras possibilidades, através da adesão ao universo *fitness*. Assim como há corpos desviantes, há também práticas desviantes, inclusive aquelas relacionadas ao lazer. Nessa perspectiva tematizamos o lazer desviante¹⁷ que, antes de ser uma categoria classificatória, é um termo usado para provocar epistemologicamente o entendimento de lazer como *licere* (aquilo que é lícito), aceito sem questionamentos e que, por vezes reforça uma visão moralizante e medicalizada de lazer¹⁸. Por exemplo: freqüentar um clube de *striptease* pode ser identificado como pecado ou patologia sexual. Ao utilizarmos a expressão lazer desviante procuramos dar visibilidade às práticas não-usuais, que se colocam à margem, no tempo livre tais como os praticantes de suspensões¹⁹, pichadores, os suingueiros, entre outros.

Atividade realizada: No contexto da aula foi trabalhado o desviante cotidiano, aquele que nós praticamos (mesmo que escondidinho e com vergonha de confessar). Além disso, foram desenvolvidas duas dinâmicas corporais. Como aquecimento foi realizado um trabalho de catarse que consistia em, em círculo, lançar uma almofada para um/a colega concomitante a xingar em voz alta. Ao final da aula todos/as foram instigados a explorar o pátio realizando movimentos como

¹⁵ Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=nPl1qgmVoSg&playnext=1&list=PL7B4A9DE6EC22C0F9>

¹⁶ Tema trabalhado pelo professor Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel, da Universidade Estadual de Maringá e pelas mestrandas Aline Rodrigues Guimarães e Christiane Garcia Macedo.

¹⁷ Tema desenvolvido por Giuliano Gomes de Assis Pimentel, e REM relação com seu projeto de estudos no Pós-Doutoramento que realiza junto ao GRECCO.

¹⁸ Sugerimos a leitura do texto “Sobre o desvio no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico”, de Giuliano Gomes de Assis Pimentel.

¹⁹ Ato de suspender o corpo através da utilização de ganchos que são introduzidos na pele.

saltos em diferentes obstáculos (escadas, árvores, bancos, grades de ferro, etc.). Interessante salientar que, nesse momento da atividade, os seguranças da Escola de Educação Física abordaram os/as alunos/as por entender que estavam fazendo algo “desviante” e queriam saber se havia autorização da Direção para tal atividade. Ainda foi solicitado que trouxessem, para a próxima aula, imagens de corpos desviantes e que fizessem uma listagem de práticas desviantes que já haviam vivenciado. Relataram atividades como: tocar campainha e sair correndo, correr pelado, roubar laranja, trotes no telefone, vaziar pneus, brincar de esconde à noite, andar de *skate* em locais proibidos, surfar em local de pesca, pular do segundo andar de um prédio bêbado, jogar futebol no box com sabonete, dirigir em alta velocidade, escotismo, caiaque *surf*, rapel, *sandboard*, *piercing* na língua, entre outras.

Tema 4: Gênero e sexualidade e as práticas corporais e esportivas²⁰

Por *gênero* entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de *sexo*, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O *gênero*, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino²¹. Em outras palavras, o corpo é *generificado*, o que implica dizer, que as marcas de gênero inscrevem-se nele.

Se estamos cientes de que o *gênero* é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe *naturalmente*. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa. Há algum tempo atrás, por exemplo, um homem que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente teria a sua masculinidade questionada, visto que essas *marcas* eram consideradas como femininas. Nos dias de hoje essa suspeição já não se aplica porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de brasileiros e brasileiras, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos, etc.

²⁰ Tema trabalhado pela especialista Carla Lisbôa Grespan.

²¹ Sobre o conceito de gênero e seus desdobramentos sugere-se a leitura dos seguintes textos: Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1999), Linda Nicholson (2000) e Dagmar Meyer (2008).

Este exemplo ajuda a pensar outra questão importante sobre os *gêneros*. O que é mesmo masculino e feminino? Será que podemos nos referir a esses termos no singular ou não poderíamos pensar que existem diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades? Será que há formas fixas de assim ser e parecer? Do mesmo modo, podemos questionar: será que existe uma categoria fixa de homens e uma de mulheres?

Vejamos: Os sujeitos são plurais porque são de diferentes etnias, classes sociais, religiões, idades, etc. Um homem negro, jovem, atlético, *gay* e pobre apresenta, em seu corpo marcas muito distintas, por exemplo, de um homem branco, rico, evangélico, heterossexual e deficiente físico. Por conta dessa não homogeneização é que podemos, por exemplo, falar em diversidade de gêneros e diversidade sexual.

Com relação à sexualidade, torna-se importante considerá-la, tal como explicita Jeffrey Weeks (1999), como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais. Nesse sentido, o termo *orientação sexual* é utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, pois significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade. Em outras palavras: “a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico” (BRASIL, 2007) e que, não necessariamente está dirigido para a heterossexualidade. A sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, desejável e sadio de vivenciá-la. Vale lembrar que uma mesma pessoa, ao longo de sua vida, pode apresentar mais de uma identidade sexual, ou seja, ser heterossexual, homossexual ou bissexual, etc. Essas identidades são culturalmente construídas e, na nossa cultura, referem-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade que pode ser com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou, ainda, com ambos os sexos.

Ao chamar a atenção para que estejamos atento/a a essa *diversidade* enfatizamos que, de maneira geral, questões afetas ao *gênero* e à *sexualidade* são silenciadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir daquilo que é representado como sendo o *normal*, *desejável* e *aceitável*. (GOELLNER, 2009)

Atividade realizada: Após trabalhar esses conceitos, foram exibidos três vídeos um deles exibindo dois meninos que, em uma comemoração durante uma partida de futebol, se beijam na boca sendo imediatamente afastados pelos pais²². Discutimos, ainda sobre gênero e sexualidade na educação física enfatizando a divisão por sexo nos esportes. Solicitamos aos alunos e alunas que fizessem um exercício reflexivo sobre um dos vídeos e, em sua grande maioria, o escolhido foi exatamente o que tematizava o futebol. O grande estranhamento apontado esteve direcionado para o “beijo entre homens” e, ainda ter esse acontecido no universo do futebol, modalidade esportiva culturalmente associada a uma dada masculinidade: viril, potente, guerreira e aguerrida. Foi destacado, ainda o fato de serem crianças o que nos permitiu problematizar o grande investimento direcionado aos meninos para que se tornem homens e expressem, desde a mais tenra idade, sinais de virilidade.

Tema 5: Gênero e sexualidade: debate sobre o filme XXY²³

O filme narra a história de Alex, uma criança que nasceu com ambas as características sexuais. Tentando fugir dos médicos que desejam corrigir sua ambigüidade genital, seus pais decidem viver em um pequeno vilarejo. Eles estão convencidos de que uma cirurgia deste tipo seria uma violência ao corpo de Alex. A situação se altera com a visita de um casal de amigos, que leva consigo o filho adolescente. É quando Alex, que está com 15 anos e o jovem com 16, sentem-se atraídos um pelo outro²⁴.

O debate teve como centralidade a discussão sobre as decisões médicas e familiares no que respeita a realização de cirurgias que tentam adequar o de crianças e jovens *intersex*²⁵.

Atividade realizada: Após a projeção do filme e anterior ao debate, solicitamos que respondessem às seguintes questões: Como a história de Alex nos ajuda a pensar sobre as questões de gênero e sexualidade? Qual sua visão sobre a condição de Alex? Alex deveria optar por um dos sexos? Por quê? Quais os

²² Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=34ZtT4Th9Ys>

²³ A discussão sobre o filme foi conduzida pela professora Dra. Paula Sandrine Machado, do Instituto de Psicologia da UFRGS.

²⁴ Filme argentino dirigido por Lúcia Puenzo em 2007.

²⁵ Sugerimos a leitura do texto “O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural”, de Paula Sandrine Machado. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n24/n24a12.pdf>

esforços empreendidos para se manter um padrão? Algo se mostrou desviante no filme?

Através das respostas percebemos que a maioria dos/as alunos/as reconheceu as dificuldades pelas quais Alex passava. Porém, mesmo com toda a discussão e entendimento sobre a condição de Alex, percebemos que a relação entre Álvaro e Alex foi vista como desviante, pois desestabilizava as representações normatizadas de gênero e sexualidade.

Tema 6: Práticas corporais e esportivas, gênero e mídia²⁶

Em época de comemorações acerca da conquista do Brasil em sediar a Copa do Mundo de Futebol e uma edição dos Jogos Olímpicos, imagens espetacularizadas de atletas circulam em vários artefatos midiáticos capturando nosso olhar e, de certo modo, nos incentivando a participar como espectadores e ao mesmo tempo partícipes do “espírito esportivo” que paira no ar. Considerados como protagonistas desse espetáculo, os/as atletas são percebidos como símbolos de determinação, sucesso e superação²⁷. Sua freqüente exposição exerce, de certo modo, uma pedagogia que ensina valores, formas de ser e de se comportar inclusive no que respeita as questões de gênero. Afinal, o universo das práticas corporais e esportivas está perpassado pela (re)produção de masculinidades e feminilidades e estes marcadores identitários não são neutros nem universais. Ao contrário: constroem-se cotidianamente considerando as representações culturais a eles associados. São também produzidos por meio de processos de aprendizagem que se fazem presentes nos discursos médicos, familiares, religiosos, pedagógicos, jurídicos e naqueles que circulam nos diferentes meios de comunicação.

Com relação à mídia, partimos do pressuposto que, tanto quanto as práticas corporais e esportivas, ela traduz-se em instância cultural que coloca em circulação diferentes representação de gênero e sexualidade bem como promove diferenciações nos modos pelos quais noticia, exhibe e confere visibilidade à atletas homens e mulheres em eventos de pequeno, médio ou grande porte (VON MUHLEN, 2009). Para problematizar esse tópico enfatizamos a participação de

²⁶ Tema trabalhado pela doutoranda Johanna Coelho Von Muhlen.

²⁷ Parte das discussões aqui realizadas está integra da dissertação de mestrado intitulada “Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo Site Terra”, de Johanna Coelho Von Muhlen.

meninos e homens na Ginástica Rítmica Desportiva, modalidade representada como eminentemente feminina por envolver atributos como graça, delicadeza e flexibilidade bem como a participação de meninas e mulheres em modalidades como *rugby*, fisiculturismo e *skate*, representadas como eminentemente masculina por envolver força e velocidade.

Atividade desenvolvida: A tarefa dessa aula foi pesquisar imagens ou reportagens exibidas na mídia em relação ao esporte e aos temas desenvolvidos em aula. Foi feito um exercício de análise dos textos e das imagens publicadas bem como os modos através dos quais são noticiados fatos relacionados a atletas homens e mulheres.

Tema 6: Práticas corporais e esportivas, raça e etnia

Por racismo entendemos um comportamento adquirido, que se torna naturalizado pela frequência de suas manifestações, de forma que, embora indesejável, acaba tornando-se justificável para os que o praticam²⁸.

O racismo é adquirido via linguagem, na interação do dia-a-dia, pela convivência com mitos, narrativas, anedotas, frases-feitas, apelidos e outras expressões, produzidas e reproduzidas na dinâmica cultural. O contexto histórico do racismo brasileiro fortalece a ideia de que o grupo étnico-racial branco, dominador, era um grupo superior, do ponto de vista físico, cognitivo, moral e espiritual. A ideologia da superioridade racial legitimou a escravidão, a exploração e a marginalização das etnias que ao longo da história foram colonizadas.

A primeira dificuldade em lidar com o racismo no dia-a-dia se deve ao fato de o mesmo ser frequentemente negado ou trivializado, a ponto de ser considerada uma brincadeira, uma atividade benevolente e não agressiva. As pessoas aprendem a desenvolver atitudes racistas, inclusive na escola, e é por essa razão que precisamos problematizar as relações étnico-raciais em nossa prática pedagógica.

²⁸ Parte das discussões aqui apresentadas estão publicadas material pedagógico organizado por Sebastião Votre, Ludmila Mourão, Silvana Goellner e Márcia Figueira intitulado "Gênero, raça, idade e deficiência: projetos sociais do Rio de Janeiro".

Atividade desenvolvida: Projeção e debate do filme *Invictus*²⁹, cuja narrativa descreve como Nelson Mandela, então Presidente da África do Sul, utilizou o esporte (*rugby*) na tentativa de diminuir a segregação racial vigente em seu país. Foram discutidos temas referentes à nacionalismo, raça/etnia e discriminação racial³⁰. Por fim, solicitamos que cada aluno/a descrevesse uma situação vivida ou observada na qual pudesse evidenciar uma atitude racista no âmbito das práticas corporais e esportivas. Desse modo buscamos visibilizar esse tema que, muitas vezes, é naturalizado como se não existisse ou, ainda, como se integrasse nosso modo de ser e se comportar.

Considerações finais

Ao finalizar nosso texto gostaríamos de mencionar que temos consciência de que trabalhar esses temas em uma disciplina específica (e não como atravessamentos em outras disciplinas do curso de formação) não é suficiente para sensibilizar os/as alunos/as em relação ao universo de situações de exclusão e preconceito que giram em torno daqueles/as que não correspondem a representações culturalmente tomadas como mais aceitáveis em relação a aparência dos corpos, as identidades sexuais, de gênero e étnico-raciais.

Porém, estamos certas de que a dedicação de um tempo específico no qual pudéssemos desenvolver estas reflexões mostrou-se produtiva pois, pelo menos ali, naquele local em que estávamos juntos/as, pudemos expressar o que pensamos, sentimos e vivemos com relação as temáticas em questão. A verbalização sobre o “certo” ou “errado”, o “normal” e o “desviante”, o “desejado” e o “indesejado” produziram modos de pensar para além das generalizações que se faz sobre os sujeitos valorizando, sobretudo, a diversidade.

Reconhecer a diversidade, portanto, significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual pois, em nome dos marcadores identitários aqui analisados, muitos sujeitos tem sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive, o acesso e permanência à educação, à saúde e às práticas corporais e esportivas.

²⁹ Filme americano dirigido por Clint Eastwood em 2009.

³⁰ O debate foi conduzido pelo Professor Dr. Marco Paulo Stigger, da Escola de Educação Física da UFRGS.

Considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais no âmbito da escola e fora dela, procuramos desenvolver reflexões que extrapolassem o reducionismo alertando que nossas práticas pedagógicas devem pensadas para além do determinismo biológico.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, nº4, Brasília, 2007.

COUTO, Edvaldo de S. Uma estética para corpos mutantes. In: COUTO, Edvaldo de S. e GOELLNER, Silvana V. **Corpos mutantes: ensaios sobre nova (d)eficiências corporais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 41-54.

GOELLNER, Silvana V. A cultura *fitness* e a estética do comedimento: as mulheres, seus corpos e aparências. In: STEVENS, Cristina M. T.; SWAIN, Tânia N. (Org.). **A construção dos corpos. Perspectivas feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008, p. 245-260.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, Amauri B. de; PERIN, Gianna. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Editora da UEM, 2009, v. 1, p. 69-84.

_____. A produção cultural do corpo In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 28-40.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACHADO, Paula S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. *Cadernos Pagu* (24), p. 249-281, janeiro-junho de 2005.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 6. ed, 2010, p. 9-27.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. v. 8, n. 2, p. 9-14, mai-dez 2000.

PIMENTEL, Giuliano G. de A. Sobre o desvio no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, Larissa M. **Abordagens socioculturais em Educação Física**. Maringá: Editora da UEM, 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 23-34, jul/dez 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-54.

Vídeos complementares:

Corpos Transformados. <http://www.youtube.com/watch?v=j7NqSaYZ1dw>

Dove. <http://www.youtube.com/watch?v=5VwfOkDUUQ8&feature=related>

Milagres do Photoshop.

<http://www.youtube.com/watch?v=aMcnsUSdF8g&feature=fwrel>

Anabolizantes. <http://www.youtube.com/watch?v=67TJSUUqzQ8>

Tv Pirata. <http://www.youtube.com/watch?v=mC18sZPYN9M>

Criança Fisiculturista. <http://www.youtube.com/watch?v=f7RpouRAu2M>

Cócegas – Anorexica. <http://www.youtube.com/watch?v=9fuu2XxZQbl>

O corpo no ensino de Ciências: serão possíveis outras abordagens?

Nádia Geisa Silveira de Souza
Tatiana Souza de Camargo

Introdução

Este trabalho integra as pesquisas que desenvolvemos relativamente ao estudo do corpo. Em geral, quando falamos no corpo humano, partimos de uma visão biologicista para explicar aquilo que acontece com e nele, nos amparamos na sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética. No entanto, ao voltarmos o olhar para a nossa própria história, ou seja, para as práticas sociais com as quais fomos nos relacionando desde que nascemos, veremos que o corpo é mais do que “pura” biologia como usualmente pensamos – particularmente quando falamos dele nas aulas relacionadas ao ensino de ciências.

Compreender o corpo a partir da historicidade das suas relações significa dizer que ele não possui uma “substância” desvinculada do convívio com outras pessoas, com um grupo, uma sociedade. Isso não significa desconsiderar a existência de uma materialidade humana, mas sim pensá-la como imbricada às práticas culturais experienciadas cotidianamente, visto que nelas adquirimos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos alimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos, configurando aquilo que nomeamos como o nosso corpo. Contudo, a abordagem do corpo na educação escolarizada, a partir dos conhecimentos “ditos” científicos, desconsidera ou não permite a entrada no cenário da sala de aula dessas outras aprendizagens – aquelas adquiridas ao longo da existência das pessoas na relação dos seus corpos com o meio onde vivem. Tais entendimentos levaram-nos a realizar oficinas com professoras do Ensino Básico e

estudantes do Curso de Pedagogia com o propósito de problematizarmos as visões biologicistas de corpo, através da vivência de atividades relacionadas ao hábito alimentar e aos cuidados de si. Pensar o corpo como uma construção *biossocial*, enredado às “verdades” que circulam e se correlacionam no campo social produzindo determinados sentimentos, valores, atitudes relativamente ao modo como agimos em relação aos nossos corpos, talvez, venha a redirecionar o estudo do corpo no ensino de ciências.

A escrita deste texto encontra-se organizada em duas sessões. Na primeira, discutimos como o corpo vem sendo abordado na escola e na mídia, com a intenção de chamar a atenção para a “convivência”, não problemática no espaço escolar, das aprendizagens adquiridas sobre o corpo em outras instâncias com aquelas advindas dos discursos “científicos”. Na segunda, discutimos as falas das professoras e estudantes a partir de suas vivências nas atividades da oficina.

O corpo: atravessamentos biológicos, escolares, midiáticos...

A educação escolarizada tem habitualmente abordado o corpo humano como um fenômeno puramente biológico, um organismo constituído por um conjunto de sistemas, órgãos, células, cromossomos, genes. Deste conjunto se estudam características e funcionamentos anatômicos, fisiológicos e genéticos a partir de modelos, conceitos e explicações extraídas das disciplinas acadêmicas – deixando de abordar aspectos sócio/histórico/culturais que o inscrevem constantemente nas suas experiências (SOUZA, 2007; 2005).

Todavia, tal abordagem pedagógica, posta naturalmente em funcionamento nas práticas escolares, foi *inventada*¹ especialmente a partir do século XIX, quando o corpo e os fenômenos associados à vida – doenças, natalidade, mortalidade – tornam-se um problema de “governo” na constituição dos Estados Modernos. Urge, então, a necessidade da produção de novos saberes e procedimentos para o controle e a regulação do corpo e da vida que, posteriormente, constituirão os campos científicos de saber. Nessas circunstâncias, as práticas da História Natural, que até então olhavam de modo classificatório e ordenador para a superfície externa

¹ Estamos utilizando a noção de invenção tratada por Foucault a partir de Nietzsche quando ele discute a questão do conhecimento e das práticas como criações humanas datadas e localizadas em determinadas circunstâncias (FOUCAULT, 1999).

dos seres vivos, passam a direcionar seu olhar para o interior dos corpos, particularmente o corpo humano, a partir das práticas de laboratório. Criam-se, assim, as condições para a emergência da Biologia e do modo de pensar e lidar com o corpo humano, o organismo biológico.

No entanto, nas salas de aula encontram-se corpos cuja existência e funcionamentos estão em permanente constituição nas suas experiências desde a sua concepção. Assim, o corpo mais do que pura fisiologia ou uma natureza biológica, está sendo pensado, aqui, como “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1998, p. 22). O corpo encontra-se em relação com práticas sociais que atuam em diversas instâncias – família, médica, religiosa, midiática, escolar, amizades –, as quais vão produzindo marcas, como por exemplo, o nome, as semelhanças familiares, os hábitos alimentares, os sentimentos, os vestuários conforme o gênero, a idade, a posição social (SOUZA, 2001). Os seres humanos não nascem com comportamentos masculinos ou femininos; de cuidados com a aparência, a beleza, a saúde; nem gostando de determinados alimentos – aprendem a ser: homem ou mulher, menino ou menina, pai ou mãe, bonita(o) ou feia(o), cuidadosa(o) ou desleixada(o), refinada(o) ou gulosa(o).

Na atualidade, não podemos desconsiderar o destacado lugar assumido pela mídia na veiculação de enunciados que ditam saberes, comportamentos, sentimentos, valores relativos ao corpo. Segundo Fischer (1997, p. 60-67), podemos caracterizar as produções de mídia como um “dispositivo pedagógico”, uma vez que os meios de informação e comunicação constroem e veiculam significados que atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais. Através de suas diferentes modalidades enunciativas – audiovisual, escrita, imagens, sons, etc. – a mídia afirma-se em nosso tempo não só como simples veículo de informações, mas também como um campo produtor de sentidos mediante formas específicas de comunicar. Tais dispositivos, ao regularem a maneira das pessoas pensarem e atuarem em relação aos seus corpos, às suas vidas e aos/às demais, encontram-se implicados nos processos de subjetivação², assumindo uma função nitidamente pedagógica.

Em diferentes produções midiáticas – programas televisivos, revistas femininas, revistas especializadas em dietas ou cirurgias plásticas, anúncios

² Estamos considerando como subjetivação aqueles processos através dos quais se produz a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade (FOUCAULT, 1995).

publicitários – e peças de marketing difundem-se no campo social padrões de aparência, de cuidado de si, de alimentação, de estilo de vida direcionados à magreza e à juvenização como “garantias” de saúde, de prolongamento e qualidade de vida, e de felicidade. Tais enunciados, ainda, conferem aos indivíduos a responsabilidade pela “boa” administração de seu corpo – buscando, o máximo possível, adequá-lo a tais normas, em caso contrário, será visto como desleixado, relapso, cujo caminho será a gradativa degenerescência. Assim, não basta conservar o corpo, mas torna-se necessário preservá-lo jovem, magro, liso e definido. No “tratamento” para a “melhoria” da aparência física e psíquica, o corpo e sua existência devem estar permanentemente vigiados por “olhares” e práticas medicalizantes, como também, submetido aos “*upgrades*” – disponível às inusitadas manipulações da medicina, da cosmética, da nutrição, do exercício físico (CAMARGO, 2008).

Tais “verdades” postas em circulação sobre a existência e o alcance de um corpo “padrão” – magro, liso, definido, branco, jovem, bronzeado, saudável... – geram efeitos, como, por exemplo, os sentimentos de insatisfação com o próprio corpo e de desvalia em relação àqueles que não se enquadram nestes padrões.

A insatisfação com o próprio corpo, especialmente com o seu peso, parece estar começando cada vez mais cedo. Estudos (FERNANDES, 2007; TRICHES; GIUGLIANI, 2007; PINHEIRO; GIUGLIANI, 2006) realizados no Brasil – Belo Horizonte/MG, Morro Reuter, Dois Irmãos e Porto Alegre/RS, respectivamente – em escolas do Ensino Fundamental e Médio vêm mostrando a insatisfação dos alunos com os seus corpos (6 a 18 anos). Tais estudos chamam a atenção para a tendência ao crescimento da insatisfação corporal, visto que os jovens encontram-se interpelados e pressionados a se enquadrarem nos padrões estéticos atuais não só pelos meios de comunicação, mas também pelos amigos e pais. A ocorrência crescente de transtornos alimentares, baixa auto-estima, limitações no desempenho psicossocial, depressão e a manutenção da obesidade associados a uma imagem corporal desfavorável nesta idade, torna necessária a criação de estratégias direcionadas ao questionamento de tais padrões e a busca de uma maior satisfação de crianças e jovens com o seu corpo, por pais, educadores e profissionais de saúde.

Não só esses efeitos parecem mostrar a posição ocupada, hoje, pelos cuidados com o corpo (primordialmente, mantê-lo jovem e magro) no cotidiano dos indivíduos. Outros merecem destaque: o Brasil tornou-se o primeiro país do mundo em número de cirurgias plásticas estéticas; é, também, o número um em consumo de medicamentos auxiliares ao emagrecimento (SANT'ANNA, 2007).

As compreensões discutidas até aqui, associadas ao entendimento da escola como um espaço privilegiado no aprendizado de conhecimentos sobre o corpo e os cuidados de si, têm nos movido a realizar oficinas com professores do Ensino Básico e estudantes do Curso de Pedagogia. Tais atividades tinham como propósitos problematizar e desnaturalizar os modelos e prescrições de cuidados com a alimentação e com o corpo na atualidade – o que passamos a narrar e discutir.

O corpo como uma construção biossocial: discutindo algumas estratégias para o ensino escolar

Esse foi o título atribuído à oficina que realizamos com professores³ e futuras professoras⁴. Nesta, a temática da alimentação – compreendida como uma atividade cotidiana, contínua e universal, que alia aspectos biológicos da nutrição a componentes culturais e simbólicos, ao atuar na constituição dos corpos (FISCHLER, 1995; MACIEL, 1996) – foi escolhida como eixo orientador de diferentes atividades. Tínhamos como principais propósitos pensar sobre a possibilidade de outras abordagens para temática da alimentação, as quais passem a tratar dos hábitos alimentares como construção; dos gostos como aprendizagens geradoras de efeitos nos processos fisiológicos da digestão; dos cuidados com a alimentação e o corpo, presentes na mídia, como práticas a serem debatidas e questionadas, dentre outras.

A partir da apresentação e discussão da proposta da oficina, solicitávamos aos participantes que se reunissem em grupos. Em seguida, era entregue a cada grupo uma folha contendo a proposta da atividade, o que passamos a apresentar e discutir.

³ Estamos nos referindo às oficinas realizadas no Curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, organizado pelo Ministério da Educação, em 2007.

⁴ Estamos nos referindo às oficinas realizadas com estudantes do Curso de Pedagogia, na disciplina Educação em Ciências Naturais, em 2008 e 2009.

Gostar dos alimentos...

Esse foi o nome dado a uma das atividades. Nesta atividade, o grupo deveria discutir sobre o porquê comemos. Após a discussão, cada integrante do grupo, individualmente, fecharia os olhos e procuraria lembrar de um alimento que gosta, anotando o alimento, as lembranças e as sensações que teve.

A seguir, ao olhar para os alimentos oferecidos – chocolate, barra de cereais, copo de água e fruta – cada integrante prestaria atenção nas possíveis alterações ocorridas em seu corpo, anotando suas percepções. Na continuidade, cada um/a morderia e mastigaria os alimentos e tomaria água, prestando atenção ao que ocorria. Deveria contar, aos demais integrantes do grupo, o que percebeu daquilo que ocorreu na sua boca e no trajeto do alimento ao ser deglutido, anotando o que estava sendo dito.

O grupo deveria, ainda, discutir sobre o trajeto que os alimentos fazem no corpo para serem utilizados na nutrição e depois eliminados. Por fim, deveriam produzir um cartaz mostrando o percurso do alimento para sua utilização e eliminação pelo corpo, para posterior explicação no grande grupo.

Nas discussões sobre o porquê comemos, os integrantes do grupo enfatizaram o aspecto da comensalidade, da convivialidade. Reportaram-se às memórias de família, a lembranças do gosto inesquecível da comida e do bolo da avó, a batata frita feita pela mãe, frutas como a melancia por comer com o avô ou a laranja por colher no quintal de casa, por exemplo. Além disso, ressaltaram a refeição como uma oportunidade de reunião com a família. Essas falas geraram discussões em torno do papel da família em relação às aprendizagens e à aquisição de hábitos alimentares, o que levou a questionamentos acerca das ofertas familiares, por exemplo, a sobremesa doce como prêmio quando a criança come a comida. Alguns integrantes comentaram que se pode comer também por ansiedade e para suprir “carências emocionais” – neste caso, preferindo comidas específicas que parecem oferecer uma sensação de conforto, como o chocolate. O prazer também foi apontado como um dos motivos pelos quais comemos, mas apareceu sempre ligado com um sentimento de culpa – caso do leite condensado, narrado como um alimento bastante calórico, que na infância era uma comida muito prazerosa e que, para os integrantes do grupo, tem agora um sentido de “pecado”.

Cabe destacar que, embora todos os participantes tivessem escolarização em nível superior e atuassem como professores, a maioria teve dificuldades em dizer o que acontece com o alimento a partir do nível do estômago. Poucos falaram sobre os processos que ocorrem nos intestinos e, menos ainda, foram os que relacionaram a absorção de nutrientes com circulação e respiração celular. Isso mostra, em certa medida, que as abordagens escolarizadas para o estudo do corpo pouco contribuem para que as pessoas conheçam tanto os processos que ocorrem nos seus corpos, quanto às relações existentes entre eles e o meio. Destacamos, também, a importância de tal constatação acerca do conhecimento dos participantes, seja pelas discussões suscitadas em torno dos processos nutricionais, seja pelo fato dos professores perceberem a necessidade permanente de estudos.

Essa atividade gerou discussões a respeito da construção do hábito alimentar – os gostos (como por exemplo, o não gostar de verduras associado a seu uso na alimentação de animais), os comportamentos, os horários, os modelos, os motivos – nos âmbitos da cultura, da família, da mídia, da tradição regional, enfim, num processo histórico-social. Isso criou condições para problematizarmos a alimentação, geralmente, abordada na sala de aula a partir do discurso biomédico da nutrição e da saúde, que considera apenas aspectos da dieta equilibrada e da anatomo-fisiologia do sistema digestivo, desconsiderando esses outros saberes construídos em outras vivências sociais.

Outro aspecto, tratado nesta atividade, referiu-se às percepções de que as manifestações fisiológicas do corpo – por exemplo, as modificações no sistema digestivo – encontram-se em inter-relação com o meio e outros órgãos – os olhos (o visual), o nariz (o olfato), o cérebro (a memória, as lembranças, a identificação de sensações). Ou seja, tornou-se possível pensar sobre as modificações que ocorrem no sistema digestivo, as quais iniciam mesmo antes de comermos os alimentos, processo que integra não só o funcionamento do corpo, mas também elementos aprendidos nas práticas culturais. Com isso, essa atividade possibilitou-nos, ainda, discutir a rede de noções e práticas relacionada aos motivos pelos quais comemos: saciar a fome, prazer, ansiedade, suprir necessidades energéticas e funcionais, crescimento, saúde, beleza,...

Assim, esta atividade nos possibilitou pensar que o comer, além de configurar uma necessidade para a manutenção da vida, é também um ato social e cultural, no

qual a escolha e o consumo dos alimentos envolvem um conjunto amplo de aspectos ecológicos, culturais, históricos, sociais, econômicos, psicológicos. Não comemos qualquer coisa, nem a qualquer momento. A cultura, ao “definir” as interdições e prescrições alimentares, a ponta o comestível e o repugnante; quais comidas são mais refinadas, gostosas e aceitas.

Escolhas alimentares...

Este foi o nome dado a outra atividade. Inicialmente, os integrantes do grupo deveriam imaginar que estava na hora do almoço. Deveriam então, montar um prato (através de desenho, figuras, palavras) com aqueles alimentos que geralmente compõem o almoço de cada um deles durante a semana. Após a montagem do prato, eles deveriam explicar as escolhas dos alimentos a serem ingeridos.

A seguir, o grupo deveria pensar na organização de uma festa, em que cada um/a ficaria responsável por levar um prato, montando um cardápio a ser apresentado no grande grupo, explicando os motivos da escolha desses pratos.

Por fim, o grupo deveria examinar rótulos de alimentos, buscando observar como essas produções midiáticas abordam os temas da alimentação e do corpo.

Na discussão sobre a montagem dos pratos do almoço, o critério saúde foi ressaltado pelos integrantes do grupo como o principal definidor de suas escolhas alimentares. No entanto, cabe salientar que nenhum dos pratos por eles montados seguia as normas de prescrição nutricional – tinham, por exemplo, carboidratos em excesso e poucos incluíam legumes e/ou verduras. Além disso, muitos referiram realizar um lanche no período do almoço seja pela praticidade por não poder deslocar-se para casa, seja por fatores econômicos. Esses aspectos geraram discussões acerca das implicações de fatores regionais (“a nossa bergamota é mais gostosa”), econômicos, do modo de vida nas escolhas e comportamentos alimentares.

Na definição do cardápio da festa, a lógica da escolha dos alimentos pareceu modificar-se. Se na alimentação diária a saúde foi narrada como principal preocupação, na festa o prazer e a praticidade tornaram-se os critérios privilegiados, predominando as festas onde seriam servidos salgadinhos e docinhos. Aqui,

apareceram comportamentos associados aos gêneros, cabendo aos homens levarem as bebidas e às mulheres as comidas.

Ao analisarem as embalagens, os integrantes do grupo apontaram o discurso apelativo presente em embalagens de salgadinhos, biscoitos recheados – as ditas “porcarias” – que incitaria, principalmente as crianças e adolescentes, ao seu consumo. No entanto, não reconheceram que nos alimentos ditos “saudáveis” – cereal matinal *light*, pão integral – está presente outro tipo de discurso que, apelando para a exigência da saúde/beleza do corpo, busca construir o alimento como uma espécie de “remédio”. Essa etapa da atividade nos possibilitou discutir sobre os rótulos dos alimentos e as revistas como peças publicitárias implicadas e direcionadas, hoje, a condução do nosso comportamento alimentar.

Essa atividade possibilitou-nos discutir os aspectos sociais e econômicos implicados nas escolhas alimentares, tais como: as rotinas de trabalho – que em alguns casos (professores que moravam e trabalhavam em uma cidade pequena) ofereciam a possibilidade de realizar um almoço do tipo refeição, até mesmo em casa, e em outros casos só possibilitavam a realização de um almoço do tipo *fast-food* (professores que moravam e trabalhavam em cidades grandes); a necessidade da praticidade contemporânea; a disponibilidade da região, da estação do ano e de poder aquisitivo; os gostos aprendidos no âmbito da família.



Olhando o corpo...

Esse foi o nome dado à atividade na qual os integrantes do grupo deveriam observar as imagens de corpo veiculadas em revistas feminina – *Boa Forma, Corpo e Beleza, Celulite, Saúde da Mulher, Capricho*. Em seguida, discutiriam sobre o que tais imagens levam cada um/a a pensar e sentir acerca de seu corpo, anotando os pensamentos e sentimentos que lhes ocorreram ao olhar as imagens de corpo e as “receitas” de saúde e beleza presentes nestas revistas.

Após, deveriam dizer se gostariam de modificar algo no seu corpo ou no modo de cuidar de si, caso pudessem. Cada um deveria anotar o que mudaria no seu corpo.

Por fim, deveriam discutir sobre a noção de corpo “ideal” para o grupo e produzir um cartaz, com recortes de revistas, que ilustrasse o corpo ideal.

As integrantes, ao falarem sobre as figuras femininas mostradas nas revistas, disseram não se identificar de nenhuma forma com tais imagens corporais. Disseram sentirem-se tristes e enganadas ao olhar as promessas das dietas e dos relatos das intervenções no corpo presentes nas revistas. Além disso, manifestaram não ter

vontade e condições financeiras para buscar o “corpo perfeito”. Isso, segundo elas, não representava um objeto de preocupação. Apesar disso, quando questionadas a respeito das modificações que fariam em seus corpos e nos cuidados consigo, elas buscavam aproximar-se do padrão de saudável/belo. Contaram que gostariam de ter hábitos alimentares mais saudáveis, que gostariam de poder comer de tudo sem engordar e de ter mais disciplina para praticar atividades físicas. Nas falas, ocuparam lugar de destaque os comentários e os sentimentos de grande insatisfação das participantes com os seus corpos, diante daqueles corpos veiculados nas revistas. Isso gerou discussões e problematizações em torno dos enunciados que circulam de diferentes modos no campo social, produzindo a noção de um corpo padrão, assim como sobre os efeitos na busca de se atingir tal padrão.

Essa atividade tornou visíveis os padrões veiculados pela mídia, especialmente em revistas femininas, que cotidianamente nos interpelam produzindo sentimentos, atitudes, valores, modos de pensar acerca do nosso corpo e direcionando, em certa medida, o modo como pensamos e agimos em relação ao nosso corpo. Além disso, ao mostrarmos as implicações dos padrões de beleza e saúde relacionados ao cuidado do corpo, chamamos a atenção para os efeitos de tais discursos. Estes, muitas vezes, geram excessos de exercícios físicos, de cirurgias plásticas, de consumo de medicamentos emagrecedores, de restrições alimentares, sentimentos de menor valia e de insatisfação consigo, o que também acarreta efeitos de âmbito biológico.

O uso desses materiais nos permitiu, ainda, discutir sobre como a beleza, velhice, juventude, saúde, feminino/masculino, estilo de vida, estética (tecnologias, medicina) aparecem nessas produções midiáticas, chamando a atenção para dimensão pedagógica desses artefatos culturais. Assim, debatemos sobre as profundas relações entre as práticas sociais e a constituição e o funcionamento do corpo, como também, sobre a necessidade de serem realizadas leituras críticas de imagens, anúncios publicitários e reportagens nas práticas escolares, uma vez que tais materiais interpelam e ensinam modos de pensar o corpo e a si mesmo.



Considerações finais

Nesse artigo buscamos problematizar a maneira tradicional como o corpo é ensinado na educação escolarizada – como um organismo biológico. Nele narramos nossa experiência na realização de oficinas com professores e estudantes de Pedagogia, nas quais buscamos mostrar a importância de trabalhar o corpo como uma construção biossocial, em constante transformação. As atividades desenvolvidas nestas oficinas tinham como temáticas a alimentação e suas relações com a constituição dos corpos – construção dos gostos, aprendizado de hábitos alimentares, dietas emagrecedoras, entre outros – e as implicações dos padrões de corpo nos modos de pensar e agir em relação a si.

Entendemos que a educação escolarizada é um espaço privilegiado no aprendizado de conhecimentos sobre o corpo e os cuidados de si. No entanto, as práticas escolares, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de ciências e de biologia, ao centrarem suas abordagens na visão biológica de corpo – presente nos livros didáticos e nos Programas escolares, regida pelas disciplinas acadêmicas – deixam de incluir em suas discussões os saberes e “conteúdos” produzidos por

pedagogias que ensinam “fora” do ambiente escolar. Essa tradição escolar vem impedindo a produção de um outro saber, crítico e relevante, para a vida das pessoas, capaz de fazer frente às múltiplas “verdades” que inscrevem e regulam os seus corpos.

Por isso, percebemos a necessidade de, ao problematizarmos as noções biologicistas de corpo, talvez, criarmos condições para que se pensem outras práticas escolares, capazes de dar voz aos estudantes e de olhar criticamente os efeitos das práticas sociais no modo de pensar das pessoas. Para tanto, torna-se necessária uma prática e atitude pedagógica cujo olhar volte-se para os corpos, presentes na sala de aula, procurando “ver” neles suas particularidades adquiridas em suas experiências, visto que nelas adquirem os sentidos atribuídos aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a si mesmos.

Todavia, isso exige o movimento de interrogarmo-nos sobre a possibilidade de produzir outras formas de nos relacionarmos com os alunos, os saberes, as matérias escolares, o que se apresenta como uma questão política para nós professores.

Referências

CAMARGO, Tatiana Souza. **Você é o que você come?** Os cuidados com a alimentação: implicações na constituição dos corpos. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000637157&loc=2008&l=9f351fad3028c149>>. Acesso em: 14 Mai 2009.

FERNANDES, Ana Elisa Ribeiro. **Avaliação da imagem corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte.** 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.agencia.fapesp.br/arquivos/dissertacao_ufmg.pdf>. Acesso em: 14 Mai 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, n. 22 (2), jul./dez. 1997. p. 59-80.

FISCHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 69-80.

FISCHLER, Claude. **L'Homnivore**. Paris: Odile Jacob; 1990.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**, 2. ed., Rio de Janeiro: Nau, 1999, p.10.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do Poder**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 15-38.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-149.

MACIEL, Maria Eunice. Introdução. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, Ano 2, n. 4, p.7-8, 1996.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. In: **Revista de Estudos Feministas**, Dez 2006, v.14, n. 3, p.681-693.

PINHEIRO, Andréa Poyastro; GIUGLIANI, Elsa Regina Justo. Body dissatisfaction in Brazilian schoolchildren: prevalence and associated factors. In: **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000300018&lang=pt>. Acesso em: 14 Mai 2009.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Fabriquer la beauté au Brésil. In: PILLON, Thierry; VIGARELLO, Georges (Org.). **Communications: Corps et techniques**, n. 81. Paris: Seuil, 2007. p.121-134.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2007. p. 15-21.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de . O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 1, p. 169-186, 2005.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse?** : o corpo na família, mídia, escola, saúde Tese (Doutorado em Biologia: Bioquímica) – Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TRICHES, Rozane Márcia; GIUGLIANI, Elsa Regina Justo. Body dissatisfaction in school children from two cities in the South of Brazil. In: **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732007000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Mai 2009.

Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas

Suzana da Conceição de Barros
Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

Neste artigo, questionamos o entendimento de gênero como universal e biologicamente determinado, buscando discuti-lo como uma construção histórica e cultural. É nesta perspectiva que temos realizado nossos estudos, nos quais buscamos ver e entender como os corpos, gêneros e sexualidades vem sendo falados e articulados pelas equipes pedagógicas e diretivas, das escolas do Ensino Fundamental e Médio, dos municípios do Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, nas quais esses/as profissionais atuam.

Como estratégia de pesquisa, analisamos as narrativas das equipes diretivas e pedagógicas (coordenadores/as, assistentes sociais, psicólogos/as, supervisores/as e orientadores/as), que participaram do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”¹. Ao longo da pesquisa notamos que as questões de gênero atravessavam diretamente as discussões realizadas, sendo narrados diversos casos que ocorriam na escola sobre essas questões. Neste sentido, este artigo tem como objetivo, analisar os discursos relacionados às questões de gêneros dos/das profissionais das equipes pedagógicas e diretivas, participantes do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”.

¹ O curso buscou discutir e problematizar com os/as profissionais da educação as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, que são de extrema importância e relevância e que nos últimos tempos ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais.

Situando a perspectiva teórica

O entendimento de que questões centrais no estudo dos gêneros referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos, levou-nos a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Michel Foucault. É com este enfoque que utilizamos o conceito de gênero em sua confluência com os Estudos Culturais como suporte para compreender e problematizar que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não são resultados apenas de fatos “naturais”, mas sim resultados de um construto social, cultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder.

Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de estudos, que recebe contribuições das diversas disciplinas e das diversas áreas do conhecimento. Desse modo, esse campo de estudos preocupa-se com as diversas temáticas sociais e políticas que se apresentam na cena atual, tais como as questões sexuais, raciais, de gênero, culturais, entre outras (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Esse campo de estudos problematiza a distinção entre “alta” e “baixa” cultura, discutindo que todas as práticas culturais produzem efeitos em novas vidas, contribuindo para a constituição dos sujeitos. Nesta perspectiva, estamos entendendo a família, os filmes, as revistas, os desenhos, a escola, as instituições religiosas etc., enquanto espaços que produzem algumas representações de gênero, de sexualidade, de corpo, entre outros, fabricando e produzindo sujeitos.

Ao entendermos que vamos aprendendo a ser homem e mulher através dos diversos discursos, códigos e símbolos que circulam nas diferentes instâncias sociais, não estamos desconsiderando as características biológicas dos sujeitos, mas sim reforçando que as diferenças entre homens e mulheres, não são produzidas apenas pela distinção entre seus sexos biológicos ou diferenças entre seus cérebros. Nesse sentido, o feminino e o masculino são constituídos por tudo que se fala, se representa, se pensa, se valoriza sobre essas características. Para Louro,

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

um 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 que se construiu sobre os sexos. (2008, p. 21)

Por esse viés, os gêneros constituem-se como invenções históricas, sociais, culturais, linguísticas, construídas sobre as características biológicas. Essas produções são produtos e efeitos de relações de poder – saber. Ao entender que os gêneros são construídos, chamamos atenção de que não existe apenas um modo de viver a masculinidade e a feminilidade. Para Louro (2005, p.86), “homens e mulheres não se constituem, apenas, por sua identidade de gênero, mas também por sua identidade de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... homens e mulheres são, ao mesmo tempo, muitas ‘coisas’”. Desse modo, percebemos que não existe apenas uma maneira de ser masculino e uma maneira de ser feminino, mas sim existem múltiplas formas de viver nossas identidades de gênero.

Para tanto, faz se necessário desconstruirmos os diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Assim, consideramos a escola uma das instâncias de suma importância para que questões como as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras separadas por sexo, bem como o estabelecimento de determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas, possam ser discutidas e problematizadas (RIBEIRO e SOARES, 2004).

Nesse sentido, a escola atua de forma significativa na produção de gênero e para isso ela busca disciplinar os corpos desses/as alunos/as, a fim de torná-los/as cada vez mais dóceis² e úteis, determinando maneiras de definir e viver as masculinidades e feminilidades. Para tanto, faz se necessário desconstruirmos os diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Assim, consideramos a escola uma das instâncias de suma importância para que questões como as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as

² Para Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (2005a, p. 118).

brincadeiras separadas por sexo, bem como o estabelecimento de determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas, possam ser discutidas e problematizadas, pois, segundo Ribeiro e Soares (2004, p. 4), “esses padrões de comportamento construídos e transmitidos de forma hegemônica, por gerações, ainda que, com conotações específicas aos diversos grupos sociais, vêm sendo expressados e compartilhados através das atitudes das pessoas, de modo não problemático, pela maioria”.

Para alcançar esse objetivo, instituições como essas vigiam os mínimos movimentos, controlam e regulam os comportamentos de meninos e meninas, corrigindo e aplicando micropenalidades a fim de atingir um padrão ótimo. Para Foucault (2005b), a partir do século XVII, começou a fazer parte de nossa sociedade a disciplina, que tem como propósito a dominação dos corpos³.

Nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhe a força útil através do exercício do treinamento, etc. Eram igualmente técnica de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquia, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia do trabalho. Ela se instala já no final do século XVII e no decorrer do século XVIII (2005b, p. 286).

Esse tipo de tecnologia de poder age no disciplinamento dos corpos, não de maneira global, atingindo toda uma população, mas agindo diretamente no corpo de determinado indivíduo de forma minuciosa e detalhada. Nesse sentido, a disciplina pode ser considerada enquanto uma maquinaria de poder que age na individualidade de cada um. Desse modo, os corpos são alvos de intervenção, sendo vigiados, treinados, limitados, corrigidos etc. e, quando necessário, esses corpos também são punidos, a fim de ajustar tudo que está fora das regras impostas, ou seja, diminuir ao máximo os desvios, tornando esses corpos cada vez mais eficientes (FOUCAULT, 2005a).

³ Tomamos a expressão “a dominação dos corpos” não no sentido de que existem dominantes e dominados, mas sim pelo viés de tornar os corpos mais úteis e produtivos para a sociedade.

Assim, nas escolas, essa regulação dos corpos visa garantir e manter uma ordem na relação entre os gêneros, sendo que todas essas práticas estão atravessadas pelas relações de poder e saber, que para Foucault, estão diretamente entrelaçados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2005a, p. 27). Cabe salientar que não estamos entendendo o poder enquanto algo negativo, repressor, mas sim como produtivo, por exemplo, nas escolas, esse poder vem produzindo homens e mulheres de acordo com as representações e significados de ser masculino e feminino em nossa sociedade.

Situando as estratégias metodológicas: a investigação narrativa

Neste trabalho, utilizamos algumas ferramentas da investigação narrativa como caminho metodológico. Entendemos a narrativa como uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. (LARROSA, 1996). Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. Neste sentido, entendemos que, ao narrar, ao recortar determinadas narrativas, ao relacionar as mesmas a determinados/as autores/as e ao direcionar as discussões por um determinado viés, estamos produzindo essas narrativas de determinada forma e estabelecendo determinados significados às falas desses/as profissionais.

Para a produção dos dados narrativos, utilizamos as entrevistas semiestruturadas como estratégia metodológica. Com esse instrumento, não tivemos como propósito captar “verdades” de como esses/as profissionais discutem e tratam as questões de gênero no espaço escolar, mas sim, utilizamos as entrevistas como ferramentas para propiciar as discussões dessas questões com os/as integrantes das equipes pedagógicas e diretivas. No total foram quatorze entrevistas, sendo seis profissionais da região de Santa Vitória e Chuí, e oito da região de Rio Grande e São José do Norte. Desses havia um psicólogo e uma psicóloga, uma assistente social,

uma supervisora escolar, uma coordenadora escolar, seis orientadoras educacionais e duas vice-diretoras.

Após realizar as entrevistas, percebemos que precisaríamos ampliar nossas discussões, pois as entrevistas só permitiam o debate entre o pesquisador e o sujeito entrevistado e não entre o grupo todo. Deste modo, pensamos na produção de um grupo focal, que se caracteriza como uma ferramenta da pesquisa qualitativa, que é usada quando se tem a intenção de saber mais sobre “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologia prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum.” (GATTI, 2005, p. 11). Nesta pesquisa, foram realizados dois grupos focais, sendo que um deles foi com os/as profissionais de Santa Vitória e Chuí, e outro com os/as profissionais das regiões de Rio Grande e São José do Norte.

Tanto as entrevistas semiestruturadas quanto o grupo focal possibilitaram conhecer como os corpos, gêneros e sexualidades vêm sendo discutidos e como eles vem se fazendo presente nas escolas onde esses sujeitos atuam.

Analisando os discursos das equipes pedagógicas e diretivas

Nas narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, tornou-se muito recorrente a preocupação dos/as profissionais das escolas e dos familiares com a sexualidade das meninas. Assim, são realizadas algumas estratégias, para interferir, controlar e regular a sexualidade e os corpos dessas adolescentes. Além disso, a iniciação sexual do gênero feminino apresenta-se como um “problema” e geralmente é dito como cedo demais. Como notamos nas narrativas dessas profissionais:

[...] a parte de ato sexual mesmo, tá muito, as meninas estão começando muito novas, a ter relações sexuais. E elas são muito desinformadas assim. (G.).

[...] Lá, na semana da mulher, nós fizemos palestras. Só que a comunidade ela não é incentivada. Nós levamos palestrantes. Nós levamos a Liga Feminina de Combate ao Câncer. Nós levamos um médico. Nós levamos uma ginástica, com alongamento, para a mulher conhecer o seu corpo. (D.M.).

[...] o pai tem uma dificuldade muito grande para aceitar que suas filhas cresceram, e se desenvolveram sexualmente, e vão fazer sexo. Pro filho homem, ah, é o machão. Quanto mais cedo esse machão botar em funcionamento seu órgão sexual, pro pai, melhor. Pra mãe, se a filha vai fazer isso, é um horror, até para mãe. (M.M.).

A partir dessas narrativas, podemos entender que os corpos dessas meninas são objeto de poderes e de saberes, sendo controlados, vigiados e sancionados, com o objetivo de evitar uma gravidez ou a infecção por alguma DST – Aids, visando assegurar, dessa forma, uma vida reprodutiva mais segura. Para Silva (2007, p. 68), “o corpo da mulher encontra-se atravessado de estratégias de governo do seu corpo, da sua sexualidade, nele articulam-se procedimentos direcionados aos fenômenos da vida como as campanhas de esterilização ou de contracepção”. Assim, essas estratégias de controlar os corpos em suas minúcias, produz os corpos de um determinado modo, corpos muitas vezes fabricados para serem dóceis e úteis, ou seja, corpos disciplinados. Para Foucault, a partir do século XVII os corpos entram em,

[...] uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, esta nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (2005a, p. 119).

É interessante notar, naquelas falas, que existe todo um controle, uma regulação e até mesmo uma manipulação sobre os comportamentos, sobre os gestos, sobre as sexualidades e sobre os corpos das meninas. No entanto, o governo, o controle e a regulação dos corpos masculinos não surgem nas narrativas das profissionais. A preocupação com uma gravidez na adolescência parece ser exclusivamente em relação às meninas. Em uma pesquisa realizada em uma escola pública no Rio de Janeiro, pela pesquisadora Helena Altmann, também foi possível perceber um maior controle e uma maior preocupação em relação às meninas, principalmente em relação à gravidez. Para a autora, esse processo de controle da sexualidade e da reprodução feminina está atrelado a questões históricas, culturais e sociais:

A medicina voltada para a sexualidade e a reprodução priorizou o corpo da mulher, também na escola ele vem sendo objeto de maior atenção. Do mesmo modo, a prevenção da gravidez acabava sendo considerada uma questão feminina. Vale notar que historicamente não se produziu, ou ao menos não se disponibilizou, métodos anticoncepcionais masculinos do mesmo modo que se fez em relação à mulher: para elas, pílula, DIU, diafragma, camisinha feminina, hormônios injetáveis, laqueadura, entre outros; para eles, vasectomia e camisinha (2003, p. 306).

Nesse sentido, percebe-se que o investimento, a produção de saberes, as responsabilidades e as limitações recaem, na maioria das vezes, nos corpos das meninas. Em outro caso, narrado por uma profissional, podemos evidenciar uma preocupação para que um menino utilize a camisinha nas relações sexuais; porém, quando a mesma solicita que esse menino a utilize, nota-se que a apreensão dessa profissional não está vinculada aos “perigos” de uma paternidade na adolescência, mas sim à prevenção de doenças. Como percebemos na fala abaixo: *[...] um menino mesmo assim, porque tu não usou camisinha para o teu tamanho. Tu tens que usar camisinha. A professora trouxe. E, professora! Eu não tava na aula nesse dia. Mas tu tens que, eu disse assim para ele: Vai ver que tamanho é. Porque tu vais ter outras namoradas. Então te preserva, entendesse. Então, mais ou menos assim. (M.A).*

Desse modo, as escolas reforçam o discurso de que a responsabilidade de cuidar do bebê, de gerar o filho, é das meninas, enquanto os meninos devem se preocupar com a aquisição de doenças sexualmente transmissíveis. Segundo Altmann (2003), pelo motivo da gravidez ocorrer nos corpos femininos, e por todas as questões históricas e culturais, a responsabilidade de cuidar dos bebês e das crianças recai sobre as mães. Por esses motivos é que a orientação sexual também é mais direcionada aos corpos femininos.

Em outro caso ocorrido na escola, também podemos notar outra forma de regulação dos corpos femininos. Foi relatado que uma menina senta no colo de um menino, e é chamada atenção por causa disso. O menino entende ser sua “natureza” deixar ela sentar, porém, para a escola, a menina deve se comportar e não agir daquele jeito, chamando-a para conversas com a finalidade de que isso não ocorra novamente. Esse caso é narrado abaixo: *[...] menina se jogando em cima do menino, no colo do menino, foi chamado o menino aqui. Ele disse que ele é homem, aquelas coisas. O que se fez: Conversei com a menina separado. Disse para a menina o quê? Que ela tinha que se amar, se valorizar, que é normal a gente querer*

se aproximar, ter atração. Só que isso tem que ser bem conduzido e que a gente não pode. Em função disso, o que a gente fez: A coordenadora da turma conversou com eles, entendesse. O professor de Ciências fez trabalho com eles. Tudo em função disso ai, trabalhando gravidez uso da camisinha. Mais ou menos, foi isso. (M.A.).

Nesse sentido, podemos evidenciar que, nessa escola, vem funcionando uma sanção normalizadora, ou seja, são aplicadas pequenas penalidades, para que alguns casos sejam corrigidos e não ocorram novamente. No caso descrito acima, chama-se a menina para uma conversa individual, para chamar a atenção dela e para que essa situação não se repita. Segundo Foucault,

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, audiências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações (2005a, p. 149).

Desse modo, nas escolas, aqueles/as que “fogem” às regras produzidas pela sociedade são passíveis de algumas penalidades ou micropenalidades, que podem ser castigos, conversas, humilhações, entre outras. Essas punições têm, como objetivo, simplesmente reduzir os desvios.

Além disso, também podemos analisar, na fala, o quanto algumas práticas são naturalizadas como sendo de meninas ou de meninos. No caso narrado, percebemos que o menino entende ser de sua “natureza” aceitar que a menina sente no seu colo, pois ele é homem; e foi justamente com essa justificativa que ele sai impune dessa situação. Enquanto para as meninas são definidas algumas condutas, como ingenuidade, serem recatadas, não demonstrarem sentimentos como o prazer e o desejo, pois esses devem ser escondidos mesmo que sentidos. Dessa forma, a escola, assim como outras instituições, vem definindo algumas condutas para meninos e meninas, e essas, por sua vez, vão tomando efeitos de verdade, sendo naturalizadas e universalizadas. Para Felipe (2007), os corpos de meninos e de meninas não são entendidos e estimados do mesmo jeito. Existe, sim, uma tendência em hierarquizá-los, de diferenciá-los através de diferentes características, umas mais perceptíveis, outras, nem tanto. Aos corpos têm sido

atribuídos algumas expectativa, que conferem aos mesmos maior ou menor *status*, especialmente quando se trata de defini-los e situá-los em função do sexo. Nesse sentido, os nossos corpos são tomados como superfície de inscrição de nossas identidades (de gênero, de etnia, sexuais e de raça).

No decorrer das entrevistas, um caso torna se marcante. Geralmente, quando falamos das questões de gênero na escola, percebemos que ocorre uma naturalização e um reforço de alguns atributos ditos como femininos e outros ditos como masculinos. Segundo Wolff (2006, p. 19), “as abordagens sobre gênero e crianças são pequenas e quase sempre estão pautadas nas diferenças, e parece-me que há, em muitos casos, uma naturalização dessas diferenças”. Assim, atividades como brincar de casinha, de boneca e cozinhar, geralmente são atribuídos as meninas, enquanto para os meninos as brincadeiras ficam em torno de jogar futebol, brincar de carrinhos, entre outros. No entanto, na narrativa abaixo, podemos notar que a profissional permitiu, através de algumas atividades, como a produção de um bolo, como a leitura de historinhas e como a troca de brincadeiras “ditas” de meninas e de meninos, problematizar as questões de gênero, buscando, dessa maneira, uma equidade de gênero: *[...] a gente fez brincadeiras coletivas. Os meninos experimentaram brincar só com as coisas de gurias: com panelinha, com bonecas: Eles adoraram, porque eles, ou eram o pai, outro, o médico: Curtiram brincar com as gurias. Tinha até uma casinha de pano. Peguei emprestada a sala de recursos. Brincaram de casinha. Depois, outro dia, as gurias foram brincar de futebol, de carrinho. Aí eles viram que todo mundo se diverte com as mesmas coisas que se diz que são só de menino e de menina. Essas coisas assim que eu faço. O ano passado, essa turma era minha. A gente trabalhou bastante. Esse ano também já trabalhei com essas historinhas. Nós fizemos a torta da amizade, que eles diziam, que é coisa de mulher, que é coisa de homem: Tudo isso a gente trabalhava muito em falas. Aí surgiu que cozinhar era coisa de mulher, porque é a mãe que cozinha. Então fizemos a torta. Eu trouxe para eles o leite condensado. Todo mundo fez, as gurias ou guris, todo mundo trabalhou, e eles adoraram. Aí, depois a gente fez a receita, por escrito, fizemos a criação da receita. (S.).*

Entendendo que nossas identidades de gênero são constituídas nas diversas instituições sociais, tais como a escola, a família, a mídia (impressa, televisiva, radiofônica etc.), compreendemos que essas discussões e brincadeiras, realizadas

por essa profissional na escola, são importantes, pois permitem que os/as alunos/as pensem e reflitam sobre essas questões. Desse modo, essas atividades possibilitam diversas aprendizagens, desmistificando ou desnaturalizando a questão de que existem trabalhos e brinquedos apenas de meninos e de meninas. Para o autor Wolff,

[...] é fundamental perceber que as brincadeiras no cotidiano escolar são reveladoras de espaço cultural, espaço de produções e reproduções humanas, uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelos sujeitos fundamentam-se pela interação, numa elaboração coletiva de significados sociais (2006, p. 15).

Por esse viés, essa profissional modifica o foco que frequentemente é dado a essas discussões, quebrando a rigidez dos binarismos nas relações de gênero. Para Meyer,

Caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigente: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas, das certezas para a dúvida e a provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a des-naturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (2007, p. 11).

Em outro caso, descrito por algumas profissionais entrevistadas, percebemos o quanto algumas características físicas são denominadas e definidas como sendo de meninos e de meninas. Assim, meninos que possuem voz fina, se vestem diferente de outros meninos ou possuem comportamentos diferenciados, são chamados de *gays*, ou são vistos como diferentes, como percebemos nas narrativas abaixo:

[...] pelo fato de um menino, por exemplo, tem a voz mais fina, e ter esse jeito afeminado... Então, um dia, um menino chegou para mim e falou isso aí, que ele não aguentava mais, que estavam dizendo que ele andava com vários outros meninos,” (G.).

[...] assim, ó, por exemplo, esses tempos uma pessoas, a quem o fulano se relaciona, mencionam determinado aluno, aquele com aquele jeitinho assim, (V.).

Na análise dessas narrativas é possível perceber o funcionamento de diversos atributos sociais, definidores de masculinidade e feminilidade, atuando como forma de demarcar as diferenças, ou seja, marcam-se os “outros” sujeitos, ou seja, aqueles meninos que não se enquadram no comportamento esperado conforme seu sexo são vistos como “bichinhas” e “afeminados”. Segundo Louro, “essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (2004, p. 27).

Em outro caso ocorrido em uma escola, notamos que há uma separação dos banheiros. Assim como em quase todas as outras instituições escolares e sociais, existe um banheiro só para meninas e outro, só para meninos: “os banheiros públicos em geral, assim como os escolares, são tradicionalmente separados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos” (TEIXEIRA e RAPOSO, 2009, p. 1). Nesse sentido, espera-se que cada um deve usar o seu banheiro. No entanto, na referida escola, existe um aluno surdo que frequentemente utiliza os banheiros das meninas, causando um “alvoroço” nessa escola, como nos narra a vice-diretora: *A questão do banheiro, porque é masculino e feminino, até é um questionamento que eu tenho para fazer para uma mãe: Nós estamos com um menino surdo na escola e ele usa o banheiro feminino. Raramente ele usa o banheiro masculino. E o que as crianças dizem: Ah, ele entrou no banheiro das meninas: Quem entrou? Tem um guri no banheiro das meninas. Eu disse: Que guri? Aquele que não fala. Então, quando são de outras turmas, não conhecem ele, dizem: Aquele que não fala. Então eu questiono o seguinte: Na tua casa tem um banheiro para o teu pai e outro para tua mãe? Não é só um banheiro? Eu disse. Então, qual é o problema? (V.).*

Assim, essa separação dos banheiros entre femininos e masculinos, e a resistência ainda existente de implementar banheiros *unissex* nas escolas, é um dos exemplos que podemos citar a respeito das delimitações de lugares restritos a homens e mulheres. Desse modo, essa prática vem ensinando modos, lugares, comportamentos que meninos e meninas devem seguir, contribuindo, dessa forma, para a construção das diferenças entre gêneros.

Desse modo, são construídos alguns argumentos atravessados por representações de gênero para explicar a separação desse espaço, produzindo,

dessa maneira, alguns significados relacionados às questões de gênero. Segundo Teixeira e Raposo:

Banheiros públicos unissex são raros e supõe-se que as razões para a separação sejam: (a) em geral, privacidade — pessoas do mesmo sexo podem se ver nuas, mas pessoas de sexos opostos (numa perspectiva heterossexual) não sem despertar impulsos (atração ou repulsa) sexuais indesejáveis; (b) em particular, conforto e higiene feminina e masculina (2009, p. 1).

A problemática dos banheiros separados não se limita apenas a separar meninos de meninas, mas também a causar problemas referentes a sujeitos que não se adaptam nesses moldes designados aos gêneros, como os bissexuais, transexuais, transgêneros, lésbicas e *gays*. Para Teixeira e Raposo, (2009, p. 9), essas “múltiplas formas de sexualidade e gênero que ora ganham visibilidade pública e civil questionam a distinção binária de sexo/gênero, expressa nos banheiros públicos, para apontar a sua insuficiência e sua inadequação.” Desse modo, esse tipo de delimitação produz entendimentos e ensinamentos referentes a alguns valores e alguns tipos de comportamento.

Esse tipo de lógica está baseada na concepção binária, ou seja: ou se é homem ou se é mulher; ou se é menino ou se é menina. Por esse viés, a feminilidade e masculinidade só podem ser de uma maneira, como se só houvesse um modo, único e singular, de viver e definir os gêneros. Para Louro (2008, p. 34), “mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como ‘verdadeiras/verdadeiros’ mulheres e homens, fazem crítica a esta estrita e estreita concepção binária”. Nas escolas, a simples implementação de banheiros *unissex* pode contribuir para o rompimento dessa dicotomia, tão presente em nossa sociedade.

Na narrativa da profissional entrevistada, é possível perceber que, antes de defender a ideia do banheiro unissex, ela questiona quem é o menino que está usando esse banheiro. O que parece que a utilização do banheiro feminino pelo menino só se tornasse aceitável por ele ser surdo e mudo. Qualquer outro menino não deveria utilizar esse ambiente. A argumentação utilizada para ele utilizar esse banheiro está atrelada à questão do abuso sexual. Tanto a mãe do menino quanto a escola têm medo que o menino seja abusado sexualmente no banheiro e não tenha

a possibilidade de se defender ou de gritar e, por esse motivo, torna-se aceitável o uso do banheiro das meninas. Como percebemos na narrativa da vice-diretora: [...] *abuso sexual hoje em tudo que é lugar, não pode-se dizer que não esteja na escola, ta. Que será que essa mãe não orienta ele para que ele vá num banheiro feminino, porque ali não corre o risco de alguém tentar molestá-lo. Porque o fato de ele não poder gritar, não poder se manifestar, é um questionamento até. Ele sabe, vê os meninos ir, quando tem vários, tem adulto por perto, caso contrário ele vai sozinho no intervalo, ele vai no banheiro feminino. (V.).*

Outro modo de realizar essas repartições entre meninos e meninas vem a ser a ordenação das filas. Nas escolas, para levar os alunos/as a determinado ambiente, sempre são distribuídos em duas filas, uma apenas de meninos, outra apenas de meninas. Como notamos nas narrativas abaixo: [...] *até eu combinei com as gurias. Teve. Mas agora eu não tenho visto muito assim, de fazer fila de menino e menina. Vamos fazer um grupo de amigos pra ir merendar, para ir embora. Não precisa ser aquela fila. Pode todo mundo, caminhando normalmente por afinidade. Daqui a pouco me dou mais com um menino. Não precisa separar. Aí elas até fizeram, por um tempo. Mas quando eu vi, já estavam na fila de novo. Mas cada um trabalha do jeito que se acha mais a vontade. (S.).*

Para Foucault (2005a, p. 125), “A ordenação por fileiras, no século XVII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar”. Assim, os/as alunos/as são distribuídos/as em filas de meninos e de meninas, do/a maior para o menor, do/a mais agitado/a para os mais quietinhos/as. Desse modo, os/as alunos/as são classificados/as o tempo inteiro na escola, aprendendo os lugares que devem ocupar. Nesse caso, meninos e meninas devem estar separados. No entanto, em diversos outros lugares, esses meninos e meninas escolares, brincam, jogam e convivem juntos, podendo escolher com quem preferem brincar e conversar. Para Louro (2008, p. 78), “a situação de escola muitas vezes favorece o agrupamento das crianças por gênero, mais do que ocorre nas amizades de vizinhanças ou nos *playgrounds*, onde grupos mistos são freqüentes”.

Enfim...

Ao analisar as narrativas desses/as profissionais integrantes das equipes pedagógica e diretiva, percebemos o quanto as questões de gêneros estão presentes no cotidiano das escolas.

Desse modo, entendemos que a escola, assim como outras instituições, vem participando na produção das feminilidades e masculinidades. Assim essa instância social tem sido um local de destaque na produção das identidades (de gênero, sexuais, de etnia, de classe...), pois, muito mais do que transmitir conhecimento, ela participa na construção dos sujeitos.

Nas falas dos/as profissionais, notamos o quanto existe um governo sobre os corpos das meninas. Elas são alvos de investimentos, de controle, de vigilância e de regulação. Porém, nos corpos dos meninos percebemos que não existe tamanho investimento. Assim, através dessa regulação dos corpos das meninas, existe uma busca para que as mesmas vivam suas sexualidades de maneira mais responsável, ou seja, que se cuidem para evitar uma gravidez ou aquisição de DST/Aids.

Também percebemos o quanto a lógica binária está presente nas escolas. Nas narrativas desses/as profissionais, percebemos que se espera que meninos e meninas possuam alguns atributos que são denominados e definidos como sendo pertencentes a cada um. Por esse viés, esquece-se que existem múltiplas formas de ser homem, mulher, meninos e meninas.

Além disso, a escola também vem ensinando os lugares que devem ser ocupados por meninos e meninas, na divisão do banheiro, na separação de meninos e meninas na disciplina de Educação Física e na separação das filas. Estamos ensinando e inscrevendo algumas marcas identitárias aos gêneros. Assim classificamos os sujeitos por um conjunto de características atribuídas a eles ao longo da história e da cultura, estabelecendo alguns lugares que nossos/as alunos/as devem ocupar por serem menino ou menina. Ensinamos comportamento e modos de ser-estar na nossa sociedade.

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as questões relativas às questões de gênero, permitindo outras maneiras de pensar tal temática, que possibilite entender essas questões enquanto constructos sociais,

culturais, históricas e linguísticas, e não como algo dado *a priori*. Ou seja, não entender que existe uma essência masculina ou uma essência feminina, mas sim discutir que os gêneros são ensinados ao longo de nossas vidas, pelas diversas instâncias sociais. Esperamos que este estudo permita que os/as profissionais da educação (re)pensem e se desestabilizem com as problematizações realizadas ao longo do texto, buscando discutir essas questões em suas escolas, a fim de intervir com práticas educativas que não sejam sexistas, abrindo “brechas” para a emergência de outras maneiras de pensá-las.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. In: **Cadernos Pagu: Olhares alternativos**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes Louro; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2007. p. 53-65.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

LARROSA, Jorge. **La experiência de la lectura**. Barcelona: Lertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 85-92.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 07-38.

RIBEIRO, Paula Regina Costa, SOARES, Guiomar Freitas. A inscrição das identidades de gênero nos corpos dos/as alunos/as In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **V ANPED-SUL Pesquisa em Educação e Compromisso Social**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p.1–15.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Corpos femininos superfície de inscrição de discursos: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada....** Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. **BANHEIROS ESCOLARES – PROMOTORES DE DIFERENÇAS DE GÊNERO**. In: 30a. Reunião Anual da Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>. 2007>. Acesso em: 19 de dezembro de 2009.

WOLFF, CARLOS CASTILHO. **COMO É SER MENINO E MENINA NA ESCOLA**: Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. Santa Catarina, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares

Marcio Caetano

Localizando a discussão

Neste artigo são apresentadas algumas reflexões surgidas da pesquisa de doutorado denominada “Gênero e sexualidade: um encontro político entre as epistemologias de vida e seus movimentos curriculares”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Regina Leite Garcia. A pesquisa buscou apresentar os discursos sobre gênero e sexualidade que produziram corporalidades e interpelaram os movimentos curriculares de professoras e professores que transitavam na ilegibilidade ou incoerência heteronormativa e com eles analisar a criatividade da sexualidade na construção de corpos e suas tensões na escola. O intento de investigar com sujeitos ilegíveis¹ foi em direção de criar relações outras que rompem com o domínio androcêntrico que governam os dizeres sobre os gêneros e as sexualidades. Como advertiu Weeks (1998) em seu diálogo com Richard Dyer, a sexualidade masculina é um pouco como o ar “*la respiras todo el tiempo, pero no te das cuentas de que lo estás haciendo* (p. 44)”.

Na comunicação entre gênero e sexualidade, aprofunda-se a compreensão dos processos micro-políticos que se entrelaçam nas relações escolares, fortemente marcadas pela heteronormatividade e pelo androcêntrismo, questões que ficam encobertas, entre outros motivos, pela naturalidade que são atribuídas às

¹ O sujeito ilegível caracteriza-se por sua capacidade de transitar entre os/fora dos “enquadramentos” identitários. A dificuldade ou impossibilidade do outro de ajustá-lo às expectativas identitárias o leva ao trânsito na ilegibilidade social.

identidades e aos lugares ocupados por homens e mulheres. Diante do fato, neste texto, preocupo-me em problematizar, através de minhas experiências escolares, as práticas pedagógicas heteronormativas que produziram modos de subjetivação, articulando e hierarquizando saberes, posicionando os sujeitos nos espaços, regulando suas projeções, desejos e comportamentos na escola.

Experiências curriculares heteronormativas e androcêntricas

Foi na iniciação à docência em História em uma escola pública de São Gonçalo (município da região metropolitana do Rio de Janeiro) que tive a primeira percepção das práticas pedagógicas de construção do corpo masculino. Lembro-me que foi através do projeto de reforço de ensino aos estudantes de 6^a série, que conheci Jonathan. O rapaz, de aproximadamente 14 anos de idade na época, já havia repetido a 6^a série duas vezes. Diferente dos e das² repetentes que até então haviam passado pelo projeto, Jonathan articulava bem as palavras escritas e oralizadas e demonstrava conhecimentos básicos dos fatos históricos.

Ao iniciar minha investigação sobre sua situação escolar, descubro que suas retenções eram estimuladas pelas faltas. A partir desta situação, meus primeiros passos foram orientados por pensamentos que me levavam a acreditar que se tratava de um aluno de camada popular que era obrigado a trabalhar ou cuidar de irmãs e/ou irmãos mais jovens para a mãe trabalhar. Afinal, este era o cenário, predominante, que ouvia e ainda ouço de estudantes que evadem da escola. Meus pensamentos preliminares eram orientados pelos espaços sociais de minha formação. Minha trajetória no movimento estudantil aliado ao pensamento marxista-leninista me ensinou que as exclusões são orientadas pelos aspectos econômicos, diferente do que minha prática/experiência levou-me a problematizar. Nos anos iniciais de minha atuação docente acreditava fielmente que as segregações sociais eram motivadas exclusivamente pelas questões econômicas e, portanto, de classe. Para minha surpresa, Jonathan era filho de comerciantes, sua família era de alta escolaridade e muitos atuavam na área da educação. Minha limitada experiência não conseguia entender os fatores que o levavam a evasão escolar, diga-se de

² Como crítica a universalização masculina e seu governo no uso da Língua, descreverei o sujeito no feminino antecipado dos artigos O – que descreve a existência do gênero masculino – e A – que anuncia o gênero feminino do sujeito.

passagem, não entendia nem porque ele foi encaminhado pela escola para ser meu aluno no reforço escolar.

Foi conduzindo minhas investigações sobre a evasão escolar de Jonathan, ainda guiado pelos pensamentos preliminares, que em certa manhã de uma segunda-feira de 1998, chegando à escola, observo a professora de matemática discutindo acaloradamente com os alunos e alunas na quadra da escola. Não se tratava simplesmente de uma advertência de professoras a alunos e alunas indisciplinados. Naqueles minutos de embate da professora, meus sentidos somente percebiam seu corpo se movimentar com muita raiva. Ainda que minha leitura possa parecer exagerada, penso que seu comportamento era limitado pelas regras exigidas aos professores e professoras nos espaços escolares³. Não tenho dúvida que em outros ambientes seriam verbalizadas palavras mais agressivas àqueles alunos e alunas.

Quero fazer um parêntese sobre Jonathan para descrever este espaço escolar. As paredes das salas de aula faziam duplo papel: definia o espaço da escola e as separavam da rua. O portão principal da escola ficava em uma rua movimentada de São Gonçalo. Esta situação levava os e as alunas a se concentrarem antes das aulas na quadra poliesportiva, única tecnologia de lazer da escola⁴, onde existiam dois banheiros individuais (masculino e feminino) e possibilitava a qualquer pessoa o contato imediato com a estrutura administrativa (secretaria) e de planejamento pedagógico (SOE). Poderíamos dizer que a arquitetura desta escola dividia-se em dois ambientes: o público – entendido como o espaço comum de frequência – e o privado – limitado aos sujeitos daquela escola. Como já dito, o espaço possibilitado pelo portão principal era comum aos sujeitos, nele os acontecimentos públicos ocorriam (festas, murais escolares, concentração dos e das alunas, visitas das responsáveis e, inclusive, minha sala de aula de reforço escolar). O espaço público era limitado pelo segundo portão que era

³ Mary Rangel em seu trabalho “*Representações e reflexões sobre o ‘bom professor’*”, editado pela editora Vozes, em 2001, nos apresenta um minucioso quadro dos comportamentos e expectativas de um bom professor. Esclareço que as referências citadas na íntegra em notas de rodapé, sobretudo, aquelas que estão postadas em endereços eletrônicos não serão novamente mencionadas na referência bibliográfica.

⁴ O espaço físico destinado às escolas leva os e as arquitetas a projetarem, quando muito, uma quadra poliesportiva que é voltada à aula de educação física e redimensionada pelos e pelas estudantes nos recreios escolares. Em 13 anos de magistério, na rede pública e privada, somente uma escola que lecionei tinha mesas com jogos (dama e xadrez) e cadeiras espalhadas pelos pátios das escolas.

facultado aos estudantes e profissionais de educação daquela escola. Era lá que ficavam as salas de aulas e a direção escolar. Esta arquitetura possibilitou que o privado da escola, neste caso, a discussão envolvendo a professora e os alunos e as alunas viesse a se tornar pública, o que me levou mais à frente a constatar o que se passava com Jonathan.

O espaço limitado e a arquitetura desta escola reproduzem, em muito, a forma desigual com que homens e mulheres ocupam os espaços comuns, convencionalmente chamados de públicos. No intervalo (recreio), os e as alunas eram obrigados a recrearem na quadra poliesportiva, que dada a sua precariedade, somente permitia o futebol. Como já sabemos, esta prática esportiva ainda é majoritariamente praticada por homens e seu exercício por mulheres é atravessado por muitos preconceitos. Neste sentido, a quadra esportiva era ocupada pelos meninos, o que as obrigava a se manterem nos corredores que contornavam a quadra. Outro fator que as limitava era o uso do banheiro. Como somente existia um reservado para elas e como eram em maior número, esta situação as levava, graças às formas diferenciadas de apropriação desde espaço, a se dirigirem aos banheiros antes dos meninos, o que diminuía seu tempo de lazer. Essa situação era aprofundada pelo fato de que no banheiro masculino existiam mais reservados (somando os vasos e mictórios) que no banheiro feminino⁵.

O quadro narrado acima nos reforça a ideia de que as práticas mais sutis e insignificantes nos educam para as diferenças sexuais e, no geral, a naturalizar a supremacia e necessidades dos homens. Alguém poderá está se perguntando: *Porque as estudantes não reclamavam?* Não sei ao certo se havia reclamação, o que posso afirmar é que durante dois anos em que estive nesta escola o cenário foi o mesmo. Entretanto, a forma desigual com que somos educados e educadas nos leva a naturalizar os modos em que homens e mulheres ocupam o espaço público. Estas formas educativas são, por vezes, tão insignificantes e, em vários momentos, são carregadas de afeto e proteção. Mabel Burin no “Diplomado Internacional El

⁵ Depois desta reflexão, passei sempre a perguntar às minhas amigas professoras o número de reservados nos banheiros femininos. Em nenhuma resposta, o número era igual ou superior aos dos banheiros masculinos, já que nestes, existiam vasos sanitários e mictórios. Ainda que para algumas pessoas, isto seja um dado insignificante, para mim ele descreve um desconhecimento dos e das arquitetas das necessidades escolares e, também, uma formação androcêntrica daqueles e daquelas que projetam a arquitetura escolar.

feminismo en América Latina: aportaciones teóricas y vindicaciones⁶”, ao debater a temática “Empoderamiento, trabajo y subjetividad de las mujeres”, nos apresentou uma charge, que mesmo se tratando de uma representação caricaturada das formas insignificantes que educam para a natureza das desigualdades entre homens e mulheres, ele é um desenho muito próximo do que correntemente é possível observar cotidianamente.



Logicamente, não considero que as características, linguagens e acessórios culturais que educam e ganham sentidos diferentes com mulheres e homens estejam estáticos, entretanto, desde muito pequenos vamos sendo apresentados a comportamentos e símbolos que vão construindo nossos contornos sexuais e serão por nós reivindicados e usados para nos separar entre homens e mulheres. Mas,

⁶ O curso de seis meses foi oferecido, em 2010, pelo Centro de Investigações Interdisciplinares em Ciências e Humanidades da Universidade Nacional Autônoma de México – DF- México.

estas práticas não somente nos separam, elas nos dizem como devemos nos posicionar frente à vida. Ambos os discursos da caricatura estão marcado pelo afeto, entretanto, o paterno volta-se à fortaleza e (auto) defesa; ao passo, que o materno enfatiza no diminutivo a debilidade e a necessidade de proteção que a “pobrecita” necessita.

Cotidianamente nos espaços sociais, através de práticas educativas de grandes ou insignificantes contornos, se reforçam o androcentrismo. Estas práticas são resultantes de relações sociais e, por isso, suas consciências estão alienadas⁷. O androcentrismo não representa somente a centralidade e supremacia dos homens e, por sua vez, a ‘submissão’ das mulheres, enquanto coletivo de sujeitos, em várias esferas sociais, políticas e econômicas. Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que a todo o momento é cobrada aos homens e os levam a naturalizar o governo de si, de outros (mulheres, filhos e filhas) e do público. Neste sentido, o androcentrismo se torna uma prisão que aliado à heteronormatividade é o ponto de partida da homofobia, lesbofobia e transfobia. Logo existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado. A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a idéia do governo homem/masculino sobre o mulher/feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária.

Claro que sou capaz de observar que as fronteiras entre os gêneros/sexos estão sendo borradas pelas práticas dos sujeitos, mas a ironia que ainda é vivida por homens que se aproximam dos estereótipos femininos ou mesmo o rechaço vivido por aquelas- travestis e transexuais- que se assumem neste gênero, quando o contrário é difícil de observar com mulheres, me leva a pensar que os espaços sociais também alimentam a misoginia, ou seja, um rechaço de mulheres e homens contra os estereótipos femininos.

⁷ Ainda que em contextos diferentes, este cenário me recorda Karl Max, em *Ideologia Alemã*, quando afirma que precisamente os indivíduos da classe dominante também estão alienados, ainda sendo eles os produtores diretos das idéias que alienam as classes oprimidas. Porém, como sacam óbvias vantagens de sua própria alienação podem suportá-la sem muito sofrimento.

Voltando ao episódio envolvendo a professora de matemática e os alunos e as alunas na quadra esportiva. O ocorrido movimentou a direção e a orientação pedagógica, todas naquele momento haviam parado para assistir a professora de matemática advertindo enfaticamente os e as alunas. Mas, foi somente dias depois que pude saber o que havia ocorrido. Minha ousadia somente possibilitou perguntar a uma aluna o que havia acontecido naquele dia, afinal, graças ao espaço reservado ao Projeto não tinha acesso aos demais professores e professoras da escola.

Segundo a aluna, Jonathan era sobrinho da professora de matemática (outra surpresa) e ela estava lhe defendendo dos deboches dos demais colegas no jogo de vôlei. Ainda através da descrição de minha aluna, o deboche ocorria devido ao arremesso de bola de Jonathan. Seu toque não reunia a força necessária para atravessar a rede de vôlei e os demais meninos ficavam exigindo dele um “toque de homem”. Esta situação ilustra a afirmativa de Robert Connell (1995) quando argumenta que as brincadeiras consideradas masculinas se apresentam em uma linha tênue entre a violência e a exibição de força, fatos nas quais o gosto pelos esportes e a representação da força são características inerentes e significadas na cultura ao corpo masculino.

A experiência do episódio acima me orientou para outros passos investigativos sobre a evasão escolar de Jonathan. Passei a observá-lo mais, busquei informações sobre sua rede de amizade, conversei informalmente com professoras e com a direção nos poucos momentos em que as encontrava na quadra poliesportiva. Nestes diálogos descobri que Jonathan era constantemente assediado pelos demais colegas, seus comportamentos e atitudes não correspondiam às expectativas de um adolescente do sexo masculino naquela escola e suas relações eram marcadas naquele espaço pela agressão. Muito satisfeito com minhas descobertas, reuni todas as informações, anotei na minha agenda (material que mantenho comigo e que acostumava anotar sem ordem e preocupações as minhas aulas, compromissos, sentimentos e ressentimentos) e fui conversar com minhas orientadoras nos encontros semanais da equipe interdisciplinar que participava do Projeto.

O diálogo no grupo sobre a situação de Jonathan foi pouco produtivo, mesmo com todos os dados apresentados à discussão, ele foi esvaziado por outros pontos considerados mais relevantes pelo conjunto de colegas. Penso que os limites eram

dados por inúmeros fatores, naquela ritualidade a temática não estava em nossos roteiros, era vista como algo pertinente à relação familiar e, por ela, devidamente tratada ou, ainda, nossa omissão era resultado dos pré-conceitos que existiam em nossas práticas. O episódio na quadra e a cadeia de acontecimentos envolvendo Jonathan nos denunciavam os limites de nossos saberes e a pré-disposição em ampliá-los. Demonstrava-me que pouco ou quase nada aquelas professoras-orientadoras e as demais bolsistas (incluindo eu) entendiam do que se passava com Jonathan. Os limites de saberes eram facilmente percebidos entre nós. Optamos pelo silêncio, ao fazermos isto, tínhamos a estratégia de ocultar de nossas interpretações da evasão escolar de Jonathan, a existência daquelas agressões.

As experiências com Jonathan não representavam a inauguração de um contato com as produções das masculinidades. No campo cotidiano elas já faziam parte de minha vida, foram inseridas pelas minhas relações sociais, sobretudo, aquelas vivenciadas nas escolas e na minha família. Ser homem representava nestes espaços alguns comportamentos opostos aos esperados para as mulheres e foi assim que fui educado. A identidade masculina era relacional e, neste contexto, a relação era estabelecida exclusivamente com as mulheres. Elas eram o ponto oposto que deveria me orientar. Neste tempo histórico, social e cultural de minha adolescência e juventude eram também elas que me serviam de referências para desenhar minha projeção e expectativas sobre o que era sustentar esta identidade chamada “homem”. Mesmo que as fronteiras entre o ‘ser homem’ e o ‘ser mulher’ fossem constantemente borradas em meus comportamentos, aquilo que entendia como “a mulher” era o ponto oposto que me permitia afirmar: eu sou homem.

Nesta perspectiva, Connell (1995) afirma que as masculinidades são configurações em torno da posição dos homens na estrutura de gênero e se refletem em suas experiências físicas, pessoais e culturais. Assim, elas são construídas e reconstruídas, não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, estando sempre mudando de acordo com a história e a cultura, bem como estão sujeitas às relações de poder. Para ser homem é preciso tornar-se homem (BADINTER, 1993), o que sugere que o caminho para concretizar as regras da masculinidade precisa ser construído e conquistado. A possibilidade de se desviar desse caminho é uma constante ameaça na vida dos sujeitos, conforme vemos com a experiência de Jonathan.

Na experiência compartilhada com Jonathan creio que seja importante apontar alguns diagnósticos/avaliações realizados sobre ele pela direção e pedagogas da escola. Das questões surgidas com minhas investigações na escola de Jonathan, duas chamaram-me à atenção: Jonathan foi descrito como um aluno com problemas sexuais, e outro detalhe foi que devido a este diagnóstico escolar ele foi encaminhado a uma psicóloga. As narrativas das professoras e diretora eram quase sempre conduzidas por palavras-chaves, tipo: futuro, doença e prevenção. Naquele momento Jonathan apresentava características, entendidas como homossexuais. Nenhuma professora ou mesmo a direção afirmou que Jonathan era homossexual ou mantinha práticas homossexuais, mas que suas configurações naquele presente representavam um futuro que contrariariam a heterossexualidade, o governo e a supremacia androcêntrica. A preocupação com Jonathan limitava-se ao futuro, no presente. Graças a sua faixa etária ele era visto como um corpo sem sexualidade, desejo e condições de refletir suas ações. Encaminhá-lo a uma psicóloga, a um profissional especializado poderia reconduzi-lo a um comportamento esperado de um homem, afastando, portanto, de seu corpo masculino as marcas e comportamentos entendidos como homossexuais.

O episódio descrito na quadra, envolvendo os e as alunas, a professora de matemática e Jonathan, nos dá pistas de como seria entendido o comportamento ideal masculino. A desenvoltura corporal e as expressões afetivas de Jonathan não eram vistas naquele espaço como as de um homem. Aqui a identidade “homem” limita-se às fronteiras da heterossexualidade e, portanto, a todo o governo que ele representa no corpo do homem e na relação com a mulher. Era como que afirmar que Jonathan no futuro não seria homem, se configuraria em um terceiro sexo: o não homem e o não mulher. De acordo com Connell (1995, 2003), Badinter (1993) e Moita Lopes (2002) as masculinidades são construídas com base em projetos de masculinidade hegemônica⁸. Devemos ressaltar que pensar em masculinidade hegemônica é se ancorar em algo criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso das experiências e que, a cada momento,

⁸ O conceito de hegemonia elaborado por Antonio Gramsci e apropriado e relido por inúmeros autores e autoras permite ver o campo social como um espaço em que grupos dominantes se veem obrigados a esforços permanentes de convencimento ideológico com o fim de manterem suas dominações. É precisamente através desses esforços de convencimentos que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural (SILVA, 2007). Entretanto, isto também denuncia que no interior da hegemônica co-existem inúmeros outros grupos.

busca ser consolidado nas performances significadas como masculinas. Com isso, vemos que os discursos de (sobre os) gêneros é significado como efeito de um sofisticado equipamento educativo e formativo mantido por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhecidos como masculinos e outros identificados com femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de estruturação das identidades e práticas sexuais.

Na escola, o currículo (que se realiza nas práticas cotidianas), como já sinalizados por inúmeros autores e autoras, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, mas construído nos interesses que são eleitos na escola e/ou sistema educativo. Caminho na ideia de que a escola é co-responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das ideias de masculinidade e feminilidade. Nos seus instrumentos oficiais e ocultos as apresentações, estigmatizadas ou não, orientam as avaliações realizadas em torno dos sujeitos. É nesse jogo de apresentações e avaliações que várias identidades sexuais são estigmatizadas, a exemplo das identidades gays, lésbicas, bissexuais, travestis⁹ e transexuais¹⁰. O conceito rígido, atemporal, biológico e acultural que correntemente é estabelecido aos gêneros e aos sexos nas escolas, em última

⁹ Correntemente @ travesti vem sendo considerad@ o sujeito homossexual que adota em um tempo da vida, de forma permanente, a vestimenta e os acessórios do sexo oposto. Entretanto, na produção discursiva do sujeito e nos poderes que se operam nessa dinâmica esse conceito não dá conta da multiplicidade de projeção que a sexualidade assume na vida cotidiana. O exemplo dessa afirmação encontra-se com os *Crossdressers*. Esses são sujeitos que vestem roupas usualmente próprias do sexo oposto porque tais lhes dão prazer (sexual, erótico ou meramente emocional), sem que tal atitude interfira necessariamente em sua orientação sexual. Um sujeito *crossdresser* não necessariamente pautará sua orientação ou sua atividade sexual em função desse seu fetiche por roupas do sexo oposto. Sendo assim, ele ou ela pode ser hetero/homo/bissexual. Não utilizam hormônios nem cirurgias plásticas para se assemelharem ao sexo oposto, o que pode o distinguir das travestis, pois no dia-a-dia portam-se segundo seu sexo biológico. Em suma, ser *crossdresser* muitas vezes implica na satisfação erótica em se vestir com roupas do sexo oposto. Os *crossdressers* autodenominam-se "CDs".

¹⁰ Patologizada pelas ciências biomédicas e pela Psiquiatria, a transexualidade até hoje figura como transtorno mental na classificação de doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-10) e na Psiquiatria (DSM). Em seu livro *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (CLAM/Editora Garamond), a socióloga Berenice Bento busca desconstruir o conceito de transexualidade como doença, apresentando-a como um conflito identitário que contraria as normas de gênero. Em entrevista ao site www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=1558&sid=43, Berenice Bento descreve que *não existe corpo in natura, livre de investimentos e expectativas sociais. Já nascemos cirurgiados e quando uma pessoa afirma: "quero reconstruir meu corpo, quero uma cirurgia de transgenitalização", está afirmando implicitamente que a primeira "cirurgia" (a que definiu o gênero a partir da genitália), não obteve sucesso. Dessa forma, quando localizo nas instituições sociais e nas relações sociais delas decorrentes a explicação para a gênese da experiência transexual, inverto a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas.*

consequência, resulta na exclusão dos que não se adaptam aos comportamentos heteronormativos.

A heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político, capaz de produzir modos de subjetivação, que visa a estigmatização e marginalização dos que com ela não se identificam. Ela é constituída por regras, produzidas nas sociedades, que controlam o desejo e a projeção dos gêneros e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural. Esse efeito é *performativo*, isto é, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas de gênero (BUTLER, 2003).

Ao contrário do que muitos defendem, sobretudo os fundamentalistas religiosos, as identidades sexuais assumidas e constituídas nas experiências vividas são significadas nos corpos através de práticas pedagógicas cotidianas, em rituais coletivos ou individuais. As aprendizagens experimentadas pelas identidades orientam os lugares em que os sujeitos devem ocupar. Neste sentido, as que não se direcionam por essas aprendizagens encontram-se no campo da transgressão e sujeitas às reações de setores adversários, exatamente porque são feitas e vistas a partir da visão binária entre homem e mulher, homossexualidade e heterossexualidade.

Se no discurso se inscrevem as coisas e nas coisas que se operam sentidos, essa dinâmica heteronormatizadora de controle do corpo e da projeção de desejo¹¹ em última instância significa o controle sobre o que é dito no discurso. Não basta criticar a heterossexualidade ou a homossexualidade é preciso ir mais longe sobre pena de continuarmos refém de sistemas binários. A partir da lógica desconstrutiva seria necessário questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexual) acabou por se tornar a norma e passou a ser entendida como “natural”.

O que percebo no cotidiano é que a vivência da sexualidade encontra-se em uma rede complexa de desejos, apresentações e condições favoráveis à sua prática.

¹¹ Ainda que contraditório, não confio nada no desejo. Não creio, em absoluto, que haja um desejo anterior a um conjunto de normas ou acordos sociais que o faça livre. Eu o penso como criado singularmente, mas em redes de relações. Vejo o desejo tal como olho a identidade, precedida de interpelações normativas. Quando digo desejo, tal como fez Beatriz Preciado (2010), não me refiro à noção psicanalítica ou inconsciente de desejo, mas como o prazer e o corpo que se estrutura em uma rede de relações. Desaprender ou questionar os 'próprios' desejos, aqueles que culturalmente aprendemos a desejar e a valorizar, é uma espécie de tarefa muito longa e difícil, entretanto, fundamental à criação. É neste complexo movimento que insiro minha leitura de desejo e o chamo de criativo.

Quem de nós já não vivenciou uma experiência em que o aluno era definido ou determinado a ser gay ou lésbica somente devido ao timbre de voz, forma de sentar e/ou educação familiar? Lembro-me de vários conselhos-de-classe em que a indisciplina, o baixo rendimento escolar e a apatia eram encarados como problemas decorrentes da sexualidade. Estes episódios eram quase que reprisados com estas frases: *“Esse menino é muito estranho!”*, *“Olha o jeitinho dele. Fala sério!”* ou *“Essa menina parece macho. Olha como ela senta, parece que tem um ovo entre as pernas”*.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é [...] uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem afastar-se dos/das homossexuais como pelos próprios/as (LOURO, 2000).

Esse quadro de hostilidade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas e algumas não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos e são vivenciadas no silêncio. Entretanto, se por um lado o quadro nos parece desanimador; não posso deixar de reconhecer que a sexualidade não segue as regras da cultura normativa, mesmo quando a cultura busca domesticar ou limitar as expressões da sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade.

Assim, o que eu interpreto é que não só não há um lugar fixo e correto para o que seja sexualidade, como também, nesta lógica, não me parece possível ou mesmo prudente determinar o que seja humano. Isso, se aceitarmos que a sexualidade, assim como a experiência, está condicionada pela curiosidade, pela criatividade e pela necessidade humana de se inventar nas interações sociais, culturais e históricas. Sem o mínimo de liberdade de invenção, não há uma sexualidade e, se bem entendida, uma humanidade. A ausência de liberdade impede o movimento de busca pela completude que a sexualidade, como dimensão da humanidade, eternamente persegue com a experiência. Como Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), salientou *“a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (p. 27)”*. Em outras palavras, existe um nexos entre a sexualidade, o prazer da experiência e a curiosidade pelo saber.

Esse movimento infinito em busca da completude e em busca do conhecimento (subversivo, porque criativo), eu chamo, neste texto, de desejo criativo.

Débora Britzman afirma que:

(...) sin embargo nuestra sexualidad nos da la inestabilidad de la curiosidad, el deseo de aprender y la pasión de ignorar todo lo que se interpone en el camino del aprendizaje. Sin sexualidad no hay curiosidad. El tema de la sexualidad es primordial para la cuestión de convertirse en ciudadano, de modelar un ser capaz de inventar, otra vez, el valor para defenderse, para sentir apasionadamente las condiciones de lo demás, para crear una vida a partir de los experimentos de aprender a amar y de hacer, de este aprendizaje del amor, un amor por el aprendizaje. (2005, p. 59).

Quem de nós não conhece sujeitos que, mesmo com adversidades, apaixonados por uma ideia, lançaram mão de conquistas já obtidas para alcançar outros desejos? Sem dúvida, a potencialidade pedagógica da sexualidade, aqui entendida como a curiosidade pela experiência, poderá fazer emergir outra configuração na prática da vida e, por sua vez, nos movimentos curriculares da escola. Não se trata de aprisioná-la nos discursos sobre o ato sexual, mas ampliá-la para as práticas e experiências que, no prazer de produzir o corpo e a vida e, defendo que somente nele, aloque a invenção do conhecimento de si e, através de si, o conhecimento do mundo.

Últimas considerações

Estou convencido que um dos desafios da escola está em encontrar as condições que nos possibilitem a alegria de ter ideias, de desconstruí-las para criar outros saberes, de pensar o pensado e refazer no pensar o conhecimento. Penso que o currículo, para fazer-se assumidamente orgânico, deveria favorecer os sujeitos, sejam eles estudantes ou docentes, e oferecer a oportunidade de investigar os dramas e tramas, as paixões e as necessidades da vida cotidiana e, por sua vez, estes saberes serem, de fato, protagonistas de seus movimentos. Esta complexa ação seria um possível caminho para que, com os movimentos curriculares, os sujeitos ampliem seus interesses pelo fazer pedagógico e pela disputa do conceito e promoção da cidadania.

Como na política, na cultura e na escola a sexualidade é o lugar imaginativo em que se reúnem os discursos sociais mais amplos. Contudo, na cultura, na

política, na escola e na sexualidade também co-existem espaços onde se abre a possibilidade de romper os significados, refazer os interesses, buscar as ideias e onde a inconformidade pode possibilitar novas configurações de estar no mundo.

O investigar e o questionar das tramas e dos dramas cotidianos poderão nos levar a estranhar o saber e a inventar o desconhecido, ambas as posturas fomentam inicialmente a observação e a especulação. Estes movimentos nos exigem a curiosidade e a capacidade de experimentar com os outros e com os demais que vivem e/ou estão no ambiente. No momento em que a palavra *pensar* está cada vez mais vazia de significado e que o *pensamento crítico*, favorecido pela intensa proliferação de tecnologias e discursos salvacionistas, nos leva a inúmeros sentidos, talvez seja urgente deter-se na dimensão política, social, pedagógica e ecológica do que significa pensar para a escola e, sobretudo, para nós, professores e professoras. Ao fim, não é nas vidas criativas que vale a pena viver?

Referências

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte- MG: UFMG, 2003.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e realidade**, São Paulo, v. 21, n.1. p. 71-96, jan/jun.1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: G. LOURO (org.), **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 151-172.

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis -RJ: Vozes, 1994.

CONNELL, Robert W. **Políticas de masculinidade**. Educação e Realidade – 20 (2): p. 185 – 206 jul/dez. 1995.

_____. **Masculinidades**. Ciudad de México: UNAM-PUEG, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**- a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

_____. **A história da sexualidade II**- o uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto – Portugal, Porto editora, 2000.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. p. 151-172.

_____. Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação. **Revista de Estudos Feministas**, 9(2): 2001, 541-553.

LARROSA BONDÍA, Jorge (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 01 dez. 2010.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista à Leonor Silvestri na **Revista de Cultura Ñ**. Disponível em: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/06/19/_-02203127.htm. Acesso em: 21 jun. 2010.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. Ciudad de México: UNAM/PUEG/Paidós género y sociedad, 1998.

Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário

Rogério Diniz Junqueira

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.” Já mandei chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora. Que fiz com os outros? Fazer o quê?

Relato de Coordenadora Pedagógica

Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo cada vez mais com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e ir ao banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola.

Relato de Professora

Nas festas da pré-escola, a gente costuma distribuir balões coloridos. Esse ano, um dos meninos de 5 anos ficou com o último. Ele não queria porque era rosa. Ficou tenso e não brincava. A quem passava perto dele ele se explicava: “Não fui eu que escolhi esse balão. Eu sou homem”. Depois entendi que estava com medo que o pai o visse com aquele balão. Levei o caso para a coordenadora. Ela disse para não fazermos balões rosas nas turmas em que temos meninos.

Relato de Professora

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re)constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na

produção *social* do desempenho escolar¹. Assim, no presente artigo procuro refletir sobre dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada².

O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto³. O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência⁴.

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente

¹ “Sucesso” e fracasso” escolares são frequentemente atribuídos a indivíduos e não às instituições que os fabricam, ao hierarquizar, marginalizar e excluir.

² Valho-me de relatos de professoras das redes públicas de todo o país que participaram de cursos de formação continuada no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia a partir de 2005.

³ O currículo oculto contribui para aprendizagens sociais relevantes (atitudes, comportamentos, valores, orientações), ensinando “o conformismo, a obediência, o individualismo [...] como ser homem ou mulher, [...] heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 2002, p. 78-79). Suas cujas fontes e meios animam, caracterizam e delineiam as relações sociais da escola, a organização dos espaços, o ensino do tempo, rituais, regras, regulamentos e normas, classificações, categorizações etc.

⁴ Para além das dicotomias conteúdo/forma, explícito/oculto, a noção de “currículo em ação” se refere à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagens vivenciadas por toda a comunidade escolar (planejadas ou não, dentro ou fora da sala de aula), sob a responsabilidade da escola. Trata-se do que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas [...], e não o que era desejável [...] ou o que era institucionalmente prescrito” (GERALDI, 1994, p. 117).

circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as⁵.

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade* – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (WARNER, 1993). Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas *normas de gênero*, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”⁶, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (BUTLER, 2003).

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as⁷. Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso,

⁵ “[A]s marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a *situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior* [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 1999, p. 18-19). Isso vale também para as (re)configurações de identidades étnico-raciais e os processos de edificação de hierarquias.

⁶ Tal ideologia sustenta a crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam de maneira automática e correspondente em dois gêneros necessariamente complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária e linear.

⁷ As normas de gênero encontram no campo da sexualidade reprodutiva um dos mais poderosos argumentos para justificar as teses naturalizantes acerca das identidades sexuais e de gênero e as violações dos direitos das pessoas que pareçam delas destoar.

podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2009b).⁸

É oportuno observar que o termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”.⁹ No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas sobretudo – ou apenas – a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de *atitudes individuais* em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno *social* relacionado a *preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade*. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2007, 2009).¹⁰

Dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos/as não implica afirmar que afetem indivíduos e grupos de maneira

⁸ *Xenofobia* (geralmente definida como aversão ou preconceito em relação ao estrangeiro – do grego: ξένος – ao diferente, ao desconhecido) e racismo, aliados, são responsáveis pela atribuição de sexismo e homofobia somente ao “outro”: ao estrangeiro, ao muçulmano, ao nordestino etc.

⁹ O termo homofobia, apesar de seus limites e os equívocos que tende a gerar, conquistou espaços importantes no campo político e ainda apresenta certo potencial que não recomenda seu abandono. Ao buscar evitar a carga semântica da ideia de “fobia” e sublinhar aspectos políticos relativos à discriminação social, fala-se em *heterossexismo* (MORIN, 1977; HEREK, 2004, entre outros), *homonegatividade* (HUDSON & RICKETT, 1980), *homopreconceito* (LOGAN, 1996) etc. São termos que também apresentam limites e sofrem ressignificações. Para um histórico do termo heterossexismo e suas origens no pensamento de feministas lésbicas, ver: HEREK (2004).

¹⁰ O termo homofobia, na acepção aqui empregada, se aproxima da noção de heterossexismo corrente nos Estados Unidos, porém não a sobrepõe, pois lá esta ainda gira mais em torno da discriminação por orientação sexual (não raro, a partir de pressupostos essencialistas), conferindo pouca ênfase às normas de gênero e à heteronormatividade, que me parecem centrais. Ao considerar tal centralidade, adotar uma acepção mais ampla e evitar abordagens individualizadoras e despolitizantes, parece-me adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia, também para enfatizar que a última deriva do primeiro.

idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos/as e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um/a, a homofobia não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da *masculinidade hegemônica* (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado *menos homem*. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga¹¹ que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas *dissidentes* em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços.¹² Pessoas identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de

¹¹ “O privilégio masculino é também uma cilada e [...] impõe a todo homem o dever de afirmar [...] sua virilidade [...], entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência [...], é, acima de tudo, uma carga” (BOURDIEU, 1999, p. 64).

¹² Com efeito, em distintos graus, na escola encontramos heterossexismo e homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Explicitam-se na hora da chamada (no furor em torno do número 24, mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas consideradas inofensivas e usadas inclusive como instrumento didático. Estão nos bilhetinhos, carteiras, quadras, banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Afloram nas salas dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motivam brigas no intervalo e no final das aulas. Estão nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc (JUNQUEIRA, 2009).

objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa *pedagogia do insulto* se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do *armário*. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*,¹³ que se estende e produz efeitos sobre todos/as.

Vigilâncias das normas de gênero e a pedagogia do armário

Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em atividades recreativas “masculinas”?

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o “macho” (LOURO, 2004). À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”.

¹³ Termo cunhado por Graciela Morgade e Graciela Alonso (2008), que, porém, não o caracterizam.

Na escola, indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem ocultá-lo, arriscam-se a serem postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos/as (BUTLER, 1999). Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais” (DOUGLAS, 1976). A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes”.

Por meio da tradução da *pedagogia do insulto* em *pedagogia do armário*, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra.¹⁴ Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a *pedagogia do armário* pressupõe e dispõe, enquanto sorratamente controla e interpela cada pessoa.

Tais “brincadeiras” ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, que são jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). E mais: o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois, por exemplo, pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. A *pedagogia do armário* interpela a todos/as. Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero,

¹⁴ “Identificar-se como gay” não comporta necessariamente “sair do armário”. As lógicas do armário são mais complexas do que o binarismo dentro/fora pode levar a supor.

submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica *uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade* (na qual estamos todos/as envolvidos e pela qual somos afetados/as) e atua *como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade*. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007).

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na *pedagogia do armário*, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não-nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha.¹⁵

Regime de vigilância, generificação heterorregulada e inclusão periférica

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam *expressões* de gênero (gestos, gostos, atitudes), *identidades de gênero* e *identidades sexuais*. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito a nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acostrar sexualmente as mulheres?

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável

¹⁵ Para uma análise dos mitos e medos curricularmente (re)produzidos acerca das (hetero/homos)sexualidades, ver Britzman (1996).

vigilância de todos. Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita na insistentemente reiterada *doxa* heteronormativa. A sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade ao “outro” que, porque “menos masculino”, só pode ser homossexual e, portanto, inferior.¹⁶

Não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama variada de possibilidades de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995), fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como bons e maus, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (CARVALHO, 2009).

Seria necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos. E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. Assim, um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire “homem” pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero.

Valeria então ressaltar a existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa *generificação* dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção,

¹⁶ Não existe em contextos sexistas um correspondente do “Vire homem, moleque!” para as meninas, Neles, “virar mulher” tende a ser percebido como um desfecho fadado de uma feminilidade naturalmente incrustada nos corpos das meninas ou, ainda, a se revestir de significados negativos nas situações em que “mulher” se contrapõe à ideia de “virgem”.

classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Afirmações ou expressões heteronormativas como “meninos brincam com meninos e meninas com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematizações. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o *atravessamento* ou o *borramento* das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexual ou não) que permitisse livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Investir na oposição binária entre masculinidades/feminilidades ou entre hetero/homossexualidades não seria reiterar ditames heteronormativos?

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação¹⁷ se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas. Isso, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, *impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora*.

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não-acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos/as a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados/as como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da *pedagogia do armário*, podem ser instados a

¹⁷ Qualidade na educação tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos distintos.

assumirem posturas voltadas a fazer deles/as: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos/as a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma *inclusão consentida* em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. E o intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2009).

Dentro ou fora da escola, as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência – os heterossexuais – cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua “profecia” a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na *inclusão periférica* ou na marginalização do “outro”, em termos sociais e curriculares.

Normalização, desumanização e direitos humanos

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua das *pedagogias do insulto e do armário*. Estudantes, docentes, funcionários/as identificados como “não-heterossexuais” são frequentemente degradados à condição de “menos humanos”, mercedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos podem ser suspensos e contra eles/as pode ser despejada toda a ira coletiva. As pessoas aí não agem em seus próprios nomes: o que temos aí é a escola – a instituição e não apenas os colegas e os superiores – mostrando-se cruamente como uma *instituição disciplinar* (FOUCAULT, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Aqui, disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua *normalização*, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização

das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um status inferior (SILVA, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade.

Isso não necessariamente significa que toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pelo controle social da escola. Em uma instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo.¹⁸ De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, de enorme visibilidade, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los ou não nomeá-los enquanto tais?

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente. Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime um autêntico “estado de alheamento, isto é, uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente *autônomo* ou um parceiro.” (COSTA, 1997, p. 70).¹⁸ E só um profundo estado de alheamento poderia fazer com que o curioso conselho – nítida expressão curricular da *pedagogia do armário* – seja considerado aceitável.¹⁹

¹⁸ Não por acaso, Foucault (1997) nos pergunta se ainda devemos nos admirar que prisões se pareçam com fábricas, escolas, quartéis, hospitais e que estes se pareçam com prisões.

¹⁸ Processos de desumanização também degradam e aviltam quem agride e objetifica o “outro”, similarmente ao que se dá nos casos de tortura, nos quais o torturador busca prazer no aniquilamento alheio, na vã esperança de superar a própria (im)potência.

¹⁹ “Quando nos convencemos de que um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, e desumanizamos os seus membros, podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados” (ARONSON, 1979, p. 187).

É patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das *pedagogias do insulto e do armário*. A livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano. Porém, diante da sanha (hetero)normalizadora, é preciso reter que processos disciplinares voltados à normalização de indivíduos são responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FONSECA, 1995). Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização. Porque cerceadora da autonomia do sujeito, a *heteronormatividade configura uma violação dos direitos humanos*. Por isso, Jaya Sharma (2008) considera inútil falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, é indispensável enfrentar crenças e valores específicos que alimentam a hostilidade.²⁰

Negação, silenciamento e desprezo pelo feminino

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade parecem figurar entre as menos perceptíveis formas de heterossexismo e homofobia, inclusive nas escolas.²¹ Com efeito, a maior parte dos relatos de docentes referem-se a heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da *identidade de referência*, a masculina heterossexual. De outro, remete-nos a processos sócio-históricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade. As normas de gênero e seus regimes de vigilância e controle geralmente não exigem que mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos” são outros: o infanticídio (o aborto), a prostituição e o adultério (JULIANO & OSBORNE,

²⁰ A defesa com bases essencialistas das homossexualidades traduzem uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência. Ela não implica avanço ético e político algum, pois advoga pelo reconhecimento do *inevitável* e não da legitimidade de um *direito*. Na esteira desse conformismo, encontra-se a rejeição do termo “opção/escolha sexual”, em favor de uma noção essencialista de “orientação sexual”. Ver Sousa Filho (2009).

²¹ O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres costuma ser percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. O que talvez esteja se tornando apenas midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas em relações estáveis e sem disparidade de classe ou geração (BORGES, 2005). Algo relativamente análogo talvez ocorra nos casos de homens homossexuais mais masculinos ou não-afeminados.

2008). Nesta lógica de negação e subalternização do feminino e do corpo da mulher, a lesbianidade não existiria como alternativa.²²

O preconceito, a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais masculinos ou femininos e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam significativamente sobretudo em relação a transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à *pedagogia do armário*. Situadas nos patamares inferiores da “estratificação sexual” (RUBIN, 1992), veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral.²³ Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física. Por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e sobretudo humana? O *nome social* não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social.

O currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes cotidianas de docentes frente à diferença. Com efeito, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o/a professor/a ensina e incentiva os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a *pedagogia do insulto* e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a *pedagogia do armário* exerce sobre todo o alunado.

Refletir sobre esse quadro de rebaixamento, marginalização, exclusão extrapolaria os propósitos deste artigo. Porém, vale mencionar que processos de normalização com epicentro na matriz heterossexual também podem se relacionar a processos sutis de invisibilização das violações. Exemplo disso é a *especialização* – procedimento crucial dos dispositivos de poder, acompanhado de naturalizações que

²² Nas escolas o beijo entre as meninas tem preocupado muitos/as dirigentes escolares. A pedagogia do armário lhes oferece amparo curricular: de um lado, um discurso procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, definindo-o como “moda”, “coisa passageira”, de outro, dispõe de medidas disciplinares para inibi-lo e cerceá-lo.

²³ Travestis são a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola e inserção no mercado de trabalho (PERES, 2009). Os preconceitos e as discriminações a que estão cotidianamente submetidas incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais são usados como elementos legitimadores de novas discriminações e violências contra elas.

tornam imperceptíveis (e legitimam) interdições e segregações. É um dos aspectos centrais de uma pedagogia que se desdobra na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que o currículo continuamente opera em termos normativos. Quando informada pelas normas de gênero, a espacialização implica a negação do direito do uso do banheiro a travestis e transexuais. Uma violação de seus direitos de autodeterminação de gênero que comporta a legitimação de um arsenal disciplinar voltado a assegurar a observância das normas de gênero, reiterar distinções e naturalizar segregações – com efeitos sobre todos/as.

À guisa de concluir: Pedagogia do armário x qualidade da educação

Seria um equívoco pensar que heterossexismo e homofobia se manifestam de modo fortuito ou isolado nas escolas, como uma mera herança cujas manifestações a instituição meramente admitiria. A heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola *consente, cultiva e promove* homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heterossexismo e homofobia *atuam na estruturação* deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, ela fabrica sujeitos e identidades, produz ou reitera regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações,²⁴ distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos/as.

Ademais, a força *pedagogia do armário* parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não-nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros. Não por acaso, nos relatos coletados, foi infrequente o uso dos termos homofobia e heterossexismo. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências sociais, mas de suas condições como sujeitos de direitos²⁵ - passo importante para se enfrentarem as hierarquias e os privilégios que os processos de invisibilização que o *armário* nutre ou produz.²⁶

²⁴ Não raro, professoras anteciparam uma homossexualidade nas crianças após identificarem em certas expressões de gênero delas alguma dissintonia em relação às normas de gênero.

²⁵ Não raro, as narradoras posicionam-se como observadoras externas, apresentando dificuldade para se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não fossem socialmente relevantes na

Na esteira dessa *pedagogia*, entre bem-pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por crerem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado. Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras.

Não é de pouca monta investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos, próprios da *pedagogia do armário*, por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados. Diante das possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz, vale resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura e oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação a corpo, gênero, sexualidade, identidades etc. (LOURO, 2004b).

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição *social* do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. É previsível que ambiências preconceituosas desfavoreçam

naturalização da heterossexualidade hegemônica, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização dos/as “diferentes” ou “anormais”.

²⁶ Em vários relatos nota-se uma ausência de indignação e uma forte busca de auto-apaziguamento. Uma mescla de ingredientes (conformismo, resignação, dor, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência, indiferença) alia-se a uma falta de motivação para sair em busca de alternativas mais eficazes, coletivamente construídas. Ao sabor das disposições da *pedagogia do armário*, as providências são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma articulação social ou política. Muitos encaminhamentos parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. Não raro, discursos perfazem um *deslocamento* nos processos de atribuição de responsabilidades, que migram do grupo e da instituição, autores da violação, para o alvo da discriminação direta. Uma ação heterorreguladora da *economia da culpa* da *pedagogia do armário*.

o rendimento das pessoas que são alvo de preconceito e discriminação direta. No entanto, a “Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar” (BRASIL, INEP, 2009) vai além: revela uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do *conjunto* do alunado. Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer o rendimento escolar médio de todos/as.

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover releituras, reelaborações, diálogos e modos de ser, ver, classificar e agir mais criativos. Ali, “táticas criações de práticas de vida” (DE CERTEAU, 1998) podem ensejar invenções de formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida.

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Referências

ARONSON, Elliot. **O animal social**. São Paulo: Ibrasa, 1979.

BORGES, Lenise S. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. **Sexualidade: gênero e sociedade**, Rio de Janeiro, n. 23/24/25, p. 20-24, out. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: INEP, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintha, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CONNELL, Robert [atualmente Raewyn]. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997, p. 67-86.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. v. I. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ÉRIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**. São Paulo: Campinas, v. 5, n. 3 [15], p. 111-132, nov. 1994.

HEREK, Gregory M. Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century. **Sexuality Research & Social Policy**. San Francisco, v. 1, n. 2, p. 6-24, abr. 2004.

HUDSON, Walter W.; RICKETTS, Wendell A. A strategy for the measurement of homophobia. **Journal of Homosexuality**. Philadelphia, v. 5, n. 4, p. 357-372, 1980.

JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. PLATERO, Raquel (Coord.). **Lesbianas**. Barcelona: Melusina, 2008, p. 7-16.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**. Natal, v. 1, n. 1, pp. 145-165, jul./dez. 2007.

_____. Introdução. Homofobia na escola: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009, p. 13-51.

_____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009b, p. 367-444.

LOGAN, Colleen. Homophobia? No, homophobia. **Journal of Homosexuality**. Philadelphia, v. 31, n. 3, p. 31-53, 1996.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009, p. 85-93.

MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (Comp.). **Cuerpos y sexualidades en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MORIN, Stephen. Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. **American Psychologist**. Washington, v. 32, pp. 629-637, jan. 1977.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009, p. 235-263.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**. São Paulo: Campinas, n. 21, p. 1-88, 2003.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. São Paulo: Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008, p. 111-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documento de identidade**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA FILHO, Alípio. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**. Natal, v. 3, n. 4, p. 59-77, jan./jun. 2009.

WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade

Cláudia Garcia
Rosimeri Aquino da Silva

É de uso comum denominar de gênero as diferenças percebidas entre homens e mulheres, não só no que diz respeito aos aspectos biológicos, mas, também, aos aspectos sociais que estão implicados nessa diferenciação, a saber, aspectos sobre as condições de vida, femininas e masculinas, representadas ao longo da história da humanidade. O termo sexualidade, por seu turno, é utilizado para se referenciar as muitas maneiras das pessoas viverem seus desejos sexuais: heterossexuais, bissexuais, homossexuais.

A partir dessas considerações, se faz necessário uma série de questionamentos fundamentais não só para as relações interpessoais, mas, também, para os conhecimentos que são constituídos no campo escolar: As diferenças entre homens e mulheres são exclusivamente biológicas? E os aspectos culturais e/ou comportamentais são, da mesma maneira, importantes para compreendermos as diferenças entre eles? Quais são os efeitos dessas diferenças? As pessoas vivem seus desejos, amores e projetos de vida da mesma forma? Homossexuais, bissexuais, transexuais e heterossexuais vivem igualmente suas sexualidades em termos de reconhecimento de seus direitos? Existem discriminações entre eles? Que relações podem ser estabelecidas entre os conceitos de gênero e de sexualidade?

Ao focalizarmos nossas atenções para a cultura contemporânea, especialmente para os espaços da mídia, do cinema, da música e dos espaços virtuais promovidos pela internet (salas de bate papo, blogs, etc.), podemos encontrar uma série de eventos que podem nos ajudar a encontrar algumas respostas aos questionamentos acima citados. Por exemplo, foi noticiada na mídia,

em 10 de maio de 2011, a morte da dançarina Lacreia que ficou famosa com o *hit* “Eguinha Pocotó”. No mesmo dia, vários sites da internet comentaram o fato, abrindo lugares para as opiniões de internautas.

Algumas opiniões deixadas nesses espaços virtuais ilustram, de maneira muito significativa, a forma como historicamente a sociedade brasileira, assim como outras sociedades, vem pensando sobre pessoas que, aparentemente, são diferentes, pois romperam com as normas de gênero e/ou representam as chamadas minorias em termos étnicos/raciais e/ou sexualidades desviantes: “*A VERA VERÃO E A LACRAIA JÁ FORAM, SÓ FALTA O RICARLYSON PARA COMPLETAR O TRIO AFRODESCENDENTE GAY*”; *Não vos enganeis: nem impuros, nem idólatras, nem adúlteros, nem efeminados, nem sodomitas herdarão o reino de Deus' (1 Coríntios 6:9-10)... “MENOS UM GAY NA PARADA, PQ NÃO DIVUGARAM QUE ELE MORREU FOI DE AIDS, EU SEI PQ MUITOS ESTÃO CHORANDO! SERAM A PROXIMA VITIMA DA LACRAIA,KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK”*¹

É possível compreender, a partir de eventos midiáticos como esses, que as relações de gênero e de sexualidade podem ser usadas para qualificar e desqualificar pessoas, regular condutas, atribuir importâncias e, no caso, para manifestações explícitas de violência. A mídia e a grande multiplicidade de produtos por ela veiculados, assim como a educação, compõem dimensões fundamentais da cultura contemporânea. Elas produzem “(...) modelos de vida, modos de ser, de viver, de ver o mundo” (ANDRADE, 2004, p.109) e são presentes, de forma significativa, na vida cotidiana.

Se voltarmos nosso olhar para os territórios escolares, especialmente para aqueles territórios voltados para os primeiros anos de escolarização das novas gerações, vamos encontrar meninos e meninas brincando separadamente. Esta separação pode ter sido estimulada pelos adultos através de interpelações, de comentários como, por exemplo, “isto é brinquedo de menina, este é um brinquedo de menino”. No mesmo âmbito, paradoxalmente, há uma expectativa de que as meninas “naturalmente” escolherão atividades menos agressivas de que os meninos, visto que tal escolha seria uma espécie de reflexo de sua “natureza”. A cor

¹ As opiniões colhidas da internet, assim como de depoimentos de alunos e de professores estão grafadas em itálico; optamos por manter a forma original da escrita desses informantes com vistas a obter maior fidelidade de suas expressões.

rosa predomina entre elas, assim como a cor azul entre os meninos. São situações cotidianas que exemplificam a aceção de que determinadas brincadeiras, cores, jogos e comportamentos são projetados, atribuídos, constituídos, representados e fortalecidos de forma desigual entre os sexos, estabelecendo o que socialmente definimos como apropriado, como o “certo” e o “errado” para meninos e meninas.

A fala de uma professora entrevistada² ilustra a aceção de que atribuições distintas são arbitradas historicamente, nas diferentes sociedades, para os sujeitos masculinos e femininos e a Escola contribui efetivamente para esse arbítrio. Ela afirmou:

É necessário que a escola trabalhe as diferenciações, os meninos são mais dinâmicos, agitados, as meninas são mais tranquilas e carinhosas. Os conteúdos são importantes, ler, escrever, fazer contas, mas o comportamento e o respeito também são. Eles devem aprender como meninos e meninas devem ser na vida adulta (SILVA, 2008).

Meninos e meninas que não seguem normas, como as citadas anteriormente, certamente sofrem alguma espécie de coerção. Ela pode vir na forma de conselhos, de recomendações, de avisos aos pais. As coerções também podem ser manifestadas na forma de múltiplas violências, conjugando com a violência simbólica expressa nessas “preocupações” dos agentes escolares. Assim, não são incomuns relatos sobre meninos que sofrem violência física de outros colegas, no âmbito da escola, e por vezes em seus arredores, por não se adequarem aos padrões de masculinidade dominantes. Eles podem ser considerados estudiosos ou delicados demais, fracos demais, seus gestos e atitudes podem lembrar trejeitos femininos e por não partirem para o enfrentamento verbal ou físico nas disputas entre os alunos e, em alguns casos, entre estes e os professores, os atos de preconceito e de violência a eles direcionados encontrariam justificativa.

A narrativa de um professor³ exemplifica este argumento:

Os meninos mais delicados, aqueles que não brigam, são obedientes e bonzinhos são os que mais sofrem preconceito, os outros não dão trégua, pegam no pé mesmo. Chamar uns aos outros, nas brigas, de boiôla, bichona é “normal”. Os guris que fazem mais sucesso são os machões e os bons jogadores de futebol.

² Entrevista concedida para o livro “Sexualidades juvenis na escola dos anos 90”, relacionado nas referências.

³ Entrevista concedida para o projeto “Escola, Violências e Minorias Sexuais” (em andamento).

Argumentos homofóbicos também se utilizam do conceito de natureza, de uma suposta natureza imutável, eterna ou de fundamentos de cunho religioso para justificar a intolerância, a não aceitação e, em muitos casos, a violência direcionada a esses grupos sociais. Algumas frases, pronunciadas em um ambiente escolar⁴, são ilustrativas: *Homem é homem, mulher é mulher; Deus fez assim, Eva para Adão e não Adão para Adão; essas pessoas são anormais, doentes; eu os aceito, mas longe de mim.*

Nas palavras de Ortega (2003, p. 2), na cultura contemporânea “(...) o que existe está sempre exposto”, e é se igualando ou se identificando com normas de comportamento, sendo idêntico e conformista podemos escapar, nos proteger do olhar de censura dos outros. Compreendemos assim, que na escola, de forma semelhante às outras instituições que configuram a vida em sociedade, são constituídas representações hegemônicas sobre homens e mulheres, são estabelecidos princípios de gênero e a todos aqueles que a esses princípios não se adequam, em alguma medida, pesam censuras, preconceitos, intolerâncias e violências.

Louro (1997, p. 23) argumenta que o reforço dado às posições tradicionais de gênero sempre encontrou nas instituições escolares “um espaço de afirmação”. Embora essa autora também sublinhe que as concepções de gênero devam ser pensadas de modo plural, pois elas diferem nas diferentes sociedades, de acordo com os momentos históricos e, também, de acordo com os interesses dos diversos grupos que as constituem. Esse argumento nos permite compreender sobre as nuances implicadas nos debates contemporâneos que envolvem temáticas de gênero e de sexualidades na educação.

Cabe ressaltar que as informações acerca da sexualidade na escola tradicionalmente eram restritas, e, em alguns casos, ainda são restritas aos conhecimentos do campo biológico, informações que podem versar sobre: anatomia, fisiologia dos órgãos reprodutores, doenças sexualmente transmissíveis.

Em determinados momentos, afirma-se a necessidade da escola estar afinada com temas outrora considerados tabus, não só no ambiente educacional, mas, também em outros espaços da vida social: gravidez na adolescência, uso da camisinha, uso de outros contraceptivos, orientação sexuais “diferentes”:

⁴ Frases coletadas para o projeto supracitado.

homossexualidade, bissexualidade, etc. Um desses momentos pode ser verificado, por exemplo, na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, elaborados pelo Ministério da Educação na década de 90 (1997). A sexualidade, a partir das temáticas que a configuram, de acordo com esses Parâmetros, deveria ser trabalhada como tema transversal dos conteúdos curriculares.

Em outros momentos, afirma-se que a escola não está preparada para lidar com essas questões, que elas dizem respeito à intimidade, à família e, em última instância, não se constituem em conhecimentos que importam às novas gerações para se abordar no âmbito escolar. Como exemplo, lembramos as recentes polêmicas, políticas e midiáticas, em torno da validade de utilizar-se o denominado kit anti-homofobia, elaborado pelo Ministério da Educação, nas escolas brasileiras⁵.

Entendemos assim, que gênero, em termos gerais, é compreendido a partir de uma lógica dicotômica. Esta lógica delimita as diferenças entre os sexos de forma singularizada (homem e mulher). No que tange à sexualidade, essa suposição implica uma visão heterossexual das relações entre os sexos. Masculinidades e feminilidades são reduzidas às diferenças anatômicas, ao sexo biológico, desconsiderando a necessidade e o reconhecimento de outras formas de expressão da sexualidade além da heterossexual. Além disso, raça-etnia, classe social, diferenças de geração, hierarquia institucional, posições políticas, entre outros marcadores sociais, são desconsiderados nessa lógica dicotômica.

Estudiosos de diferentes campos do conhecimento argumentam que o gênero e a sexualidade são dimensões importantes de nossa vida em sociedade, elas dizem dos nossos corpos, dos nossos comportamentos, dos nossos gestos, dos nossos desejos. Além disso, gênero e sexualidade organizam, fundamentam, estruturam as relações de poder que se configuram nas diferentes culturas.

Assim como a categoria classe social é essencial para entendermos o funcionamento das relações sociais, gênero e sexualidade também são categorias fundamentais com vistas a essa finalidade. Segundo a argumentação de Scott (1995, p. 86): "(...) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais,

⁵ Maiores informações podem ser obtidas nos endereços:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/veja+videos+do+kit+antihomofobia+do+mec/n1596964952707.html>; http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=155001&id_secao=1; http://www.youtube.com/watch?v=3-_eL5DShtM&feature=related

baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e mais, “o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder”.

Podemos compreender, a partir dessas considerações que as diferenças sexuais são produzidas na cultura, as diferenças construídas sobre ser homem, ser mulher implicam em hierarquizações e em formas de dominação.

Embora nas últimas décadas tenha ocorrido uma série de transformações políticas, culturais, estéticas, entre outras, que influenciaram e modificaram de sobremaneira as relações e os entendimentos entre homens e mulheres, tais como o feminismo, ainda, não são incomuns as concepções tradicionais e dominantes de gênero. Nas instituições, e em diversos locais da vida social, reproduzimos as concepções de que homens são racionais, competitivos, empreendedores, ativos, provedores e as mulheres, por seu turno, são emocionais, passivas, dependentes, sonhadoras, ingênuas. Na mesma acepção compreende-se de que homens não devem chorar ou expressar grande sensibilidade; das mulheres, pelo contrário, há uma expectativa social de que seus sentimentos devam ser visíveis, já que elas seriam menos racionais e mais sensíveis. Assim, replicam-se ideias de que homens são fortes, mulheres são frágeis, homens são violentos (por isso eles preferem ou deveriam preferir filmes de ação), mulheres são amorosas (daí suas supostas preferências por comédias românticas). Homens dominam o espaço público, a mulher domina o espaço doméstico, o espaço privado (a rainha do lar).

Algumas frases de domínio popular, referentes a atividades sexuais, exemplificam as assimetrias, culturalmente construídas entre homens e mulheres: *Meu filho é um galo! Aquele sujeito é um garanhão, um touro!* Podemos inferir, com base em diferentes argumentos, que o dito “Meu filho é um galo!” ou “Aquele sujeito é um garanhão, um verdadeiro touro!” soam de forma apreciativa, como qualidades inerentes ao “ser masculino”. Dificilmente não se observa um tom de orgulho naquelas pessoas que pronunciam essas frases ou pronunciam frases similares a essas. Nas gírias atuais temos como exemplos as definições, “pegador”, “tigrão”. Pensemos, por outro lado, nas implicações para o “ser feminino” a partir desses mesmos exemplos, inclusive nas palavras, nas gírias utilizadas pelos jovens da atualidade: “piriguete”, “galinha”, “cachorra”, “mercenária”.

Hierarquias e diferenças entre homens e mulheres, produzidas ao longo da história da humanidade, são formas de ordenar e organizar a vida em sociedade. A

subjugação feminina ao domínio masculino, os salários inferiores (apesar de executarem as mesmas atividades profissionais dos homens) e a violência de gênero são alguns dos efeitos danosos e mais conhecidos da hierarquia entre os sexos.

Na cultura brasileira, segundo pesquisas de Márcia Couto (2011), a violência associada ao comportamento masculino, tido como incontrolável e impulsivo, encontra justificativa que acabam por naturalizá-la. As agressões contra as mulheres ocorrem principalmente no espaço doméstico, os agressores são companheiros, maridos de mulheres que, muitas vezes, se sentem inseguras de denunciá-los frente a argumentos como o sustento da família ou a assertiva de que homens são impulsivos e “perdem a cabeça” facilmente.

As argumentações citadas anteriormente podem ser interpretadas como ultrapassadas, equivocadas ou condizentes com outras épocas históricas, afinal mulheres viveriam, nos dias atuais, novas condições de gênero. No entanto, é necessário reconhecer que no Brasil, mulheres conquistaram o direito ao voto, assim como a igualdade nas relações trabalhistas, somente com a constituição de 1932. A Lei Maria da Penha, que visa proibir e punir a violência doméstica e familiar contra a mulher, entrou em vigor no ano de 2006. Essas são conquistas recentes o que, em grande medida, justificaria parte dos preconceitos e estereótipos que ainda persistem sobre a capacidade feminina de realizar tarefas outrora restritas ao mundo masculino, ou sobre o machismo que persiste nas relações entre os sexos.

Estudiosas feministas, historiadores, sociólogos têm apontado em suas pesquisas que ainda hoje são estereotipadas as imagens constituídas sobre as mulheres, em quase todos os espaços sociais, sejam elas oriundas de espaços escolares, empresarias, religiosos, de artefatos culturais, como filmes, desenhos⁶, propagandas, entre outros: devota ao lar, preocupada com a aparência física, frequentadora assídua de lojas de compras e salões de beleza, bela, graciosa, fútil, meiga, restrita ao espaço doméstico, paciente, tranquila, amorosa, delicada, maternal, doce, bobinha, boazinha, dependente etc. São inúmeros os exemplos também encontrados nos livros didáticos, exemplos sobre grandes

⁶ Ver o artigo de Ruth Sabat (2004) “Só as bem quietinhas vão casar”, referido nas referências. A autora observa, neste trabalho, a repetição constante de comportamentos considerados adequados, atribuídos aos gêneros, em desenhos produzidos pelos Estúdios Disney.

empreendimentos culturais para a construção de imagens de feminilidade e de masculinidade tidos como aceitáveis.

Considerações finais

É possível argumentar que homens e mulheres que colocam cotidianamente em xeque expectativas hegemônicas de gênero e de sexualidade, ao incorporarem outros comportamentos que não o da norma, provavelmente irão sofrer alguma espécie de discriminação. As representações dominantes de gênero e sexualidade estão presentes em todos os espaços sociais: nas empresas, nas mídias, nas igrejas, nos conhecimentos científicos.

Na escola, pesquisas recentes têm apontado que os comportamentos femininos que não se adequam ao que se considera natural para as meninas, são objeto de surpresa e repressão. Sobre esse aspecto, Juliana Vargas argumenta:

As expressões utilizadas por essas alunas, as marcas que fazem em seu próprio corpo e o modo sensual de vestir e de andar são alguns exemplos de comportamentos que vêm provocando surpresa aos professores (...). (VARGAS, 2008).

A autora observa que estas meninas vêm rompendo com expectativas tradicionais e hegemônicas de gênero. Elas se envolvem em confusões, brigas, gangs e afirmam não temer confrontos físicos. Elas têm uma atitude mais *ativa* em relação aos namoros, *dão em cima dos meninos* que elas desejam *ficar e*, muitas delas, exercem posições de comando nos grupos em que elas fazem parte, inclusive sobre os meninos.

Homossexuais e outras variantes da sexualidade que não se enquadram na norma hegemônica heterossexual, apesar dos avanços de suas conquistas em termos de reconhecimento e ampliação de direitos, também são alvos de discriminações. Talvez, por que parte de seu contingente (do “universo” LGBTs) seja composto por homens que fugiram aos ditames da masculinidade dominantes. É como se esses homens tivessem “traído” seu gênero.

No mesmo contexto de mudanças, cada vez observa-se uma crescente visibilidade das mulheres na vida pública, ocupando impensáveis espaços (na outrora do feminismo) de decisão e de atuação profissional. São engenheiras,

médicas, políticas, presidentas, administradoras, acadêmicas, além daquelas que também ocupam a administração de suas famílias, muitas vezes de forma solitária, vide a ausência de seus companheiros.

Essas novas situações, representadas pelas conquistas de grupos tradicionalmente subjugados nas relações de gênero e sexualidade, ilustram que entendimentos dominantes que se tem sobre essas dimensões nunca são absolutos ou verdadeiros; eles não são eternos, eles sofrem mudanças ao longo da história. Lembramos que as discussões em torno dessas temáticas são relativamente recentes e, nesse pouco espaço de tempo, tivemos avanços e retrocessos nesta discussão. As diferenças de gênero e de sexualidade são formas de ordenar o mundo. Assim, não são surpreendentes as reações de espanto, de perplexidade e de violência apresentadas por todos aqueles que se sentem ameaçados, desordenados por homens e mulheres que insistem em modificar esses ordenamentos.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela, (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 107-120.

COUTO, Márcia. Capturado da internet em 10/06/2011. <http://nemge.wordpress.com/2011/04/06/a-condicao-feminina-no-brasil-hoje/>

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: **Corpo, Gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ORTEGA, Francisco. O corpo como última utopia. Entrevista com Francisco Ortega. HU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas UNISINOS**, ed.203, São Leopoldo: UNISINOS. Nov., 2006, p.1-5.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 95-106.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Sexualidades juvenis na escola dos anos 90**. 1. ed. Porto Alegre: CORAG, 2008. V. 100, 108 p.

_____. **Quando os impensáveis entram em cena: um estudo sobre polícia, educação, direitos humanos e homossexuais**. Porto Alegre: CORAG, 2010.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **Meninas (mal) comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola de periferia**. GT-23: Gênero, sexualidade e Educação. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT23-4804--Int.pdf>

Endereços eletrônicos:

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/a-primeira-presidenta>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000500021&script=sci_arttext

Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero?

Fernando Seffner

Incluir ou excluir, difícil decidir

Inclusão é uma palavra que ganhou contornos políticos muito fortes nos últimos anos, combinada à luta pela visibilidade e ao reconhecimento das muitas identidades culturais no Brasil, e em oposição à situação dita “de exclusão” ou “dos excluídos”, que caracterizava (e em parte ainda caracteriza) determinados grupos populacionais, muitas vezes chamados de “minorias”¹. Essas identidades culturais, que forçam sua presença na arena pública e trazem demandas de todo tipo, demarcam posições de sujeito em relação à cor da pele (movimento negro em todas as suas variantes, lutas valorizando a herança africana e/ou a afro-brasileira, entre outros); em relação a gênero (movimento feminista, movimentos de grupos específicos de homens, em meio a uma variedade de questões envolvendo lutas pela equidade de gênero); em relação à orientação sexual (o chamado movimento LGBT², de enorme visibilidade no país, e que abrange muitas combinações identitárias e tipos particulares); em relação ao pertencimento religioso (proliferação de confissões religiosas, e afirmação de diferentes modos de pertencer a mesma religião³); em relação a deficiência (visibilidade e reivindicações cada vez mais

¹ Entenda-se aqui que tratamos de minorias culturais, grupos populacionais que não detém poder de representação na arena política, e que não necessariamente são minorias em termos numéricos ou populacionais.

² Movimento social que envolve as demandas de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e que tem nas chamadas Paradas Gays um grande momento de visibilidade, além das vitórias obtidas na justiça nos últimos anos em relação a muitos temas.

³ Não apenas vivemos um período de crescimento das confissões religiosas, configurando um verdadeiro mercado religioso, como também é visível a maior autonomia dos fiéis frente às

intensas de indivíduos portadores de necessidades especiais, envolvendo surdez, deficiência visual, cadeirantes, diversos modos de deficiência mental, etc.); em relação a questões étnicas (visibilidade e crescimento das reivindicações dos movimentos indígenas no Brasil, combinadas a ações de grupos como os ciganos, ao lado dos tradicionais movimentos que envolvem os descendentes da colonização japonesa, italiana, alemã, açoriana, portuguesa, e somados aos novos imigrantes que o país vem recebendo, como latino-americanos, asiáticos, africanos); em relação à origem regional (frequentes discussões e reivindicações envolvendo a identidade nordestina, a identidade paulista, a identidade gaúcha, para citar alguns exemplos). A lista de possibilidades de identidades culturais, bem como das posições de sujeito oriundas do cruzamento entre duas ou mais identidades, é interminável.

Esse processo de visibilidade das identidades e luta pela inclusão aconteceu fortemente a partir da Constituição de 1988, e parece estar longe de se esgotar, trazendo ao país um saudável regime democrático, mais denso que os anteriores, uma vez que propicia o reconhecimento de um número muito maior de atores na arena política. A sociedade brasileira se caracteriza por um elevado grau de desigualdade social, expresso em numerosos indicadores: desigualdade de renda; desigualdade derivada da cor da pele; desigualdade entre campo e cidade; entre centro e periferia; entre diferentes regiões do país; entre homens e mulheres; entre heterossexuais e homossexuais; etc:

Relatório da ONU (PNUD), divulgado em julho, aponta o Brasil como o terceiro pior índice de desigualdade no mundo. Quanto à distância entre pobres e ricos, nosso país empata com o Equador e só fica atrás de Bolívia, Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul. Aqui temos uma das piores distribuições de renda do planeta. Entre os 15 países com maior diferença entre ricos e pobres, 10 se encontram na América Latina e Caribe. Mulheres (que recebem salários menores que os homens), negros e indígenas são os mais afetados pela desigualdade social. No Brasil, apenas 5,1% dos brancos sobrevivem com o equivalente a 30 dólares por mês (cerca de R\$ 54) O percentual sobe para 10,6% em relação a índios e negros. Na América Latina, há menos desigualdade na Costa Rica, Argentina, Venezuela e Uruguai. A ONU aponta como principais causas da disparidade social a falta de acesso à educação, a política fiscal injusta, os

autoridades religiosas e aos princípios doutrinários de cada confissão. Isso se expressa em geral em frases do tipo “sou católico, ao meu modo” ou “sigo os preceitos da minha religião, mas do meu jeito”.

baixos salários e a dificuldade de dispor de serviços básicos, como saúde, saneamento e transporte. O Brasil é um país rico, mas não é justo.⁴

Durante séculos, os períodos de democracia formal no país não chegaram a impactar positivamente esta situação de desigualdade, que só fez aumentar. No atual período democrático esta situação vem se modificando, embora que de modo muito lento e desigual. A escola pública brasileira, tradicionalmente, atuou também como um dispositivo que contribuía para manter e até mesmo acentuar a desigualdade, promovendo a expulsão (muitas vezes chamada de evasão) dos indivíduos de grupos sociais hierarquicamente inferiores, tais como os não brancos, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os moradores das regiões rurais e da periferia, os pobres em geral, aqueles oriundos de famílias ditas “desestruturadas”, etc. Desta forma, os melhores índices escolares (e por consequência as melhores oportunidades na vida) ficavam com os indivíduos brancos, urbanos, homens, de classe média, heterossexuais, de pertencimento católico (praticante ou não), não portadores de deficiência, entre outras marcas positivas.

Essa situação não difere do que aconteceu e acontece em muitos outros países do mundo. Ocorre que no Brasil a situação de desigualdade é muito intensa e tremendamente injusta, o país está sempre situado entre os mais desiguais do mundo. Isso gera uma grande quantidade de indivíduos vulneráveis, ou em situação de vulnerabilidade social, devido à ausência de redes de proteção social. Certamente uma das causas da violência urbana no país está ligada à situação de forte desigualdade. Pensar a escola pública brasileira em relação a este pano de fundo é um dos propósitos deste texto. Mais particularmente, vamos recortar duas questões identitárias: aquelas relacionadas a gênero e a sexualidade, que serão discutidas no contexto atual brasileiro, onde as lutas pela inclusão tomaram forte impulso. O texto está estruturado em duas partes. Na primeira abordam-se algumas questões teóricas sobre gênero, sexualidade, inclusão, identidade, direitos humanos, escola e educação. Na segunda, finalizamos sugerindo algumas estratégias de ação e fontes de conhecimento sobre o tema, em especial para professores e professoras.

⁴ <http://correiodobrasil.com.br/desigualdade-social-no-brasil/175165/> Acesso em 24 de junho de 2011. Recomenda-se também a consulta ao Relatório PNUD 2010, disponível na íntegra em <http://www.idhcalc-actuarsobreelfuturo.org/site/informe.php> Acesso em 24 de junho de 2010.

O sexo da professora pode ser apenas em teoria

A escola não ficou alheia aos fortes processos e demandas de inclusão social no Brasil dos últimos anos. Determinados marcos dessa luta são importantes de recordar. A primeira conquista foi a obrigatoriedade do ensino fundamental, assegurada na Constituição de 1988. Infelizmente, a obrigatoriedade do ensino médio, inicialmente assegurada, foi em seguida derrubada, e esta é uma luta importante no momento, de modo a prover a todos os brasileiros o direito (e o dever) de cursarem doze anos de educação básica, compreendidos aí os nove anos de ensino fundamental e os três anos de ensino médio. Outra conquista foi à restauração dos nove anos de ensino fundamental, que haviam sido amputados para oito anos durante a ditadura militar⁵. Tivemos também um forte incremento na oferta de educação infantil de qualidade, e tudo isso acompanhado de maiores exigências na formação de professores e professoras. Um dos resultados mais animadores é que nos últimos anos desfrutamos de percentuais bastante elevados de inclusão das crianças no ensino fundamental, em todas as regiões do Brasil.

Este forte processo de inclusão escolar não foi apenas numérico, não foi apenas “mais do mesmo”. Na escola regular ingressam hoje alunos e alunas de diferentes pertencimentos religiosos, oriundos de agrupamentos familiares de variados tipos⁶; portadores de necessidades especiais são estimulados a estudar junto com aqueles tidos como “normais”; a diversidade étnica e de cor da pele é uma realidade, turbinada por alunos de países latino-americanos cujos pais vieram trabalhar no Brasil; meninas passaram a frequentar a escola na mesma proporção dos meninos; a frequência dos alunos de escolas rurais é tão elevada quanto nos meios urbanos; a diversidade de orientações sexuais é absolutamente visível em qualquer sala de aula, bem como as diferenças geracionais. Mas a inclusão não foi apenas de gente. Foi também uma inclusão de temas de estudo. Os currículos escolares foram inflacionados nos últimos anos por demandas de ensino como educação sexual; educação para o trânsito; educação para a paz; educação em direitos humanos; estudos de código do consumidor; questões de saúde coletiva;

⁵ Os mais velhos devem lembrar que a escolaridade se compunha de cinco anos de ensino primário e mais quatro anos de ginásio, totalizando nove anos, e mais três anos de científico ou clássico.

⁶ Conforme os recenseamentos gerais da população têm demonstrado, a sociedade brasileira apresenta hoje muitos modelos de organização familiar, para além do conhecido modelo nuclear, composto por pai, mãe e filhos.

história da África e de temas da cultura africana no Brasil; inclusão de novas disciplinas, como Sociologia, Filosofia, Educação Musical e ensino religioso. E isso tudo sem contar a grande produção de materiais pedagógicos que se destina à escola, para além do tradicional livro didático. São cartilhas, vídeos, softwares, sítios web especializados em determinados temas, livros paradidáticos, apostilas, métodos de ensino, um sem número de recursos, produzidos por governos, empresas, organizações não governamentais, órgãos internacionais, movimentos sociais, etc.

Tudo isso nos leva a pensar em três conceitos (ou categorias estratégicas) relacionados às políticas de inclusão. O primeiro deles é acesso. A escola pública brasileira tem que prover condições de acesso à totalidade dos interessados em estudar, o que inclui localização próxima do local de moradia, vagas em sala de aula com um número adequado de estudantes, transporte escolar, acolhida adequada, etc. Além do acesso, podemos acrescentar um segundo conceito que dá continuidade a este, e que é o de permanência, ou melhor, condições de permanência. A escola precisa se organizar para evitar a evasão de alunos. Isso implica um enorme conjunto de ações, desde adequada merenda escolar, estímulo ao estudo, atendimento individual quando necessário para reforço de aprendizagens, criação de um ambiente de respeito e tolerância com a diversidade, articulado com a noção de direitos humanos, evitando as situações de estigma e discriminação, entre outras ações. E por fim uma terceira categoria estratégica, que diz respeito à inclusão, nos currículos escolares, de temas que estejam articulados às necessidades destes novos públicos escolares. Ou seja, se tivemos uma grande mudança no alunado, alguma mudança precisa acontecer nos programas escolares.

Esse é um tema em geral bastante polêmico, para determinadas visões o ingresso de novos alunos não implica modificação dos temas em estudo, pois os temas são absolutamente “científicos”, e não haveria razão para acrescentar ou retirar tópicos, por conta dos novos públicos. Penso de modo diferente. O ingresso de novos alunos (por exemplo, a maior presença de alunos negros e pardos, a maior presença e visibilidade de orientações sexuais diversas da heterossexualidade compulsória) implica a inclusão de novos temas, que façam sentido, que digam respeito à educação destes novos atores. Temos que subverter hierarquias políticas, hierarquias de conteúdos e de conhecimentos, de quem pode aprender o que, e de quem pode ensinar o que. Subverter não significa jogar fora tudo que está sendo

feito, mas propor mudanças. Para isso a escola deve se organizar na elaboração de projetos pedagógicos, criação de temas e eixos transversais de ensino, reelaboração dos programas tradicionais de algumas disciplinas. Fundamentalmente, a escola precisa fazer sentido na vida do aluno, e fazer sentido é fazer diferença na sua vida. Os programas escolares foram pensados para alunos de classe média urbana, brancos, católicos, em geral do gênero masculino, e certamente heterossexuais, oriundos de famílias com escolaridade elevada. Na atual conjuntura escolar vivemos uma situação ímpar: muitos alunos a partir da metade do ensino fundamental já ultrapassaram o nível de escolaridade de seus pais, e a maioria deles tem projetos de vida diferentes do tradicional aluno de classe média. Se a escola não fizer diferença na vida deste aluno, ela estará estimulando sua evasão (que talvez possa ser chamada de expulsão), o que não é desejável. Os programas curriculares da educação de jovens e adultos, das escolas indígenas e do movimento dos sem-terra já avançaram nessa estratégia de construir uma escola que discuta temas da vida do aluno, além de lhe apresentar outras realidades, outros conhecimentos e outros valores, ampliando seu mundo.

Recuperando o que até agora se abordou. A escola pública brasileira, que tradicionalmente foi uma aliada nos mecanismos de exclusão e produção de desigualdade da sociedade brasileira, passa agora a ser uma aliada do aprofundamento democrático e da possibilidade de gerarmos uma sociedade mais justa e igualitária, contrariando séculos de forte regime de desigualdade, estigma e preconceito em relação a muitas minorias sociais, que por vezes são minorias culturais, e não numéricas, como é o caso flagrante dos indivíduos de cor negra ou parda. Esta foi sempre uma luta histórica dos professores, desde as campanhas do tipo “escola para todos”, ainda nas décadas de 30 e 40 do século passado. O acesso universal de crianças e jovens ao ensino fundamental, combinado a luta pela exigência de obrigatoriedade de cursar o ensino médio, estão produzindo um novo cenário em termos de escolarização no país, embora tenhamos enormes problemas de qualidade do ensino, o grande desafio do momento. O acesso universal trouxe a diversidade para dentro da escola, como assinalado acima. Combinado a outros fatores, como o esvaziamento dos tradicionais locais de sociabilidade da juventude, isso trouxe também uma alteração sensível no papel das escolas e dos professores.

Sem deixar de lado a tradicional função de alfabetização científica, a escola representa hoje um grande atrativo para a sociabilidade de crianças e adolescentes. Dos muitos exemplos que posso citar, fruto de anos de circulação em escolas, repito aqui o que mais gosto. Em pesquisa realizada numa grande escola pública de ensino médio de Porto Alegre (MICHALSKI, 2010), nos deparamos com uma interessante manifestação de um aluno. Ao ser indagado sobre como seria a melhor organização da escola, ele escreveu “sugiro que tenhamos aulas de cinco minutos, e recreios de quatro horas”, e ao ser indagado do porque disso, completou “pois temos muito o que conversar com os colegas aqui, e do jeito que é não há tempo suficiente, as aulas atrapalham muito a nossa vida na escola”. Essa opinião, que pode nos provocar risos, não deixa de ser elogiosa à escola, embora ela seja vista mais como local de sociabilidade do que de aprendizagem científica. É bastante notório hoje em dia que a escola é um lugar que os alunos gostam de freqüentar, embora não gostem das aulas. Também é bastante evidente que eles gostam de discutir numerosos assuntos com os professores, menos os assuntos relacionados à tradicional “matéria escolar”. Isso aponta também para alguma modificação no papel do professor, que se desloca um pouco de sua função tradicional de alfabetizador científico, em uma disciplina específica, e passa a desempenhar o papel de adulto de referência. Essa é uma questão bastante importante para os temas de gênero e sexualidade, difíceis de serem discutidos na família, com os parentes, menos ainda no ambiente religioso, e que encontram um “desaguadouro” na escola, na conversa entre colegas e nas perguntas a professores e professoras.

A complexidade da situação exposta acima indica que o professor precisa de um conhecimento mais especializado acerca dos temas do gênero e da sexualidade, mas isso por si só não resolve, pois não se trata de incluir apenas mais um tema no currículo. Trata-se de abrir espaços para escutar as histórias dos alunos, para discutir as cenas que acontecem nas escolas, para enfrentar um grande número de questões que estão envolvidas com gênero e sexualidade, como os pertencimentos religiosos, as mensagens que são veiculadas pelos programas de televisão e pelas músicas, a abundante presença de materiais de ordem sexual e de gênero (quando não de ordem pornográfica) que circulam nos ambientes virtuais, algumas das consequências em termos de agravos de saúde que podem decorrer da vida sexual, como as doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

A inclusão (leia-se por vezes aceitação, respeito ou tolerância) para com os temas de gênero e sexualidade, e para com os alunos e alunas que manifestam diferenças (por vezes compreendidas como “desvios”) em relação à regra da heteronormatividade compulsória, apresenta particularidades que merecem discussão. Há algumas diferenças culturais que são facilmente aceitas na escola, embora possam trazer problemas e gerar mais trabalho para os professores. Podem os docentes não gostar de ter portadores de necessidades especiais em sala de aula (os tradicionalmente chamados de surdos, cegos, cadeirantes, deficientes mentais, portadores de vários distúrbios de atenção ou de relação social), pois isso implica efetivamente novas dinâmicas de planejamento didático, e em geral as escolas não oferecem o apoio adequado. Mas estes indivíduos são aceitos sem rancor e sem culpas. O mesmo se passa muitas vezes com os pobres, os provenientes de famílias ditas “desestruturadas”, os negros e pardos. Enfim, essa gente não é “culpada” de ser assim. É provável que os professores (e mesmo alguns dos colegas) não gostem muito destes alunos, mas não os consideram “culpados” por serem assim como são, ou talvez os considerem apenas “parcialmente culpados” pela situação em que estão.

Já com aqueles alunos e alunas que manifestam diferenças em relação ao padrão que se espera (ser heterossexual, ter jeitos claros e inconfundíveis de menino ou menina conforme o sexo verificado ao nascer, interessar-se de modo definido pelo sexo oposto, etc.) as coisas não se passam deste modo. Em primeiro lugar, porque em nossa sociedade as identidades de gênero e sexual ocupam lugar preponderante no que se refere à definição de um status de humanidade para cada um. Podemos tolerar alguns desvios e borramentos de conduta, de origem social, de cor da pele, mas indefinições e atravessamentos no que se espera em termos de performance sexual ou de gênero resultam em fortes sentimentos de abjeção. Quantas vezes escutamos frases do tipo “eu sinto nojo quando vejo dois homens se beijando” ou algo como “me dá nojo quando vejo aquelas duas gurias de mãos dadas na hora do recreio”. Junte-se a isso outra particularidade. As performances de gênero e sexualidade que se afastam da norma esperada são sempre vistas como produto de uma ação deliberada do indivíduo, em frases do tipo “não sei por que ela se veste assim meio como um menino, porque ela não se veste como uma menina?” ou então “porque ele precisa falar daquele jeito mais afeminado? Porque não fala

como homem?”. No limite, os alunos e alunas que manifestam diferenças em relação à norma da heterossexualidade são vistos como “culpados”, aparecem como agentes desse “desvio”. Portanto, em geral estão entre aqueles que “não merecem” ser incluídos, a menos que se conduzam conforme aos padrões esperados de comportamentos de gênero e sexualidade. São em geral hostilizados, com evidentes prejuízos em seu desempenho escolar. Note-se, então, que algumas diferenças geram um clima de solidariedade na escola, outras geram um clima de constrangimento, e para isso temos que nos atentar.

A escola não tem como resolver todos os problemas de estigma e discriminação que atingem gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros. Mas ela pode fazer sua parte enquanto essas pessoas são alunos e alunas. Se todos forem mais estudados, tiverem maior escolaridade, seremos possivelmente menos preconceituosos em relação às performances de gênero e sexualidade. Verdade que as pesquisas mostram que a homofobia diminui pouco com o aumento da escolaridade, mas sempre diminui (VENTURI & BOKANI, 2011). Mas para isso teremos que ter uma escola que não produza preconceitos, que não estimule e não permita a discriminação. Se neste momento todos estão na escola, fruto da universalização do ensino fundamental é esta uma boa oportunidade para pensar uma escola multigênero, multicultural, multirracial, multisssexual, multifamiliar, multireligiosa, etc. Vale lembrar que a escola referida neste texto é sempre a escola pública brasileira, ou seja, é do espaço público que se fala, e o espaço público é (ou deveria ser) marcado pelo respeito e pela tolerância com a diversidade.

Ao pensar a escola como espaço público, é bom lembrar algumas de suas características. O espaço público é por excelência o local de convivência e negociação das diferenças. Portanto nele vigem as regras do respeito e da tolerância. Posso perfeitamente em minha casa, espaço privado, reunir apenas aqueles que pensam como eu, que vestem como eu, que manifestam as mesmas preferências sexuais que eu. Mas no espaço público todos têm direito a manifestar sua diversidade, dentro de certas regras de convivência. E cada um de nós tem determinados jeitos, certas manias, características peculiares, que podem incomodar o outro. Desta forma, no espaço público respeitamos e somos respeitados, toleramos e somos tolerados. Não é possível constituir vida social sem a criação de espaços de convivência pública, e a escola é um deles. É amplamente

desejável que o espaço público seja um espaço laico, em outras palavras, que ele não seja um local que promova determinada religião, como sendo melhor ou mais adequada que outra. O espaço público deve promover as liberdades laicas, a saber, deve buscar garantir a mais ampla liberdade de consciência e a mais ampla liberdade de crença, e não deve permitir que ninguém se sinta constrangido por ter esse ou aquele pertencimento religioso.

Tudo isso nos fala de uma escola que precisa se organizar em base aos princípios dos direitos humanos. Os direitos humanos são aqueles direitos relacionados de modo direto com a dignidade da pessoa humana. São aqueles direitos que permitem a um indivíduo, mesmo sendo minoria, ser respeitado e desfrutar das mesmas oportunidades na vida que os demais. Eles são uma herança dos aprendizados ao longo da segunda guerra mundial, quando as maiorias na Alemanha apoiaram o extermínio de algumas minorias, entre elas judeus, ciganos, homossexuais. Os direitos humanos são o instrumento que não permite que as maiorias possam hostilizar as minorias, como tem sido infelizmente frequente na história do Brasil. Mais do que se organizar para atender a população LGBT, a escola precisa se organizar para atender aos princípios dos direitos humanos, para garantir que toda manifestação de diversidade possa existir e ser respeitada. Claro que isso exige um regramento para o convívio, mas isso também a escola deve providenciar, registrando claramente em seu projeto político-pedagógico, em seu regimento, as regras que permitem a não discriminação. Fazendo isso, a escola cumpre um dever de aprendizagem extremamente importante, que é o de ensinar seus alunos a valorizar e se comportar no espaço público.

E agora quem poderá me ajudar?

Professores e professoras dispostos a tratar dos temas de gênero e sexualidade na escola, em articulação com o campo dos direitos humanos, precisam estar preparados, pois as polêmicas que envolvem o assunto são enormes. Por outro lado, conforme acima debatido, esta é uma tarefa mais do que necessária de ser feita pela escola hoje em dia. O primeiro passo é ampliar a compreensão dos conceitos de gênero, sexualidade, pedagogias do gênero e da sexualidade. Para isso, recomenda-se a leitura de Scott (1995) e Louro (1997, 1999, 2000), dentre

muitos outros autores que vem se debruçando sobre o tema. O passo seguinte é analisar a articulação entre as questões de gênero e sexualidade na escola e o campo dos direitos humanos, ou de uma educação em direitos humanos. Uma excelente leitura inicial são os “PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA - Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero”⁷, que afirmam em suas primeiras frases:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual e a identidade gênero são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso. Muitos avanços já foram conseguidos no sentido de assegurar que as pessoas de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver com a mesma dignidade e respeito a que todas as pessoas têm direito⁸.

O documento explicita orientações importantes no campo dos direitos humanos no cenário internacional, e promove a relação destes direitos com as questões de gênero e sexualidade, e trata do tema da escola no Princípio 16 – Direito à Educação. Desta forma, ele pode ser uma fonte importante para a redação de partes do Projeto Político-Pedagógico da Escola, bem como do Regimento Escolar, pois não se trata apenas de promover o estudo do tema, mas de avançar no regramento das atitudes na escola que é, conforme já salientado, um espaço público de convivência, e que deve estar marcado pelo respeito e pela tolerância para com a diversidade. Para melhor compreensão desta articulação, recomenda-se ter a mão um dicionário de direitos humanos⁹.

Uma última sugestão: utilize o amplo acervo de vídeos e filmes de qualidade que abordam a temática da diversidade sexual e de gênero para elaborar as atividades em sala de aula. Dê preferência a vídeos e filmes de ampla aceitação e premiação ou que tenham integrado festivais de renome. Busque por exemplo via web os filmes das diversas edições do Festival Mix Brasil de Cinema e Vídeo da

⁷ O documento com a exposição em português destes princípios pode ser facilmente localizado na internet. Recomendamos uma ótima tradução em http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em 24 de junho de 2011.

⁸ http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em 24 de junho de 2011.

⁹ Fica a indicação de consultar o Dicionário de Direitos Humanos da Escola Superior do Ministério Público da União, disponível em <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php>. Acesso em 24 de junho de 2011.

Diversidade Sexual¹⁰. Associe-se ao sítio web Porta Curtas¹¹, e busque nele, entre outros, os seguintes títulos: “Depois de Tudo”, “Bailão”, “Os sapatos de Aristeu”, “Cinema em 7 Cores”, “A rotina tem seu encanto”. “Amapô”, “Tá”.

E para aqueles que encontram dificuldades em aceitar alunos e alunas gays, lésbicas, transexuais, travestis, fica a mensagem final de uma mulher de fé:

Enquanto isso na Marcha para Jesus... A coragem da irmã em Cristo, Jovelina

A aposentada Jovelina das Cruzes, de 68 anos, ouviu a conversa e fez uma intervenção. "Vocês estão falando sobre o que não conhecem. Meu sobrinho é gay e é um rapaz maravilhoso. Ótimo filho, muito educado, muito honesto e estudioso. Já o meu filho é machão e vive batendo na esposa, não respeita ninguém, não para no emprego." Quando Jovelina virava as costas para continuar a marcha Natanael, que não se deu por vencido, fez uma observação. "Cuidado, tia. Se o pastor escuta a senhora falando uma coisa dessas ele não deixa mais a senhora entrar na igreja". E Jovelina respondeu. "Igreja é o que não falta por aí. Se me impedirem de ir em uma, vou em outra. Não tem problema."¹²

Referências

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

MICHALSKI, Marion. **Identidade do aluno Juliano**: liberdade e diversidade no ensino médio. Porto Alegre: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VENTURI, Gustavo & BOKANI, Vilma (Orgs.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

¹⁰ Informações e lista de filmes dos diversos festivais disponível em <http://www.mixbrasil.org.br/>. Acesso em 24 de junho de 2011.

¹¹ www.portacurtas.com.br, sítio web mantido pela PETROBRÁS, e que conta com excelentes vídeos curtos, ótimos para passar em aula e depois debater, feitos por diretores premiados. Último acesso em 24 de junho de 2011.

¹² <http://mariadapenhaneles.blogspot.com/search?updated-max=2011-06-23T19%3A33%3A00-07%3A00&max-results=5>, refere-se a episódio ocorrido na Marcha Para Jesus realizada em 23 de junho de 2011 em São Paulo. Acesso em 23 de junho de 2011.

**"... A minha religião não aceita homossexuais":
analisando narrativas de adolescentes sobre religião e
homossexualidade**

Deise Azevedo Longaray
Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

Neste artigo, analisamos as narrativas de adolescentes sobre religião e homossexualidade, buscando tecer algumas aproximações com o discurso religioso¹, discutindo as implicações dos mesmos na constituição dos sujeitos, no controle dos corpos e desejos sexuais.

Neste estudo, problematizamos como tais discursos produzem efeitos na sociedade e nos sujeitos, ensinando modos de ser e agir. Para tanto, empregamos o termo discurso numa perspectiva foucaultiana, entendendo-o “não como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 54-55).

Os discursos produzidos interpelam os sujeitos e produzem efeitos na constituição de suas subjetividades, uma vez que instauram “verdades” sobre determinadas formas de ser e estar na sociedade. Para Foucault, a

[...] verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira

¹ Operamos com o termo discurso religioso em relação aquele produzido e veiculado aos sujeitos nas instituições religiosas.

como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (2004, p. 12).

Neste sentido, o autor destaca que as próprias instâncias sociais, entre elas a escola, a família, as instituições religiosas, possuem os seus regimes de verdade, que se instauram através de múltiplos discursos (re)produzidos na sociedade. Para Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2009, p. 10). Neste sentido, não existe o poder, mas sim relações de poder; o “poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres” (FOUCAULT, 2003, p. 262).

A partir do fim do século XVII, ocorreram transformações e mudanças em relação à discussão acerca do sexo, no entanto o sexo foi colocado em discurso. Em vez de uma restrição, houve uma crescente incitação a falar. Segundo Foucault, houve uma explosão discursiva “em torno e a propósito do sexo” (2007, p. 21).

Nessa explosão discursiva, houve um refinamento do vocabulário autorizado: definiu-se onde, quem e quando falar sobre sexo. Essa foi a estratégia utilizada pela sociedade contemporânea, a fim de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade, falando intensamente sobre ela. Segundo Foucault, o ponto essencial sobre o discurso da sexualidade está “em levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz” (2007, p. 16), ou seja, existem diversos mecanismos de interdição, que funcionam com o propósito de estabelecer aquilo que pode ser dito, visto e praticado em relação à sexualidade.

Para Foucault, os mecanismos de interdição do discurso são: o “tabu do objeto” (2007, p. 9) – não se pode falar de tudo –, o “ritual da circunstância” (Ibid., p. 9) – não se pode falar de tudo em qualquer lugar e o “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (Ibid., p. 9) – qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Esses mecanismos imbricam-se, “formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (Ibid., p. 9). Foucault ainda destaca que

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que fala (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o

discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor e de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (Ibid., p. 39).

Com o mecanismo de interdição operando, há um controle sobre o que, como, quando, onde e quem pode falar a respeito da sexualidade. A partir do século XVIII, ocorre, então, uma “incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado” (Ibid., p. 24). Pratica-se um policiamento sobre o sexo, no sentido de regular e não de proibir; dessa forma não se exerce um mecanismo de censura, porém estabelece-se uma relação de controle à sexualidade.

Segundo Foucault, com a nova pastoral cristã e com o sacramento da confissão, depois do Concílio do Trento, há um controle e policiamento da língua, mas as confissões não param de crescer, ou seja, o “sexo não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até as mais finas ramificações [...] tudo deve ser dito” (Ibid., p. 25). A confissão evidencia-se na sociedade cristã como um mecanismo de controle e de estabelecimento de relações de poder entre aquele que confessa e aquele que ouve as confissões.

O cristianismo, ao penetrar no Império Romano, tornou-se rapidamente a religião do Estado, desempenhando mecanismos de poder sobre os indivíduos. O poder pastoral emerge através da ação de indivíduos que desempenham, na sociedade cristã, o papel de condutores que agem como pastores sobre seu rebanho, sobre suas ovelhas, conduzindo-as (FOUCAULT, 2006).

Segundo Foucault (2006), há algumas características importantes sobre esse poder, que serão destacadas aqui: 1) o poder pastoral não age sobre o território como o poder político tradicional; o poder pastoral age sobre uma multiplicidade, sobre os indivíduos, diferentemente do poder exercido entre os gregos, ou seja, na antiguidade grega e romana, não existia indivíduos que pudessem desempenhar a função de pastores a conduzir seu rebanho, “consequentemente o poder pastoral garante ao mesmo tempo a subsistência dos indivíduos e a subsistência do grupo, diferentemente do poder tradicional que se manifesta essencialmente pelo triunfo

sobre os dominados” (Ibid., p. 66); 2) é um poder que se caracteriza, especialmente, pela presença de um pastor que se sacrifica pelo seu rebanho; 3) é um poder individualista, embora característico, por agir sobre a multiplicidade, sobre o território; ele age individualmente, garantindo a salvação de todos os indivíduos, ou seja, o pastor é capaz de cuidar dos indivíduos um a um.

Segundo o autor, viver em uma sociedade onde o poder pastoral operava era viver sobre determinadas situações que se exerciam durante o desempenho desse poder. Neste sentido, o poder pastoral consistia em obrigar os indivíduos a fazerem de tudo para a sua salvação, ou seja, era preciso fazer o necessário para ser salvo; dessa forma evitava-se ser punido.

Foucault menciona que o poder pastoral trouxe consigo uma série de mecanismos, de técnicas, procedimentos que fazem referência à verdade ou à produção da verdade. Ou seja, o pastor cristão “ensina a verdade, ele ensina a escritura, a moral, ele ensina os mandamentos de Deus e os mandamentos da Igreja” (Ibid., p. 69). Foucault ainda sobre essa questão salienta que

[...] por um lado o pastor cristão para exercer sua tarefa de pastor, deve saber, é claro, tudo o que fazem as suas ovelhas, tudo o que se passa na alma, no coração, no mais profundo dos segredos do indivíduo. Esse conhecimento da interioridade dos indivíduos é absolutamente exigido para o exercício do pastorado cristão. O que significa conhecer o interior dos indivíduos? Significa que o pastor disporá de meios de análise, de reflexão, de detecção do que se passa, mas também que o cristão será obrigado a dizer ao seu pastor tudo o que se passa no âmago de sua alma; particularmente, ele será obrigado a recorrer, do ponto de vista do seu pastor, a essa prática tão específica do cristianismo: a confissão exaustiva e permanente (Ibid., p. 70).

A confissão é tida, então, como uma das formas de controle sobre os sujeitos, como forma de produção da verdade sobre a sexualidade. O cristianismo, relacionado com a sociedade romana, já havia instituído a monogamia à sexualidade, com a finalidade exclusiva da reprodução. O cristianismo, então, encontrou “um meio de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida com alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda” (Ibid., p. 71).

O cristianismo faz parte da história da sexualidade, a partir do momento que opera através de seu mecanismo de poder pastoral sobre os indivíduos, como uma forma de fazer com que tais indivíduos percebam, em seu interior, as suas fraquezas

em relação à sua sexualidade, ao seu corpo. Dessa forma, o papel do cristianismo em relação à sexualidade não era, portanto, da ordem do ato interdito, do ato recusado, ou seja, o poder pastoral agia como “um mecanismo de poder e de controle, que era ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios” (Ibid., p. 72). Cabe salientar que o discurso da confissão assume outros patamares; não se trata mais da confissão, que fazia referência somente ao pecado e à salvação, mas percebemos, agora, o discurso do corpo e da vida, operando através da ciência.

A confissão, neste sentido, passa por uma explosão de discursividades “que tomaram forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política” (FOUCAULT, 2007, p. 40); dessa forma, ocorre uma dispersão do discurso unitário da confissão em meio aos discursos científicos produzidos sobre o sexo. O autor ainda menciona que

[...] a confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes, confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. (Ibid., p. 68).

Neste sentido, através da confissão, é capaz de se controlar o corpo, a sexualidade, os atos, as práticas dos sujeitos, destacando que as instituições religiosas também exercem essa ação de controle, seja através de suas técnicas de poder sobre o corpo, seja através de seus discursos que se proliferam cada vez mais, atribuindo à diversidade sexual, à homossexualidade em especial, um caráter pecaminoso, contra a natureza, algo contra as leis de Deus. Neste estudo, entendemos a homossexualidade como uma identidade social, cultural e historicamente construída através da multiplicidade discursiva existente sobre o sexo e que, ao longo dos anos, e por diferentes campos, instâncias e instituições foram sendo (re)produzidos, (re)significados, atribuindo a essa identidade sexual um caráter pecaminoso, patológico, perverso, criminoso.

Neste sentido, as instituições religiosas utilizam-se de seus discursos como estratégias de controle e de governo sobre os corpos e as sexualidades. Tomamos a

palavra governo, no sentido de regulação das condutas conforme as regras determinadas por cada instituição, salientando que são como “instâncias efetivas de construção, manutenção e reprodução de práticas, crenças e valores culturais” (LOURO, 2005, p. 70). As instituições religiosas, através de seus discursos, têm buscado dirigir a conduta dos sujeitos, punir as atitudes e comportamentos que se desviam da norma.

O ato de governar os sujeitos é uma função do poder pastoral, e esse é utilizado em diversas instâncias religiosas como forma de regular e governar os sujeitos homossexuais, por exemplo, instruindo-os a confessar suas práticas e seus desejos para, dessa forma, as sanções normalizadoras operarem sobre tais sujeitos, de forma a estabelecer o “padrão normal” de sexualidade, a heterossexualidade. Neste sentido, o sujeito confessa todos os seus “pecados sexuais”, as sanções são exercidas sobre esse e, então, é salvo.

A homossexualidade, em meio aos discursos (re)produzidos pelas instituições religiosas, é tida como antinatural, como abominação, como pecado, uma vez que não há a possibilidade de procriação, não correspondendo, dessa forma, com a constituição da família patriarcal, constituindo a idéia de que *gays* e *lésbicas* são sujeitos desviantes e anormais. Nessa perspectiva,

[...] este estabelecimento moral religioso, a partir da abominação do prazer homossexual está referendado na inibição do prazer sexual, na condução do sexo somente procriativo, determina a dualidade nas relações entre os homens e as mulheres (masculino *versus* feminino), fixa o estabelecimento dos papéis sexuais e sociais eliminando a possibilidade da homossexualidade, pois é dado para os sujeitos uma única alternativa: o acasalamento do macho com a fêmea, e vice-versa (LOIOLA, 2001, p. 42).

Neste sentido, a constituição da homossexualidade como um ato pecaminoso faz-se a partir de vários discursos sobre a sexualidade, que regulam os desejos e as suas condutas. Deste modo, problematizamos o quanto os discursos religiosos vão produzindo efeitos e constituindo os sujeitos a agir de determinada forma, de assumir determinadas posturas e de falar sobre determinadas coisas.

O grupo focal, as análises e a investigação narrativa

“Eu adoro falar sobre este tema para mim é super interessante, mas a minha religião não aceita homossexuais (Marina)”.

A frase acima refere-se a um comentário realizado por uma adolescente durante sua participação em uma pesquisa de mestrado², que tem como objetivos analisar narrativas de adolescentes sobre diversidade sexual e de gênero, conhecer os discursos desses/as adolescentes produzidos sobre as identidades sexuais e de gênero, e investigar as narrativas deles/as sobre a homofobia na sociedade, problematizando a importância de discutir esta temática no contexto escolar. Iniciamos nossa discussão com esse comentário, uma vez que ele nos evidencia o quanto somos controlados e vigiados em relação a nossa sexualidade por diversas instâncias, aqui, no caso, as instituições religiosas. Não faremos juízos de valores acerca das diferentes crenças religiosas e instituições; no entanto, analisaremos as narrativas produzidas por algumas adolescentes referente à questão da homossexualidade e da religião.

As narrativas foram produzidas a partir da participação de algumas adolescentes em um grupo de discussões, conhecido como Grupo Focal. O Grupo Focal é um grupo de discussões acerca de uma(s) determinada(s) temática(s), que possibilita “o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2005, p. 11). O mesmo foi constituído apenas por meninas, durante o qual emergiu a discussão sobre religião e homossexualidade. Os/as responsáveis pelas adolescentes participantes do grupo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando os objetivos do trabalho, horário, local e data dos encontros. Por questão ética, as mesmas tiveram seus nomes trocados, mantendo dessa forma seu anonimato.

Utilizamos o grupo focal para a produção dos dados da pesquisa, uma vez que nos valemos da Investigação Narrativa como metodologia. Destacamos que este tipo de metodologia possibilita diferentes maneiras de produção de dados, sendo o grupo focal uma delas.

A narrativa como investigação é utilizada porque somos seres contadores de história. Desta forma no processo de contar e narrar histórias, os sujeitos vão

² A pesquisa de mestrado citada foi desenvolvida por Deise Azevedo Longaray, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Paula Regina Costa Ribeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande.

constituindo sua própria identidade, assumindo diversas posições de sujeito, uma vez que elas são produzidas em meio a contextos sociais diferentes (CONNELLY; CLANDININ, 1995; LARROSA, 1996). Neste sentido, “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11, tradução nossa). No entendimento desses autores, a narrativa é tanto o método de investigação quanto aquilo que se investiga. O grupo focal, portanto, foi utilizado na produção dos dados tendo em vista o entendimento de que os participantes possuem diferentes “realidades”, linguagem, atitudes, comportamentos, expressando-se de diferentes maneiras condizendo com o seu contexto social e cultural, bem como de acordo com as relações estabelecidas nesse contexto, ou seja, “cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (LARROSA, 2002, p. 70).

Neste sentido, apresentamos as narrativas que evidenciam a discussão sobre homossexualidade e religião:

Pesquisadora: *O que as religiões falam em geral sobre a homossexualidade?*

Bia³: *A católica, por exemplo, já disse que não aceita tipo a camisinha, que é uma coisa assim que é necessário, que não tem porquê. Eles já não gostam disso, imagino, ainda mais sabendo que Deus fez o homem e a mulher para se reproduzirem e eles são contra a camisinha pra poder se reproduzirem, porque foi a lei de Deus, foi assim que Ele fez, e aí uma pessoa que não pode procriar assim, acho que eles levam, a maioria das religiões, acho que leva isso como prioridade. Não sei as outras, mas a católica eu sei que é assim e acho que em geral também porque todas pensam...*

Marina: *A minha é.*

Pesquisadora: *De que religião tu és?*

Marina: *Evangélica.*

Pesquisadora: *E o que eles dizem a respeito da homossexualidade?*

Marina: *Ah, sei lá. Quando entra um homossexual na igreja, eles ficam tudo olhando de cara feia.*

Pesquisadora: *Mas o que o pastor fala? Ele faz algum comentário a respeito da homossexualidade?*

Marina: *Fala. Ele fica dizendo que está errado, que não está certo, essas coisas assim. Por exemplo, assim, se não for homem e mulher juntos, não pode entrar pra igreja.*

Laura: *Eu acho assim, que por toda minha família ser evangélica, a gente além de não aceitar, não acredita nisso, sabe. Tanto que os meus pais, eles são bem: é isso, é isso; é aquilo é aquilo. Não tem meio termo, chances ou opção de mudar, entendeu. Se Deus fez assim, você tem que ser assim. Eu acho que Deus sabe mais que a gente mesmo. Então se ele fez você homem, é porque você deveria ser homem, entendeu? Que você não tem, mesmo que você ache que você se entenda como mulher, você nasceu homem. Um dia você vai entender que você tem que ser homem.*

³ Por questão ética e para manter o anonimato das participantes, os seus nomes substituídos por outros.

Pesquisadora: E o que tu achas?

Laura: Eu respeito, porque uma pessoa pode decidir o que ela quer ser. Eu respeito isso, mas eu também não aceito.

Pesquisadora: Mas o que a tua religião prega, o que eles dizem a respeito da homossexualidade?

Laura: Desde que eu nasci, o meu pai sempre me deu a escolha: é isso, isso e isso. A religião, sabe;, é isso, isso e isso, você quer? Ele nunca disse assim: tu vai pra igreja, porque eu tô mandando. Quando eu era pequena, eu até ia obrigada, porque era criança, mas agora, depois que eu fiz meus 15 anos, meu pai sentou comigo e disse assim: Você já tem cabeça; você já sabe o que é certo e o que é errado; o que eu tinha pra te ensinar eu já te ensinei; daqui pra frente, eu vou te aconselhar, mas aí é da tua cabeça; tu vai saber o que tu vai querer e o que tu vai fazer. Eu tenho certeza, se eu chegasse pro meu pai e dissesse: Pai, eu sou lésbica, sabe, ele não ia gostar. Por que, qual é o sonho de um pai? Não é bem aceito na sociedade? Ninguém quer ser diferente, sabe, mas eu acho que, se eu chegasse pra ele e falasse, ele não ia ter a maior felicidade do mundo, mas ele iria me respeitar porque foi uma escolha minha e é isso que o meu pai conversa comigo. Só que eu acho que não é o que eu quero.

Pesquisadora: Não, não, mas o que a religião diz?

Laura: Assim: Deus fez o homem e a mulher; e tipo assim: Deus fez o homem para a mulher e a mulher para o homem; tipo assim, como é que eu posso explicar?

Pesquisadora: A tua igreja então não aceitaria um gay e/ou uma lésbica?

Laura: Não.

Pesquisadora: Não iria poder freqüentar?

Laura: Ia ser bem recebido, ia ser tratado normalmente, mas não ia aceitar pra se integrar ao grupo evangélico, tipo assim ó: Se eu tenho uma amiga lésbica e levasse ela na igreja, todos iriam receber ela bem, iriam tratar ela normal, iam respeitar, sabe, como uma pessoa normal; foi uma opção dela; mas tipo se ela quisesse se integrar na igreja, ia ter um monte de coisas pra mudar, entendeu?

Pesquisadora: E sobre a tua religião, o que pensam?

Flávia: Eu não tenho religião.

Maíra: Minha religião é Deus.

Thais: Católica.

Natália: Eu fui batizada na católica, mas eu frequento a espírita.

Pesquisadora: E o que a católica diz?

Thais: Ah, eu não sei, porque eu não frequento muito.

Pesquisadora: E a espírita, Natália?

Natália: Pois é, tem uma coisa legal que eu acho lá, que a gente está, que eu sou da mesa, então esses tempos que a gente tava tipo ajudando um drogado, tipo uma consulta, sabe, e a gente faz isso também com esse tipo de...

Pesquisadora: ...pessoas que vão pedir ajuda.

Natália: Isto. Lá a gente recebe qualquer um, com braços abertos. Se tiver que ajudar a gente ajuda, até porque nós temos que fazer o nosso direito de ajudar nós mesmos e os outros, né. Lá ninguém tem preconceito. Muito pelo contrário a gente apóia: Se é a tua escolha, vai em frente. Se precisar, a gente tá aí. A gente está ajudando agora, até um filho da que coordena lá. Ele é gay, e por isso mesmo, ele vai lá, até brinca com nós, conversa com nós. Esse guri que é usuário de drogas e vai lá, agora ele está bem melhor do que antes com ajuda de todos nós de lá.

Laura: Deixa eu te perguntar uma coisa, assim independente de religião, porque geralmente religião segue regras: Vamos supor assim, religião é isso e etc. Agora elas falaram: não tenho religião, minha religião é Deus, ta. Então vamos por isso, por Deus, saindo de religião, tipo assim: Mudança de sexo, você não acha que estaria tirando tipo a capacidade de Deus? Tipo, eu nasci mulher, mas eu quero ser homem, será que Deus não errou quando ele me fez? Será que ele não deveria ter me feito mulher? Será que, tipo, Deus todo mundo sabe que ele é poderoso, que ele é perfeito, que ele não erra; então se eu estou mudando

meu sexo, eu estou dizendo que Deus errou porque foi ele que me fez. Deus fez cada um de nós, não é isso? Então, será que quando se aceita, não to dizendo pra elas mudarem a opinião delas, é só uma pergunta, quando se aceita que ele mudou de sexo, feito isso, será que não se está questionando a capacidade de Deus?

Duda: Eu acho que não está questionando a capacidade de Deus e sim o psicológico dele, porque se ele queria ser, acho que Deus não vai julgar ninguém pelo sexo e sim pela sua personalidade, porque se ele quiser mudar, passar de homem para mulher ou vice-versa ele vai está no psicológico dele. Se ele depois se sentir culpado, foi a escolha dele. Então eu acho que não deveria pensar: Bah se Deus me fez assim, então não vou fazer isso por tal e tal motivo.

Laura: Não é pela pessoa assim que eu estou dizendo, mas por Deus, entendeu? Tipo não é pra pessoa pensar: Ah Deus me fez errado. Estou falando por Deus. Será que Deus errou fazendo aquela pessoa mulher, se aquela pessoa, porque Deus sabe do futuro, então Deus saberia que aquela pessoa iria querer ser mulher, mas ele fez ela homem, então o erro não seria da pessoa, porque isso sim foi uma escolha dela, mas seria Deus.

Natália: Eu acho que Deus fez a parte dele.

Duda: Sim, exatamente. Eu acho que Deus não julga ninguém pelo sexo, pelas suas escolhas, mas sim pelo que a pessoa faz, pelas suas atitudes, vamos dizer assim, não pelo sexo, pelo jeito de falar, pelo jeito de vestir, não, pela sua personalidade.

Flávia: Eu queira perguntar uma coisa pra ela (aponta para Laura). Será que Deus fez isso pra fazer uma prova a eles, pra fazer um obstáculo na vida deles?

Laura: Eu acredito que Deus tem outras formas de obstáculos, outras coisas pra ser provadas. Só que, como ela diz, Deus não julgaria então pelo sexo, pelo que a pessoa é. Então Deus também não julgaria pelo sexo, pelo que a pessoa quer ser.

Flávia: Mas pode ser assim também: Olha, ele pode colocar um obstáculo pra ti, ele faz um homem, só que esse homem ainda vai se revelar ser homo, mas pra ele, ele tem que primeiro tem que passar por cima do preconceito dele, pode ser um obstáculo pra ele se aceitar, pra ele ser o que ele é, por isso que eu te perguntei se não é um obstáculo de Deus a ele, entendeste?

Laura: Entendi. Só que assim, eu acho que, como é que eu posso te explicar, se Deus conhece a gente às vezes até melhor que a gente, por que, às vezes, a gente tem uma dúvida uma coisa assim, uma coisa que a gente não sabe, entendeu, tipo assim, ó: Se Deus queria que a pessoa se conhecesse, se entendesse, a pessoa poderia muito bem se entender como mulher, tipo assim: Eu sou mulher, sendo que Deus quer que eu me entenda como homem, eu posso me entender como homem, só que se é uma mulher.

Pesquisadora: Pelo que eu entendi do questionamento dela, é que, se vocês não acham que ser homossexual, ou querer trocar o sexo não seria um questionamento da capacidade de Deus?

Duda: Eu acho que não. Eu acho que, pra ser gay ou lésbica, tu tem que antes de tu te assumir, tu tem que te aceitar, tu tem que ter a tua certeza de que tu quer aquilo pra tua vida, porque muitas pessoas, muitas mulheres passam e os homens dizem: Como eu queria ser igual a ela. E aí mulheres: Ai que homem bonito. Admiram as pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto, porque queriam até de repente serem iguais, mas tu nunca vai ser igual a ninguém, tu tem que te aceitar, tu tem que te conhecer, tu tem que saber o que tu quer da tua vida, porque não adianta tu aí hoje: eu vou ser gay; e amanhã: eu vou ser hetero. Eu acho que depende de cada pessoa.

Flávia: Tem algumas teorias que dizem que Deus não é perfeito. Não estou questionando ta, que Deus foi pra cruz porque ele roubou. Tem várias teorias.

Duda: Eu já não acredito nisso. Eu acho que Deus foi pra cruz pra salvar o povo dele.

Laura: Deus ou Jesus?

Duda: Jesus.

Laura: Tipo na minha religião, esse negócio que ela falou de Deus ir pra cruz, só pra ficar bem entendido, na minha religião Jesus é uma pessoa e Deus é outra: Jesus veio à terra; Deus nunca saiu do céu, digamos assim.

As narrativas evidenciam-nos que há vários pontos de discussão e análise acerca do que foi mencionado no grupo sobre a questão da religião e homossexualidade. Em meio às falas das adolescentes sobre a sexualidade, destacamos o discurso da família-reprodução, instituído como verdadeiro e legítimo, formado pelo casal heterossexual com a função de procriação.

Por este viés, os demais arranjos familiares, que não correspondem ao modelo padrão de família, constituem, assim, um discurso de anormalidade referente à sexualidade dos indivíduos, uma vez que esses não seguem a regra imposta pela sociedade. Neste contexto, a homossexualidade possui seu caráter antinatural, uma vez que a função reprodutora é constituinte da relação heterossexual, não correspondendo, dessa forma, à imposição social e à manutenção do modelo de família nuclear – heterossexual, branca e cristã. Esse modelo de família nuclear é reproduzido pelas instituições religiosas quando instauram e legitimam uma única forma de viver a sexualidade, a heterossexualidade, controlando os corpos e desejos dos sujeitos.

Sobre essa questão, Torres (2005) destaca que, do século XV ao XIX, está articulada, tanto na Igreja Católica como no mundo por ela influenciado, uma moral na qual o sexo é visto apenas como função procriadora (p. 83). Foucault (2007a) destaca que “a prática procriadora, se se quiser conjurar todos os perigos que a ameaçam e assegurar-lhe o sucesso que dela se espera, demanda uma grande atenção, ou melhor, toda uma atitude moral” (p. 112). Neste sentido, é contra as leis de Deus uma relação que não tem como função a reprodução, não podendo dessa forma constituir uma família dentro dos padrões normais ditos pela sociedade. As relações homossexuais, neste sentido, não obedecem à ordem de Deus, uma vez que, segundo Natividade (2009), “o pênis, que produz esperma, não foi criado por Deus para o prazer individual (fora do casamento cristão), mas para a reprodução da espécie humana, para ser depositada em um vaso natural (a vagina), também criada por Deus” (p. 120). Além disso, Busin (2007) destaca que “uma prática sexual desvinculada da procriação, além de antinatural, traz à tona a questão do prazer sexual imediato, desvinculado de laços afetivos” (p. 57), que é a questão segundo a qual, muitas pessoas consideram que não há relações homossexuais duradouras e com amor.

Deste modo, levando em conta a associação que se faz das relações sexuais com a reprodução, a não correspondência à família-reprodução seria uma forma de ignorar a vontade divina, uma vez que a “família é considerada a expressão máxima de Deus na Terra, e a reprodução com a finalidade de constituir a família de Deus é o princípio defendido” (NATIVIDADE, 2009). Torres (2005) destaca que o modelo de família heterossexual

[...] é apresentado pela Igreja Católica como única opção para o exercício da sexualidade e criação dos filhos [...] o exercício da sexualidade somente é permitido dentro da família legitimada pelo matrimônio. Os homossexuais permanecem num duplo impeditivo: não se aceitam na Igreja Católica uniões conjugais entre pessoas do mesmo sexo e não se permite a sexualidade fora do casamento (p. 88).

A partir desse entendimento, a família formada por um casal homossexual é tido como um pecado sexual contrário à natureza divina (TORRES, 2005). Isso é evidente na fala de Laura, quando diz que “Deus fez o homem para a mulher e a mulher para o homem”. Neste sentido, “a legalização das uniões homossexuais acabaria, portanto, por ofuscar a percepção de alguns valores morais fundamentais e desvalorizar a instituição matrimonial” (RATZINGER, 2009), uma vez que o matrimônio faz referência à família padrão, que tem por função o sexo a propósito da procriação. A procriação é considerada uma das principais justificativas do ato sexual (FOUCAULT, 2006). Segundo Ribeiro (2002, p. 63), a “sexualidade encontra-se relacionada à procriação, por conseguinte, à copulação sendo uma razão justificável para as relações sexuais e para a formação de uma família constituída por um casal heterossexual e seus filhos”. Segundo Foucault (2007), o discurso da família conjugal emergiu a partir da burguesia vitoriana, em que

[...] a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos (p. 9-10).

Sobre essa questão, Loiola (2001) destaca que o casamento é tido como o sacramento mais importante nas instituições religiosas. Sendo assim

[...] a sua norma também será elevada – casa-se homem com mulher e vice-versa, bem herdado pela geração de Adão e Eva – conforme a escritura sagrada, fundamentada, especialmente, na reprodução da espécie humana, concomitante a reprodução das idéias cristãs traduzida pelos seguidores de Jesus (p. 75).

Outro ponto de destaque das narrativas foi a questão da mudança de sexo, em que uma das meninas, a Laura, questiona se mudar o sexo não seria uma forma de duvidar da capacidade de Deus. Há um contraponto em que Flávia questiona se não seria então um obstáculo na vida do sujeito que ele tivesse que superar, ou seja, Deus *“faz um homem, só que esse homem ainda vai se revelar ser homo, mas pra ele, ele tem que primeiro tem que passar por cima do preconceito dele, pode ser um obstáculo pra ele se aceitar, pra ele ser o que ele é”* (Flávia). Através dessa fala, podemos perceber que, para Laura, a mudança de sexo seria uma forma de rejeitar a vontade divina. Já a Flávia entende que essa seria uma forma de aceitação pessoal, uma forma do/a homossexual reconhecer-se como tal, contribuindo dessa forma para a superação do preconceito que ele pudesse vir a ter.

Ainda temos, nas narrativas, a questão da conversão religiosa, pois segundo a adolescente Laura, o/a homossexual até pode frequentar a sua instituição religiosa, mas para pertencer ao grupo evangélico, essa pessoa precisará mudar como, por exemplo, a identidade sexual. Natividade (2009), sobre suas análises referentes a alguns livros evangélicos, aponta para a questão da restauração sexual, em que o discurso religioso busca assumir uma única forma de viver a sexualidade, seus desejos e prazeres, a heterossexualidade. Neste sentido, as pessoas que fogem desse padrão precisam de restauração sexual, o que equivale à reparação. O autor menciona que, para o discurso evangélico isso significa que

[...] um impulso sexual natural (heterossexual) foi pervertido em sua origem por experiências traumáticas e pela prática de certos pecados, é passível de ser restaurado pela comunhão com o Espírito Santo, em um processo que envolve cura das memórias, busca da santificação, disciplina e libertações [...] a retórica evangélica recorre a um naturalismo com certas especificidades: privilegia uma concepção de natureza divinamente concebida e ordenada. Todo o esforço pela cura (em seu sentido ideal) envolverá necessariamente um retorno às determinações de Deus, no que tange à sexualidade humana. A noção de restauração sexual pressupõe também um ideal de gênero a ser perseguido pela via da experiência religiosa (p. 124).

Partindo desses entendimentos, a restauração faria do/a homossexual um/a ex-homossexual, dessa forma remetendo-nos à fala de Laura, assim podendo pertencer ao seu grupo religioso, uma vez que houve a sua conversão.

Neuza Itioka (2005), presidente do Ministério Ágape da Reconciliação, em seu livro *Restauração Sexual*, faz algumas considerações a respeito da homossexualidade. Ela diz que seu objetivo, através desse livro, é “trazer esperanças aos irmãos que lutam com suas tendências homossexuais, mostrando que existe solução para eles (p. 71); e ela continua, dizendo que “o propósito é ajudar os que realmente desejam ser liberto, bem como auxiliar aos libertadores a ministrar os que escolheram deixar as práticas homossexuais” (Ibid., p. 71). A autora aponta que, para poder ajudar os homossexuais a se libertarem ela precisa antes saber quais foram as causas que o/a levaram a ser homossexual, entre as quais ela destaca: educação sexual a favor da homossexualidade, a tolerância social, a legalização das relações homossexuais, a falta de presença do pai, pai com inclinações homossexuais, o divórcio, irmão com tendências homossexuais, hospedar homossexuais em casa. Neuza destaca que o tratamento aos homossexuais é feito tendo em vista a perspectiva dos libertadores, através da “cura das memórias, das feridas da alma, das emoções e a liberação dos demônios justamente com a saída da prisão espiritual” (2005, p. 69). No entanto, a autora destaca que um/a homossexual não se restaura ao estado que Deus o/a criou, a não ser com a “expulsão dos demônios”. Nessa direção, sobre as curas das memórias, Natividade (2009) destaca que

[...] a literatura religiosa concebe a cura das memórias como etapa fundamental na restauração da sexualidade, partindo do pressuposto de que a homossexualidade, assim como outros desvios sexuais “arraigada” na mente do indivíduo, sob a forma de emoções doentes, traumas e vícios. Para atingir a cura das memórias é preciso buscar a raiz do problema, localizando lembranças para situar quando e onde se deu o desvio de um curso normal da sexualidade (p. 125).

Partindo desse princípio, deve-se confessar todos os seus desejos, todas as suas condutas de modo a encontrar a “origem do problema”, que fez com que o sujeito homossexual rompesse com a ordem natural de Deus, fugindo às regras. Neste sentido, o indivíduo, ao arrepender-se, ao renunciar ao erro, ao confessar, liberta-se de seu pecado (NATIVIDADE, 2009). Neste sentido, “confessa-se – ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum

imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo” (FOUCAULT, 2007, p. 68).

Cabe salientar que o Cristianismo instaurou um procedimento singular de confissão: aquele que era localizado somente no interior da penitência, porém com as transformações ocorridas e, especificamente, após a Reforma, o discurso da confissão explode, tomando novos rumos, “ela se tornou um comportamento que podia ter funções simplesmente, digamos, psicológicas, de melhor conhecimento de si, de esclarecimento de suas próprias tendências, de possibilidade de gerir a vida” (FOUCAULT, 2003, p. 237). Porém, para o discurso religioso destacado aqui, a confissão é imprescindível para obter a cura e libertar-se da homossexualidade. Neuza Itioka (2005) aponta que o primeiro aspecto importante para que ocorra a libertação e restauração sexual do sujeito, é arrepende-se do seu pecado. Dessa forma, deve-se confessar todos os eventos da vida anteriormente ao erro e ao pecado, não esquecendo de nada. Assim “toda a biografia do sujeito deve passar pelo crivo da memória: o passado deve ser pesquisado, analisado, examinado, perscrutado, confessado e renunciado” (NATIVIDADE, 2009).

Nas narrativas, podemos perceber que os discursos produzidos nas instituições religiosas interpelam os sujeitos, constituindo-os como sujeitos pertencentes a determinadas religiões ou não, e esses reproduzem, muitas vezes, tais discursos, alegando a homossexualidade como algo contra as leis de Deus e que o sujeito homossexual precisa de ajuda para se libertar desse mal que o aflige.

Destacamos que as problematizações feitas ao longo do texto contribuem para destacar que a adolescência é atravessada por esses discursos que permeiam a sociedade e (re)produzem a afirmação de que a homossexualidade é um ato de pecado, que não coincide com a “vontade de Deus”.

Enfim...

A homossexualidade, segundo algumas narrativas apresentadas neste artigo, é uma identidade sexual anormal, uma vez que não cumpre com alguns princípios bíblicos como, por exemplo, a procriação. A heterossexualidade, neste sentido, representa o modelo padrão de sexualidade, uma vez que não desvia as regras impostas socialmente, é então, a relação natural.

Nas narrativas, podemos perceber o quanto o discurso religioso permeia a sociedade, no caso aqui entre as adolescentes, como uma forma de instaurar aquilo que é “aceito” ou não perante as leis de Deus. Neste sentido, a homossexualidade, como a identidade anormal para algumas instituições religiosas, necessita de cura, de restauração e libertação. Além disso, cabe salientar que a confissão, exercida até hoje por algumas instituições religiosas, é uma forma de controle sobre os desejos e sobre a vida dos sujeitos. Embora a confissão tenha assumido um novo patamar de discussão, algumas instituições ainda operam com ela, a fim de que as pessoas confessem seus pecados e, então, recebam o “castigo” que confere aos seus erros. As narrativas possibilitam-nos perceber que o discurso religioso atravessa também os/as adolescentes, fazendo-os reproduzi-lo diante das discussões realizadas. Dessa forma, o discurso religioso, ao instaurar o que é e o que não é aceito diante das leis de Deus, controla, vigia e governa os corpos e as condutas dos sujeitos.

Referências

BUSIN, Valéria Melki. **Homossexualidade, religião e gênero**: a influência do catolicismo na construção da autoimagem de gays e lésbicas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC. Mestrado em ciências da religião: São Paulo, 2008.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o Poder. In _____. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Sexualidade e poder. In _____. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

_____. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ITIOKA, Neuza. **Restauração Sexual**: Deus pode curar suas dificuldades mais íntimas. Associação do Ministério Ágape Reconciliação: São Paulo: 2005.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOIOLA, Luis Palhano. **Coisas difíceis de dizer**: as manifestações homofóbicas do cotidiano de jovens. 2001. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza: UFC, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, Gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. In: **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, n. 61, v. 21, jun. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/107/10706106.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2009.

RATZINGER, Joseph Card., AMATO, Angelo. Considerações sobre os projectos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais. IN: **Congregação para a doutrina da fé**. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20030731_homosexual-unions_po.html>. Acesso em: 20 out. 2009.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre: UFRGS, 2002.

TORRES, Marcos Antônio. **Os significados da homossexualidade no discurso da Igreja Católica Romana pós-Concílio Vaticano II**: padres homossexuais, tolerância e formação Hegemônica católica. Belo Horizonte: 2005. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

A violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões imprescindíveis

Angela Torma Pietro
Maria Angela Mattar Yunes

Definindo violências: diferentes conjecturas sociais e históricas

Toda a história da humanidade foi e é permeada por momentos de paz, guerra e violência, muitas vezes legitimada pelos ditames sociais de cada momento histórico. Para evitar o “caos”, foram arregimentadas convenções sociais (contrato social) que representaram limites para os cidadãos, Estados e instituições. (MARSHALL, 1967; SANTOS, 1988). Desta forma, viver em sociedade implica em seguir normas pré-estabelecidas, que condicionam o indivíduo a determinadas formas de conduta, onde a violência surge como resultado da sua violação.

O termo “violência” deriva do latim “*violentia*” que deriva de *vis*, vigor, força. (CHAUÍ, 1998) empregada para definir ações agressivas, movidas sob emoção ou raiva sobre um objeto ou pessoa. Apesar de estar presente em todas as culturas não pode ser considerada uma característica inata do homem, mas sim um fenômeno social e histórico – e mais, uma construção social (SANTOS, 1999). Neste sentido, destacamos as percepções de Thomas Hobbes, John Lock e Jean Jacques Rousseau, pensadores do século XVII e XVIII que desenvolveram concepções acerca da natureza do homem. Começamos por Thomas Hobbes que defendia a idéia de que o homem na sua natureza era predisposto à guerra, motivado pela desconfiança e por se sentir superior em relação aos seus semelhantes. Porém, seus argumentos e concepções em relação ao homem e ao Estado estavam ligados à situação inglesa do século XVII, período de disputas incessantes pelo poder que levaram à guerra civil de 1642 (HOBBS, 1997). Para John Locke os homens em estado de

natureza são livres e podem usar da sua liberdade para ordenar suas atitudes, mas sujeitos às leis da natureza. (LOCKE, 1989). Jean-Jacques Rousseau defendia que os seres humanos no seu estado de natureza eram naturalmente bons e as atitudes más seriam fruto da civilização corrompida, ou seja, adquiridas através do convívio social e construídas historicamente. (ROSSEAU, 1991). Através desta brevíssima exposição de alguns pensamentos sobre a natureza humana, poder-se-ia concluir que o ser humano não é mau por natureza e que suas ações são determinadas a partir do momento histórico e social que vive. Assim, o ser humano através do convívio social, da interação com os outros indivíduos, pode manifestar todos os tipos de sentimentos e comportamentos sejam estes bons ou maus (MONTAGU, 1978). Segundo Montagu (1978, p. 16), “o desafio que encontramos como sociedade, então, não se limita a encontrar uma única e simplificada explicação de por que um homem mata o outro, mas sim descobrir por que, em circunstâncias similares, um homem mata, o outro socorre, e outro finge que não viu nada”.

Assim, não é possível empregar um conceito generalista para o termo violência, pois isto significaria simplificar e fragmentar seu verdadeiro significado, desconsiderando a complexidade das relações do homem com o meio em que vive. Segundo Waiselfisz (1998, p. 144-145), “não existe uma violência, mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro”. Não podemos deixar de fazer a distinção do termo “delinqüência” que muito a ela é associado, assim como da própria violência estrutural que é legitimada pelo poder do Estado, que através da força (se necessário) busca manter e impor suas regras. Esta violência é compreendida como necessária e normal. Segundo Silva (2010), a violência estrutural:

Trata-se do uso da força, não necessariamente física (ainda que não se abdique dela quando necessário), capaz de impor simultaneamente regras, valores e propostas, quase sempre consideradas naturais, normais e necessárias, que fazem parte da essência da ordem burguesa, ou seja, formam sua natureza. A violência estrutural se materializa envolvendo, ao mesmo tempo, a base econômica por onde se organiza o modelo societário (a estrutura) e sua sustentação ideológica (a superestrutura). (SILVA, 2010).

Significa que é comum associar a violência a ações e práticas cometidas pelos chamados “bandidos”, “assassinos” os “fora da lei”, mas é perfeitamente aceito

e naturalizado, por exemplo, atuações de policiais invadirem favelas e cometerem brutalidades com a prerrogativa de estarem garantindo a ordem e a segurança pública. Só é questionada esta ação repressiva do Estado quando “uma bala perdida” atinge um inocente. Cumpre destacar, também, situações de violência física, que implicam em ações perceptíveis na realidade corpórea. Mesmo vista por alguns grupos dentro da normalidade ou naturalizada pelas relações cotidianas, esta vem sendo abolida por vários países. Como exemplo, podemos citar: a “Lei antipalmadas”¹ que já existe em cerca de 30 países, dentre eles: a Suécia; Portugal; Uruguai; Costa Rica; Espanha; Venezuela; Grécia; Alemanha, Israel, Dinamarca e Nova Zelândia. No Brasil, vem sendo rigorosamente discutido um projeto de Lei que proibi toda e qualquer forma de punição física. Não podemos deixar de citar ainda a violência simbólica que apesar de menos perceptível no contexto social, apresenta efeitos nocivos para aqueles que a vivenciam, seja através de situações que geram constrangimentos, ameaças; exploração de fatos, ou pela negação de informações ou toda e qualquer forma de humilhação.

Desta forma, percebemos quando é difícil buscar uma única definição para o termo violência. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como sendo: “O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. (OMS, 2002, p. 1-42).

Na ótica de Arendt (1985) a violência é a *‘falta de poder legítimo’*, de autoridade, é o exercício de um poder que não se pratica de forma legitimada, socialmente estabelecida pelas normas do respeito mútuo. (ARENDR, 1985; FALEIROS, 2005). Minayo e Souza (1997/1998, p. 513), afirmam que “a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”. As autoras deixam claro que apesar de uma definição geral é preciso “falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas” (MINAYO e SOUZA, 1997/1998, p. 513).

¹ Fontes: CBC News; Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children.

Nesta percepção a violência doméstica ou intrafamiliar deve ser entendida como uma expressão da pluralidade de violências. E, da mesma forma, defini-la também não é uma tarefa fácil. Não basta resumir por situações de agressão que ocorrem no *locus* familiar, pois está também associada às dimensões sociais e históricas de cada sociedade. Está ainda aliada ao abuso de poder, ao uso da força física, às categorias de classe, gênero e raça/etnia, sexualidade, econômica, psicológica. Buscamos em Azevedo e Guerra (1995) uma compreensão acerca do fenômeno. Segundo as autoras a violência doméstica constitui-se em:

todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima implica de um lado numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (AZEVEDO e GUERRA, 1995, p. 36).

A partir desta definição, percebemos as diversas expressões de violência doméstica, sejam elas: a negligência; o abuso físico, o abuso psicológico e a violência sexual. Todas estas manifestações são objeto de repulsa social ratificados pela Constituição Federal Brasileira, de 1988, no no art. 227 caput e art. 227 § 4º:

ART. 227 CF: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
§ 4º CF: A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. (BRASIL, 2000, p. 107-108).

Estes preceitos se reforçam no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, Lei 8069/1990) cujo artigo 5º preconiza: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Desta forma, não é admitido na nossa sociedade a violação dos direitos da criança e do adolescente sendo o dever de vigilância/proteção de responsabilidade de todos nós. No atual contexto social e histórico exige-se que a criança e o adolescente seja protegido de qualquer forma de violação dos seus direitos.

Neste sentido, vamos a partir de agora dar uma maior ênfase ao estudo do abuso sexual, por ser uma das formas de violência que abrange todas as demais. Aquele ou aquela que sofre abuso sexual é vítima de negligência, de violência física e principalmente psicológica.

Violência Sexual: visão sistêmica e ecológica

A violência sexual não se dá de forma legitimada, mas sim pela imposição e pode ser exercida pela negação ou pela ameaça à vítima (FALEIROS, 2005). É uma modalidade de violência que pode deixar marcas profundas no desenvolvimento da criança e do (a) adolescente vitimizado (a). Azevedo & Guerra (1989) definem violência sexual como:

todo o ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou utilizá-la para obter estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa (AZEVEDO E GUERRA, 1989, p. 42).

Esta definição denota a complexidade de um tema que envolve dimensões históricas; culturais (etnia, gênero e raça); sociais (relações familiares e convívio na sociedade); econômicas (relacionada a perda do provedor quando ocorre a revelação); sexuais (sedução e culpabilização); poder (força física e segredo) e ainda psicológicas (relacionadas ao medo e ao trauma gerado por esta modalidade de violência) (FALEIROS, 2005). Não é possível compreender a violência sexual a partir de um único aspecto, por isso a percebemos como um fenômeno complexo. Segundo Morin (2002, p.14), “existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. Neste sentido, Assmann (1998) nos diz que:

O conceito de complexidade não pode ficar prisioneiro do senso comum no qual o termo funciona como uma espécie de curinga verbal para aludir a coisas complicadas. Como ruptura epistemológica em relação à razão calculante do cientificismo moderno, a teoria da complexidade se refere sobretudo àquela característica básica de muitas situações, acontecimentos e processos que faz com que não possam ser analisados pela somatória de todas as análises parceladas de todos os seus componentes ou ingredientes. (ASSMANN, 1998, p. 148).

Dentro desta visão, não é possível entender a violência sexual de forma isolada e fragmentada. É preciso compreender todas as dimensões a ela associadas. Desta forma usaremos os conceitos de Bronfenbrenner (1979/1996), para enfatizar que o contexto “macrossistêmico” afeta de forma significativa o microsistema familiar e estabelece interrelações com os demais microsistemas por onde a criança transita. Para Morin (2002):

o desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro natural. (MORIN, 2002, p. 24-25).

Assim, a complexidade neste caso é exatamente no sentido de buscar uma abordagem que abandone o reducionismo da ação multidisciplinar que se dá nos casos de abuso sexual. É preciso priorizar um trabalho inter-transdisciplinar onde a proteção integral à vítima esteja acima das questões relacionadas ao processo legal e da punição do abusador.

Para os casos de transgressão, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010a) é explícito em legislar a obrigatoriedade de notificação dos casos, independentemente de certeza ou confirmação dos fatos. Assim sendo, a “mera” suspeita de violência contra uma criança ou adolescente deve ser anunciada, conforme dispõe o artigo 13: “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (BRASIL, 2010a).

Entretanto, sabe-se que muito estudo e conhecimento são necessários para a comunicação da “*mera suspeita*” de violência seja qual for a modalidade evidenciada. Tais evidências podem variar em grau, desde um leve indício até o relato explícito da própria vítima ou testemunha (GONÇALVES & FERREIRA, 2002). Portanto, cada situação vai merecer uma minuciosa investigação e um tratamento diferenciado para que não se façam denúncias com base em sentimentos de desconfiança. Nestes casos, mesmo sem intencionalidade, o denunciante pode tomar para si o papel de vitimizador. Como se vê, a complexidade destas situações multifacetadas requer cuidado profissional, atenção e sensibilidade orientada para os sinais e expressões comportamentais das vítimas e dos abusadores.

Algumas categorias de profissionais devem estar especialmente preparadas para estas funções, pois além de seus papéis sociais lhes colocarem frente a frente com estas ocorrências, a legislação os obriga a efetuar a denúncia sob risco de punição administrativa se não o fizerem. Conforme o art. 245 do ECA (BRASIL, 2010), estarão sujeitos a multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários de referência, os médicos, professores ou responsáveis por estabelecimento de atenção à saúde e educação, que deixarem de comunicar aos órgãos competentes os casos de abuso e maus tratos contra crianças e adolescentes.

O desconhecimento do seu papel, enquanto profissional e da importância de um trabalho conjunto e interdisciplinar potencializa o trauma causado pela violência. Para tanto, é necessário conhecer os caminhos ou as portas de entrada para a denúncia, bem como compreender quais são os mecanismos e aportes feitos pelos diversos profissionais que acabam atendendo a vítima, a família e o abusador.

Neste sentido, uma visão sistêmica desta modalidade de violência permitiria um trabalho em rede, no qual todos os profissionais envolvidos tivessem como objetivo a proteção integral da vítima através de um trabalho dialógico e comprometido. O que mais preocupa nos casos de abuso sexual é que em geral as vítimas convivem muito frequentemente por tempo indeterminado com as situações de risco. Neste caso, a situação de risco é compreendida pelo conjunto de eventos e processos negativos que se apresentam na vida da pessoa em desenvolvimento aumentando a probabilidade de ocorrerem problemas físicos, sociais e emocionais (YUNES & SZYMANSKI, 2005; YUNES, MIRANDA & CUELLO, 2004). No caso da violência intrafamiliar, o risco não está fora de casa, pois “elas presenciam diariamente, em seu ambiente familiar, os atos violentos e hostis que, certamente, agem contra a sua natureza e têm influência deletéria em seu desenvolvimento” (KOLLER & DI ANTONI, 2004, p. 294). Para contrapor-se aos mecanismos de risco que esta grave questão suscita, é preciso gerar fatores de proteção que transformem esta situação. Se a família é responsável por expor a criança à violência, cabe aos demais microssistemas que formam a rede de atendimento social, por exemplo, a escola ou o posto de saúde, atuar de forma protetiva para impedir que o abuso perdure.

Neste entendimento, citamos a abordagem bioecológica e o suporte teórico e metodológico através dos pressupostos conceituais do modelo Bioecológico de

desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979/1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). Esta tem sido uma referência para a compreensão das complexidades do tema abuso sexual, pois privilegia os processos proximais, ou seja, as propriedades das relações e as interações das pessoas em desenvolvimento em seus múltiplos contextos (BRONFENBRENNER, 1979/1996; YUNES, MIRANDA & CUELLO, 2004). A atualização do modelo ecológico em bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) trouxe para discussão com maior profundidade as características das pessoas e priorizou os estudos sobre os processos proximais primários, definidos como as interações dinâmicas progressivamente mais complexas entre organismos e contextos. Assim, a compreensão sistêmica das questões desenvolvimentais se dão a partir de quatro dimensões inter-relacionadas: a pessoa, os processos, o contexto e o tempo (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

Focar a pessoa significa estudar o conjunto de aspectos de personalidade do indivíduo, a sua capacidade de explorar o ambiente, estruturando e reestruturando-o (KOLLER, 1998). Neste trabalho, as pessoas são: as crianças e adolescentes vítimas que precisam ser protegidos e os abusadores, os familiares, os profissionais e demais implicados de vários sistemas ecológicos que também precisam ser cuidados além dos pesquisadores. Os processos referem-se aos motores do desenvolvimento humano, os vínculos entre os contextos e as pessoas, os processos de interações, suas atividades diárias e papéis experimentados. O tempo refere-se não só aos intervalos de tempo no cotidiano das pessoas, mas suas histórias de vida, suas experiências passadas e projeções futuras, bem como o momento histórico pesquisado. O contexto, no qual vive a criança vítima de abuso sexual (e qualquer outra criança) compreende uma variedade de espaços, desde a família, escola, vizinhança até a mais ampla conjuntura social. Estes ambientes são concebidos por Bronfenbrenner (1979/1996) como uma série de estruturas encaixadas uma dentro das outras da seguinte forma: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Um microssistema é definido como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18). Portanto, refere-se ao ambiente no qual o indivíduo estabelece relações face-a-face assumindo papéis e interagindo

pessoalmente. A família, a escola e a instituição são exemplos de microsistemas. O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa (as relações família-escola, por exemplo). O exossistema compreende aquelas estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo (a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança). E por último, o macrosistema é o sistema mais distante do indivíduo, e inclui os valores culturais, as crenças, as situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e que podem afetá-los (estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países, a globalização).

Pensando nas questões macrosistêmicas temos que alguns fatores sociais como miséria e desemprego têm sido apontados como responsáveis pela ocorrência do abuso sexual. Estes, no entanto, não podem ser considerados determinantes, pois se pode constatar abuso sexual em famílias onde não existem estes indicadores.

Uma visão panorâmica da violência através dos números

Assim, a violência sexual, no Brasil (e em outros lugares do mundo), não é um fenômeno restrito às camadas populares, mas envolve pessoas de todas as classes sociais, de diversos credos e áreas profissionais (MARTINS, 1998; BORBA, 2002). Há quem diga que é um dos “fenômenos humanos mais democráticos” (depoimento no filme Canto de Cicatriz - Chaffe, 2005), pois atravessa todas as camadas sociais, etnias, crenças e culturas. Atinge na sua maior expressão, vítimas do sexo feminino (HABIGZANG, KOLLER, AZEVEDO & MACHADO, 2005), mas não podemos deixar de destacar que os meninos também são vítimas de violência sexual. A ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, através do número telefônico (0800)990500, monitorou e tratou estatisticamente denúncias de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes em todo o país, atingindo as 27 unidades federativas do país. O último relatório, disponível via Internet, apresenta um perfil das vítimas de abuso sexual, no

período de fevereiro de 1997 a janeiro de 2003 (última atualização) e foram quantificadas 1565 denúncias. No que tange ao sexo das vítimas: 17,06% são do sexo masculino, 76,17% são do sexo feminino, 6,26% são denunciadas como feminino e masculino e 0,51% não informaram. E ainda, tanto meninas quanto meninos abusados na mesma denúncia são 6,27%. As meninas são as vítimas mais freqüentes, sendo mais comum o incesto pai/filha que tem analogia com o próprio padrão cultural da sociedade patriarcal, na qual a mulher, a despeito das conquistas femininas ainda é vista como objeto sexual. No item faixa etária: de 12 a 18 anos 47,80%, de 8 a 11 anos 18,47%, diversas idades 14,57%, menor de 8 anos 18,21%, e não informado 0,96%. A gravidade desta realidade se vê acrescida se for considerada a idade da criança/adolescente. É possível observar que os adolescentes são as maiores vítimas, porém em muitos casos o abuso pode ter tido início na infância o que gera uma grande preocupação onde quase 20% das crianças são menores de 8 anos.

Quanto ao perfil dos abusadores temos que das 1565 denúncias, 90,10% são do sexo masculino, 4,47% do sexo feminino, tanto homens quanto mulheres conjuntamente 4,92% e não informado 0,51%. No que diz respeito ao vínculo do agressor com a vítima de abuso sexual, os dados revelam que nos casos de violência intrafamiliar, o pai e o padrasto aparecem em primeiro lugar: Namorado(a) da vítima 3,25%; Namorado da mãe 2,56%; Namorada do pai 0,10%; Irmão 4,64%; Irmã 0,10%; Avó 0,59%; Avô 3,16%; Mãe 6,60%; Padrasto 23,37%; Madrasta 0,49%; Pai 36,39%; Primo 2,76%; Prima 0,10%; Companheiro(a) 1,08%; Tio 9,07%; Tia 0,59%; Tio-avô 0,49%; Outros 4,24%; Não informado 0,10%.

A partir do ano de 2003, a responsabilidade do Disque Denúncia Nacional, Disque 100, passou a ser de responsabilidade do Poder Executivo, reafirmando o compromisso do Governo Federal ao combate à Violência e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Atualmente é coordenado e executado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em parceria com a Petróleo Brasileiro S.A (Petrobras) e o Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes (Cecria).

Membros do CEP-RUA-UFRGS (Centro de Estudos Psicológicos de Meninos e Meninas de rua da UFRGS) realizaram uma análise em processos de casos denunciados de violência sexual ajuizados pelas Promotorias Especializadas na

Infância e na Juventude de Porto Alegre, entre os anos de 1992 e 1998, contando com 94 vítimas. Destas, 80,9% eram do sexo feminino, enquanto que apenas 19,1% do sexo masculino. Quanto a idade de início dos abusos foram encontradas divididas em três faixas etárias: 10,6% das crianças apresentavam idade entre 2 e 5 anos, 36,2% destas tinham entre 5 e 10 anos e 19,1% tinham entre 10 e 12 anos. A maioria das crianças (26,6%) freqüentava o ensino fundamental no início das agressões (HABIGZANG, KOLLER, AZEVEDO & MACHADO, 2005).

Um outro levantamento de dados, junto a 241 processos criminais das 1^a. e 2^a. Varas da Infância e da Juventude de Porto Alegre, que utilizaram a metodologia do Depoimento sem Dano entre os anos de 2003 e 2007, revelou que 96% dos acusados eram do sexo masculino, e 53% dos casos foi de abuso sexual intrafamiliar praticados por pessoas pertencentes ao núcleo familiar da criança e/ou adolescente vitimizado. Um dado relevante apresentado na pesquisa foi quanto ao desfecho no qual em 48,5% dos processos os acusados foram condenados e o tempo médio de tramitação do processo foi de aproximadamente 2 (dois) anos, sendo que o período dos inquéritos policiais variaram de caso para caso (PINCOLINI, 2010). Percebemos, desta forma, que a criança e/ou adolescente vitimizado acaba transitando durante muito tempo nos diversos serviços profissionais após a revelação do ato abusivo e esse fato deveria ser (re)pensado pelos profissionais.

Apesar dos dados, temos que levar em conta que as taxas de ocorrência reais são ainda maiores do que as apresentadas, já que grande parte das crianças/adolescentes vítimas de abuso sexual não são reconhecidas. A UNICEF (2002) estima que 75 a 80% dos casos de abuso sexual não são denunciados. Isto se dá em virtude dos sentimentos de culpa, vergonha, medo e tolerância da vítima e daqueles que são conhecedores de casos de abuso (FALEIROS, 2003). No tocante a denúncia, Faleiros (2003, p. 138) alega que: “A denúncia é uma das questões cruciais para o enfrentamento das situações de abuso sexual contra crianças e adolescentes, bem como para elucidação de todo e qualquer crime. Implica em pessoas dispostas a correr riscos e romper com o pacto de silêncio que alimenta a impunidade e desprotege as vítimas”.

Neste sentido, podemos dizer que a proteção da criança/adolescente depende do conhecimento da violência pelos órgãos competentes através da

denúncia: o Conselho Tutelar, Ministério Público, Judiciário e a Delegacia de Polícia. Após este conhecimento deve persistir a aplicação da política de proteção integral a criança e o adolescente, de forma consciente e mais que profissional – HUMANA. Esta deveria ser a maior preocupação de todos!

Considerações finais

A denúncia pode romper com o segredo que expõe a criança a violência, mas para que esta seja protetiva é preciso que todos os envolvidos (familiares, membros da rede de atendimento, instituições responsáveis pelo processo de culpabilização do abusador) tenham como principal objetivo a proteção da criança e do adolescente vitimizado. Portanto, uma rede de proteção só pode ser pensada a partir da articulação e do diálogo sistemático entre os diversos profissionais envolvidos, bem como com o conhecimento profundo do fenômeno. Para isso, o profissional necessita conhecer seu papel, atuar eticamente e de forma articulada com os demais membros das diferentes instituições envolvidas. Assim, conhecer todos os serviços disponíveis, poder contar com o apoio de outros profissionais, maior capacitação sobre o tema são medidas necessárias para a criação de uma rede de proteção que priorize a garantia de todos os direitos da criança e do adolescente.

Referências

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Trad. de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense, 1985.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. **A Violência Doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. **Crianças Vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu Editora, 1989.

BORBA, M. R. M. O duplo processo de vitimização da criança abusada sexualmente: Pelo abusador e pelo agente estatal, na apuração do evento delituoso. **Jus Navegandi**, 59. Retrieved in August, 11, 2008, from <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3246>

BRASIL. **Constituição federal, código penal, código de processo penal.** Porto Alegre, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 25 mar. de 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.). **Handbook of child psychology.** V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Revista td** 39, 1988.

FALEIROS, E. **O abuso sexual contra crianças e adolescentes: os (des)caminhos da denúncia.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

FALEIROS, V. P. Abuso sexual de crianças e adolescentes: trama, drama e trauma. In: COSTA, L. F.; ALMEIDA, T. M. C. **Violência no cotidiano: do risco à proteção.** Brasília: Universa: Liber Livro, 2005.

FINKELHOR, D. **The international epidemiology of child sexual abuse.** Child Abuse and Neglect, 18, 409-417, 1994.

GONÇALVES, H. S.; FERREIRA, A. L. **A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde.** Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, n. 18(1), p. 315-319, jan-fev, 2002.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H.; AZEVEDO, G. A. & MACHADO, P. X. **Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos.** V. 21. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília Sept./Dec. Print ISSN 0102-3772, 2005.

HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** Trad: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural. 1997

KOLLER, S. Aspectos Psicossociais da Infância e adolescência na rua: uma visão ecológica. In: **O uso de drogas entre meninos(as) em situação de rua: Informações básicas para enfrentar a questão.** CEBRID, 1998.

KOLLER, S. H.; DE ANTONI, C. Violência Intrafamiliar: uma visão ecológica. In: KOLLER, S. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 2005.

LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. In: **Carta acerca da tolerância: Segundo tratado sobre o governo e Ensaio acerca do entendimento humano. Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1989.

MARQUES, M. S.; MAIO, J. S. M. O trabalho em rede e o depoimento em juízo: implicações ao atendimento de uma criança que sofreu abuso sexual e o cuidado com o profissional. In: LEAL, M. L. P.; LEAL, M. F. P.; LIBÓRIO, R. M. C. (orgs.) **Trafico de Pessoas e Violência Sexual.** Brasília: VIOLES/SER/Universidade de Brasília, 2007.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classes sociais.** Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, M. O cenário familiar. In: **Maus tratos e abuso sexual contra crianças e adolescentes: perfil da situação no Estado do Rio Grande do Sul.** 1998.

Lições de sexualidade na escola

Fabiane Ferreira da Silva

O que a escola tem a ver com a sexualidade?

Para algumas pessoas, a sexualidade é entendida como uma questão privada, pessoal e íntima, e a escola como uma instituição formal responsável pelo ensino de determinadas disciplinas. Portanto, entendem que falar sobre sexualidade é papel da família e não da escola.

Entretanto, em oposição a esse entendimento, argumento que é impossível separar a sexualidade da escola, uma vez que a sexualidade “é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado” (LOURO, 2000, p. 86). A sexualidade é uma construção social, histórica e cultural, produto e efeito das relações de poder/saber¹. Não é universal. Não é algo inerente ao ser humano. Não é uma essência do sujeito que se manifesta em determinado momento da vida. Portanto, não é biologicamente determinada. Ela inscreve linguagens, comportamentos, desejos, crenças, escolhas, identidades, posturas no corpo, através de algumas estratégias de poder/saber sobre os sexos (RIBEIRO, 2002). Foucault (2003, p. 100), ao falar da produção da sexualidade vai nos dizer:

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentando a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se

¹ A expressão poder/saber é utilizada num sentido foucaultiano em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 27).

apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Desse modo, a sexualidade tem muito mais a ver com a cultura e a história do que com a biologia (embora a biologia também seja uma construção). A sexualidade diz respeito ao modo como as pessoas, social e historicamente, vivem seus desejos e prazeres; às formas pelas quais os sujeitos são incitados a falar sobre ela; às formas pelas quais o sujeito é disciplinado e a sociedade é governada. A sexualidade é o acesso tanto ao corpo quanto à espécie.

Nessa perspectiva, é importante assumir que a escola, assim como a família, mídia, Internet, academia, clube, religião, entre outras instâncias sociais, são espaços sexualizados e generificados, ou seja, constituídos e atravessados por representações de sexualidade e gênero², ao mesmo tempo em que produzem e/ou significam essas representações. Tal entendimento pressupõe entender a escola não apenas como uma instituição que “transmite” saberes e conhecimentos, mas como uma instância pedagógica implicada na produção dos sujeitos de acordo com determinados códigos, regras, convenções estabelecidos social e culturalmente.

Aprender a ser “menino” ou “menina”, “homem” ou “mulher” são aprendizados que se dão antes mesmo do nascimento, pelas práticas culturais vivenciadas num primeiro momento pela família, que envolvem, por exemplo, a escolha do enxoval e do nome do bebê, e depois pelas diferentes instâncias sociais, como a escola, clube, mídia, igreja, entre outras. Portanto, é nas mais diferentes práticas sociais que homens e mulheres se constituem através de relações de poder/saber que ensinam os modos de ser e estar no mundo, formas de falar, agir, compreender a si e aos outros, instituindo, entre outras coisas, o que significa ser mulher ou homem, o que é permitido e o que é proibido para ambos os sexos. A escola participa ativamente desse processo de formação dos sujeitos generificados e sexualizados. Na escola, as atividades cotidianas, querendo ou não, se constituem como atividades pedagógicas implicadas na produção das identidades de gênero e sexuais; por

² Gênero – feminino ou masculino – é entendido como uma construção social, cultural, histórica e linguística que se dá a partir dos significados atribuídos às características biológicas. Operar com o conceito de gênero implica operar num viés construcionista, o que significa colocar-se contra a naturalização do feminino e do masculino. Sobre o entendimento de gênero, ver: Louro, 2000, 2004; Meyer, 2003; Scott, 1995.

exemplo, quando são estabelecidos e reforçados os comportamentos adequados para os sujeitos de acordo com seu sexo, ou, ainda, quando os sujeitos são separados por sexo nas brincadeiras, nas filas, nas tarefas e até mesmo em turmas, como fez uma escola do Município de Hulha Negra/RS, que separou uma turma de sexta série por sexo³.

Assim, a escola como instituição social trabalha na produção dos sujeitos, na constituição das identidades sexuais e de gênero. Antes de avançarmos, é importante diferenciar as identidades sexuais das identidades de gênero, já que muitas vezes elas são confundidas. De acordo com Louro (2004), as identidades sexuais referem-se às múltiplas formas com que os sujeitos vivem ou podem viver sua sexualidade, ou seja, às diferentes formas com que os sujeitos experimentam prazeres, desejos, sentimentos, que podem ser com parceiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros(as). Por outro lado, as identidades de gênero dizem respeito às distintas formas com que os sujeitos podem se identificar, social e historicamente, como masculinos e femininos (LOURO, 2004).

Entretanto, cabe destacar que distinguir as identidades de gênero das identidades sexuais não significa dizer que elas existem de forma isolada, pelo contrário, elas constituem-se de forma articulada, relacionando-se mutuamente, no entanto, elas não são a mesma coisa. Conforme enfatiza Louro (2004, p. 27), “sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)”. Portanto, somos sujeitos de múltiplas e distintas identidades – étnica/racial, profissional, sexual, de gênero, classe social, entre outras – que não são fixas, universais ou permanentes; que não são dadas *a priori* como se fizessem parte da essência do sujeito, ou seja, não são biologicamente determinadas, mas são fabricadas, inventadas e modificadas nos contextos sociais e culturais em que transitamos, dentre os quais destaco a escola.

³ Notícia amplamente divulgada e debatida em uma das edições do Jornal do Almoço em março de 2011. A reportagem na íntegra está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=d-EIYQIMFv4>.

Lições de sexualidade na escola: o que dizem os(as) professores(as) da Educação Básica?

Nesta seção apresento e analiso algumas narrativas dos(as) professores(as) da Educação Básica dos Municípios de Uruguaiana e da Barra do Quaraí, no Estado do Rio Grande do Sul, que emergiram no fórum virtual “Sexualidade na sala de aula: relembro situações”, durante a realização do Curso de Extensão “Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: problematizando temas transversais no currículo da Educação Básica”. Aconteceram em sua escola situações envolvendo a sexualidade? Como você tratou estas situações? Foram estas as questões problematizadoras que deram início à discussão.

Ao olhar as narrativas dos(as) professores(as) participantes do curso, percebi que era consenso entre eles(as) o entendimento de que é fundamental o desenvolvimento de trabalhos que abordem a sexualidade no contexto da escola, bem como a maioria dos(as) professores(as) argumentou que desenvolvia trabalhos sobre sexualidade ou que discutia o tema quando era necessário. Para ilustrar, apresento as seguintes narrativas:

Muitas vezes fingi que não vi, outras vezes falei que poderiam se machucar, outras mandei procurarem um médico. Por isso a necessidade de se falar sobre sexualidade em sala de aula, a fim de ajudar os educandos, bem como evitar problemas de indisciplina em sala de aula. (Prof^a. L)

Nós, professores, precisamos urgente trabalhar este tema tão importante e extremamente polêmico. (Prof^a. LM)

Há alguns dias, em minha escola, desenvolvemos um projeto muito interessante. Cada série tinha um tema. O tema dos primeiros anos do Ensino Médio foi “Comportamentos de risco”. Tiveram dois dias para pesquisar, um para preparar as apresentações e, no último dia, os grupos apresentaram os trabalhos aos colegas e professores. (Prof^a. R)

Toda vez que surge um problema envolvendo sexualidade na escola, eu sempre falo sobre o assunto de maneira a esclarecer o aluno e mostrar o que é certo ou errado, levando-os a refletir e chegarem às suas próprias conclusões sobre o tema em questão. (Prof^a. E)

Tais narrativas corroboram com o entendimento de Ribeiro (2002, p. 51), quando destaca que “não há um silêncio na escola em relação à sexualidade, o que vem ocorrendo é o funcionamento do mecanismo de interdição”. Para a autora, pode-se falar de sexualidade dentro das regras que controlam e legitimam o

discurso autorizado, tais como o discurso biológico, da criança inocente e assexuada, da família-reprodução e o discurso pedagógico.

Sob o ponto de vista do discurso biológico, o corpo é concebido como pura materialidade biológica, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento, por exemplo, dos órgãos genitais masculino e feminino, das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da reprodução humana.

Neste ano tinha trabalhado o projeto da reprodução humana e até utilizei um vídeo produzido pela Discovery. Ele mostrava desde a concepção ao nascimento por parto normal. Então, as dúvidas eles tiraram, e eu me mostrei aberta aos questionamentos que eles tinham. (Prof^a. A)

Havia um exercício do livro de matemática em que o apelido do menino era "Tico". Eles ficaram o tempo todo de risinhos e fazendo insinuações. Então eu resolvi parar a aula e expliquei que o nome do órgão genital deles era pênis e não tico, pinto, passarinho, pirulito, etc. Toda turma ficou assustada, inclusive eu com minha atitude, mas a partir daí a aula transcorreu tranquilamente e nada mais parecido aconteceu. (Prof^a. LB)

O discurso biológico, situado em um campo de disputas de poder junto a outros discursos menos prestigiados, produz determinadas categorias que se configuram como seu objeto de conhecimento (SANTOS, 2002). Tais categorias, que emergem de pesquisas “científicas”, passam a ser legitimadas e veiculadas por diferentes práticas – produção e publicação de artigos e livros, especificidades da ciência e da tecnologia, produções de metáforas e narrativas, etc. – que tornam o discurso biológico legítimo e hegemônico. De acordo com Ribeiro (2002, p. 75), “os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres”. Nesse sentido, a partir do discurso biológico/científico os(as) professores(as) se sentem autorizados(as) a falar sobre sexualidade com os(as) alunos(as). Entretanto, a discussão da sexualidade num outro viés, que englobe sentimentos, afetos, desejos e prazeres, geralmente fica marginalizada nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que se desconsideram os saberes dos(as) alunos(as) sobre a sexualidade, construídos nas suas experiências cotidianas.

Ainda relacionado ao discurso biológico, é importante destacar que a discussão da sexualidade funciona como uma estratégia de prevenção e controle das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids, do abuso sexual e da gravidez na adolescência.

Eu passei por situações que envolveram o assunto "sexualidade" nas minhas turmas quando foi pedido pela orientação da escola que fosse trabalhado com os alunos o tema "gravidez tem hora", campanha das escolas municipais. Apesar dos meus alunos serem ainda pequenos para o assunto (10 e 11 anos), foi muito tranquilo e satisfatório trabalhar esse tema. Consegui trabalhar através de pequenos textos sobre puberdade e transformações do próprio corpo. Problematizando por que a gravidez tem hora certa para acontecer. (Profª. N)

De acordo com Ribeiro (2002), no Brasil, desde o início do século XX, vêm ocorrendo tentativas de inserir a educação sexual nos currículos escolares através dos discursos médico-higienistas, a fim de "gerenciar a reprodução da espécie humana através de mecanismos de controle da saúde pública e da moral sadia" (p. 72). Desde então, diversas instituições sociais passaram a elaborar e implantar projetos de educação sexual nas escolas, como também a produzir artefatos pedagógicos tais como vídeos, cartilhas, panfletos, livros, entre outros, direcionados aos(as) professores(as) e alunos(as). Para exemplificar, destaco o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), que tem como meta contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos, através da realização de ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, que articule os setores de saúde e de educação⁴.

Nessa direção, a discussão da sexualidade na escola através do discurso biológico e da saúde direcionados ao corpo, que priorizam os conhecimentos anatomo-fisiológicos, as doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, e a reprodução humana, buscam contribuir para a diminuição dos índices de pessoas com DST e Aids, bem como da taxa de gravidez na adolescência, disciplinando os corpos e governando a população.

Entretanto, cabe destacar que não estou desconsiderando a importância que as informações sobre o corpo biológico, os métodos contraceptivos, as doenças sexualmente transmissíveis e a Aids possuem nas propostas pedagógicas, no entanto, considero importante que se preste atenção se a abordagem exclusiva dessas temáticas não está produzindo efeitos no sentido de cercear o exercício da sexualidade de acordo com as "regras de normalidade" estabelecidas socialmente.

Por outro lado, a justificativa para não falar sobre sexualidade emergiu dos(as) professores(as) que trabalham com crianças, afirmando que, justamente por

⁴ Informações disponíveis em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&id=12370&option=com_content&view=article

isso, elas não têm idade para entender sobre o assunto. Tal entendimento vem ao encontro das discussões realizadas por Ribeiro (2002), ao problematizar os discursos presentes na escola sobre a sexualidade, dentre eles o da “criança inocente-assexuada”. Segundo a autora (2002, p. 64), “a escola, fundada no discurso da inocência-pureza das crianças, argumenta que não há necessidade de falar sobre sexualidade na sala de aula, já que não há nada para dizer, nem para escutar, nem para saber sobre o assunto.”.

Algumas meninas estavam falando que gostavam de um menino da sala ao lado, crianças de 10 anos, e um colega menino começou a falar para elas que o menino que elas gostavam não gostava de meninas e sim de meninos. Começou uma discussão a respeito do assunto, então eu intervi e pedi que me falassem o motivo da discussão. Quando me contaram do que se tratava, eu conversei com todos e expliquei que era muito cedo para namoro, e de repente o colega da sala ao lado ainda não está querendo "ficar" com ninguém. Acredito que fiz o certo, porque na idade deles ainda não dá para entender sobre sexualidade. (Profª. E)

Como trabalho com alunos na faixa etária de 5 a 8 anos, ainda não passei por nenhuma situação que envolvesse esse tema sexualidade. (Profª. NC)

Não tenho conhecimento de que tenha acontecido algum caso sobre sexualidade na minha escola. Talvez por se tratar de uma escola no meio rural ou porque a maioria dos alunos são pequenos. Mas, mesmo assim, existem projetos sobre o assunto sendo desenvolvidos com os alunos das séries finais do ensino fundamental. (Profª. AE)

A partir das narrativas apresentadas, falar de sexualidade com as crianças não é necessário, principalmente considerando o pressuposto de que elas são inocentes, imaturas e assexuadas, e que, ao falar sobre sexualidade, o(a) professor(a) estaria “despertando-as” precocemente para o tema. A esses entendimentos articula-se a concepção de que a sexualidade “manifesta-se” na adolescência (ou na pré-adolescência, com o início da puberdade), e que, portanto, é nessa “fase” que a sexualidade deve ser abordada. O pressuposto de que existem uma série e idade específicas para falar sobre sexualidade, que geralmente é a 7ª série do Ensino Fundamental, quando se aborda o corpo humano, desconsidera que as crianças são constantemente interpeladas por informações, veiculadas principalmente pela mídia, através de desenhos animados, novelas, filmes, comerciais, músicas, entre outros, ou pelas práticas sexuais na família, que não apenas ensinam sobre sexualidade, mas também estão implicadas na constituição das identidades de gênero e das identidades sexuais. Conforme destaca Louro (2001, p. 26), “é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se

possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais.”.

Nesse sentido, aqueles e aquelas que ousam manifestar, de forma mais evidente, a sexualidade, principalmente por adotarem comportamentos que não são condizentes com a idade e com o espaço escolar, passam a ser alvo de vigilância constante.

Sempre percebo aquelas conversinhas, fulinha gosta de fulaninho, mas entre as crianças de currículo as questões de sexualidade são expressas de diferentes maneiras, que muitas vezes não "percebemos". Ano passado, minha colega contou-me de um menino que era mais velho que os colegas da turma uns 3, 4 anos, que corria atrás das meninas, e segurava-as por trás, fazendo certos movimentos. Minha colega, apesar de anos de experiência, ficou de certa forma de mãos atadas, ela chamou o pai do menino e pediu para que conversassem com ele. Ela também teve de ficar de olho no menino. (Prof^a AK)

Nas narrativas sobre as situações relacionadas à sexualidade na escola, emergiu também a questão da homossexualidade.

As questões de identidade sexual sempre causam dúvidas e certo "medo" às pessoas. Aconteceu um fato na minha sala de aula (crianças de 5 anos de idade). Nas entrevistas realizadas com os pais para conhecermos as crianças, uma mãe fez um pedido para que eu observasse se o seu filho iria brincar com os brinquedos de meninas ou de meninos, e se, caso os brinquedos ditos "femininos" chamassem mais a sua atenção, que o conduzisse aos de menino. Perguntei o motivo e ela ressaltou que, em casa, sempre os objetos pessoais da mãe e da irmã são seus brinquedos preferidos. No retorno à escola para buscar o parecer de seu filho, a questão voltou. Perguntei qual era o medo dela, e ela me disse que, se ele fosse homossexual, teria de preparar a família para aprender a conviver e respeitar ele. A minha atitude e da outra professora da sala foi de acalmá-la, dizendo que é muito cedo para saber e que, independente da sua opção sexual, ele deve ser muito amado por todos que o rodeiam. (Prof^a. D)

Essa narrativa cria condições para problematizar as possibilidades e impossibilidades que a nossa sociedade coloca para os sujeitos de acordo com seu sexo. Vivemos numa sociedade assentada em um sistema binário e dicotômico de categorização que institui os gêneros (masculino e feminino) com base na genitália (macho ou fêmea). Dessa lógica binária e dicotômica decorrem comportamentos esperados para o masculino e para o feminino, pautados numa normatividade heterossexual (supostamente “natural”) que determina comportamentos, atitudes e “papéis” sexuais e de gênero. Assim, o sujeito fica submetido ao discurso sexual

normativo da sociedade, ou seja, fica submetido à heteronormatividade⁵. Nessa perspectiva, a heteronormatividade atravessa nossos corpos e as instituições sociais (família, escola, leis, normas, mídia, ciência, etc.) “trabalhando” na manutenção do sistema binário (macho/fêmea). Portanto, numa sociedade que opera a partir da heteronormatividade, supõe-se, por exemplo, que as brincadeiras de menino e de menina devam ser distintas e bem definidas. Qualquer alteração que escape do discurso tido como “correto” e padrão pode ser compreendido como um problema que precisa ser resolvido.

Considerando tais entendimentos, a narrativa da professora D mostra como a escola participa da construção das identidades sexuais e de gênero, buscando “corrigir” comportamentos considerados “anormais” de acordo com o discurso da heteronormatividade. Conforme destaca Louro (2003, p. 43-44),

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

A heteronormatividade opera na escola através de múltiplas estratégias, muitas vezes sutis e imperceptíveis, que buscam rotular, inferiorizar, vigiar, punir, controlar e disciplinar aqueles e aquelas que ousam cruzar determinadas fronteiras, por exemplo, no caso do menino brincar com brinquedos considerados femininos, colocando em questão sua sexualidade.

Se a identidade heterossexual fosse efetivamente tão “natural” e “normal” em oposição à identidade homossexual, considerada “não natural” e “anormal”, por que haveria a necessidade de tanto investimento no sentido de garanti-la, vigiá-la e controlá-la? Conforme questiona Louro (2004), ao destacar o contrassenso dos investimentos para assegurar o que deveria ocorrer naturalmente, já que diversas instâncias sociais, sobretudo, a família e a escola, fazem um investimento no sentido

⁵ De acordo com Santos (2009), “heteronormatividade” é uma palavra fruto da junção de “hetero” (de heterossexual) e “norma”, isto é, regras, “coisas” que são assumidas como reguladores importantes que devem ser seguidos sob o desígnio de uma lei ou princípio moral. Portanto, a “heteronormatividade tem a ver com heterossexualidade e com normas, regras, modelos, padrões. Em outras palavras, trata-se de um padrão de sexualidade que tem a qualidade ou força de uma norma” (SANTOS, 2009, p. 25).

de reiterar identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordinam e recusam outras identidades e práticas.

Nesse processo, a escola tem uma difícil e importante tarefa na direção de simultaneamente incentivar a sexualidade “normal” e contê-la, pois “um homem e uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso” (LOURO, 2001, p. 26). Assim, a heterossexualidade percebida como algo natural segue seu curso reforçando o que se espera da tríade sexo-gênero-sexualidade, por exemplo, nascer macho, assumir uma identidade masculina e ter desejo pelo sexo oposto.

Nessa discursividade heteronormativa, os processos de construção de sujeitos heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da homossexualidade, que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia⁵ (LOURO, 2001). Reforçada e ensinada por diversas instâncias sociais, a homofobia se expressa através do desprezo, afastamento, xingamentos e agressões. “Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a apropriação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (LOURO, 2001, p. 29).

Trabalho com 18 turmas, sendo quatro de Ensino Fundamental e 14 de Ensino Médio. Posso dizer que tenho no mínimo um aluno homossexual em cada turma. Convivo muito bem com eles, converso, escuto, trocamos ideias. Eles têm muitas dúvidas, sofrem discriminação (não em sala de aula), sofrem em casa, porque não podem contar o que sentem. Um aluno contou-me que não aguenta mais ser homem, porque o pai não concordaria, e que, inclusive, já apanhou do pai por comportamentos que o pai julga inadequado. (Prof^a. J)

Tive oportunidade de ficar numa turma de 5^a série e o tema que abordei foi sexualidade. Conversei, expliquei e dei vários exemplos. Senti que a maioria nunca conversou abertamente sobre o assunto, nem na rua e muito menos em casa. Abordei a homossexualidade e pedi que eles se colocassem no lugar de pai e qual seria a reação, caso tivessem um filho gay. A maioria falou que mataria ou mandaria embora, e a minoria entenderia e aceitaria. Nós, professores, precisamos urgente trabalhar este tema tão importante e extremamente polêmico. O preconceito existe e podemos ver isso claramente no nosso dia a dia. (Prof^a. L)

Olhar para as narrativas que foram apresentadas neste texto me fez pensar o quanto estamos, de certo modo, “presos” a um padrão de normalidade que, ao

⁵ De acordo com Longaray, Ribeiro e Silva (2011, p. 259), “homofobia refere-se a toda e qualquer atitude “agressiva”, que demonstre ódio, repulsa, aversão, que ocasiona exclusão aos sujeitos que não condizem com o modelo heteronormativo de sexualidade”. As práticas homofóbicas envolvem tanto a violência física quanto verbal.

estabelecer algumas “coisas” como “naturais” e outras não, determina como devemos ser e agir no mundo, e até onde podemos transgredir. A escola tem desempenhado um importante papel na constituição das nossas identidades. As lições da escola vão além da transmissão e construção de conhecimentos, uma vez que a instituição escolar reproduz padrões sociais, perpetua concepções, institui verdades, opera com determinadas representações, fabricando sujeitos generificados e sexualizados de acordo com os discursos normativos de gênero e sexualidade. A vigilância, a censura e a abordagem da sexualidade na escola orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero (LOURO, 2004). Como consequência, todos os sujeitos que apresentam comportamentos que não se enquadrem dentro dessa lógica binária, ou apresentam atitudes que não são condizentes com a idade e o espaço escolar são percebidos e tratados como problemas. “Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização [e desnaturalização] de suas lógicas e compromissos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). Isto implica em suspeitar e problematizar o modo como ensinamos, os conteúdos que selecionamos, os artefatos que utilizamos, aquilo falamos ou silenciemos com relação à sexualidade; implica em questionar os discursos que determinam o que é permitido e proibido, normal e anormal, moral e imoral na sociedade.

Tais entendimentos podem nos permitir não apenas questionar a forma como temos concebido a sexualidade no contexto escolar, mas nos aventurarmos na direção de outras abordagens, discutindo e refletindo sobre a sexualidade em outra perspectiva, “na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar nos corpos comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades” (RIBEIRO, 2002, p. 76).

Referências

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 13-51.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa e SILVA, Fabiane Ferreira. “Eu não suporto isso: mulher com mulher e homem com homem”: analisando as narrativas de adolescentes sobre homofobia, **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 252-280, Jan/Jun 2011.

LOURO, Guacira L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. (Org.). **Saúde e Sexualidade na Escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 85-96.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, Guacira L.; Neckel, Jane F. e Goellner, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEYER, Dagmar E. “Gênero e educação: teoria e política.” In: Louro, Guacira L.; Neckel, Jane F. e Goellner, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-27. 2003.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. 125f. Tese – Doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, Daisy Lara de. **Ciências nas salas de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 97-112.

_____. Heteronormatividade & educação. In: PENALVO, Cláudia; BERNARDES, Gustavo. (Org.). **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?** Porto Alegre, 2009, v. 1, p. 26-36.

SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, pp.71-99. 1995.

Manifestações artísticas e culturais negras: a dança Afro no espaço do Ensino Superior

Marta Iris Camargo Messias da Silveira
Cenir Gonçalves Tier

Introdução

O presente artigo é fruto do projeto de extensão: “Possibilidades socioeducativas da dança afro: a comunidade acadêmica e as relações étnico-raciais”, desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Enfermagem, da UNIPAMPA – campus Uruguaiana, com o apoio do NEAB/UNIPAMPA.

Este projeto insere-se na perspectiva de trazer, para o contexto acadêmico, a diversidade cultural existente em nosso país e as diferentes visões e linguagens corporais que se desenvolvem através das manifestações artísticas e culturais. Tem como objetivo a necessidade do desenvolvimento de ações que tratem da temática afro-brasileira nos cursos de ensino superior, seguindo as normativas do MEC, que a partir da Lei Federal 10.639/03, prevê que as instituições busquem estratégias de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

O aparato legal de apoio às mudanças na educação das relações étnico-raciais

Dialogamos, em um primeiro momento, com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, tornando possível entender a importância que projetos e ações que estão sendo realizados na UNIPAMPA como contribuição para

formação, principalmente, de futuros docentes comprometidos com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação e preconceito.

Muito embora estas diretrizes nacionais não tenham a pretensão de serem fechadas a complementações, elas encaminham para o trato com esta temática também nos cursos de ensino superior.

Para tanto, com o objetivo de dar conta das demandas que a Lei Federal 10.639/03 coloca para as instituições de ensino e aos estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de jovens e Adultos e Educação Superior, precisamos, segundo as diretrizes, providenciar o registro da história não contada dos negros, dando apoio aos professores na elaboração de projetos, planos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo enfoque seja a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações Étnico-Raciais.

Juntamente com os NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - das instituições de ensino superior, devemos providenciar o mapeamento e a divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior e secretarias de educação, acolhendo as dúvidas e dificuldades dos professores.

As diretrizes encaminham para que busquemos subsídios com as organizações sociais, comunidades e organizações que tratem das questões que a Lei se reporta, promovendo a formação continuada dos professores, atendendo a determinação dos artigos 26 da Lei 9.394/96, com apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Nos cursos de formação deverão estar contemplados temas como: análises das relações sociais e raciais no Brasil, conceitos e suas bases teóricas, como o racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipos, raça, etnia, classe social, diversidade, diferenças, multiculturalismo; bem como mudanças na prática pedagógica, materiais didáticos na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Em relação ao papel do ensino superior no contexto de implementação da lei deve ser considerada a necessidade de incluir em sua matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura para educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, como nos processos de

formação continuada de professores, disciplinas que abordem História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos, sob vários recortes e de forma interdisciplinar.

Deveremos, para tanto, incluir tais conteúdos em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino. Deverão estar previstos finalidades, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos; exame e encaminhamento de soluções para situações de racismo e de discriminações, buscando criar situações educativas, em que as vítimas recebam apoio para superar os sofrimentos e os agressores e orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos recebam orientação para o respeito mútuo e valorização das diferenças.

Com o auxílio dos NEABs, deverão ser propostas disciplinas, conteúdos e conhecimentos de origem africana no processo de ensino-aprendizagem, e os sistemas de ensino incentivem as pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação das bases teóricas para educação brasileira.

Para que tais questões sejam concretizadas, faz-se necessário que se construa um conjunto de ações em que os sistemas de ensino e entidades mantenedoras garantam condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-brasileira e africana; bem como, organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e dimensionem sua consecução, exercendo fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

Deverão ser realizadas pelo sistema de ensino federal, estadual e municipal, atividades periódicas com a participação de redes das escolas públicas e privadas de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como, a divulgação de resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, para que estes encaminhem providências quando for o caso; além da criação de mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica como

superior, via formulários, projeto pedagógico, plano institucional, itens relativos aos currículos, atendimento aos alunos etc.

Essas diretrizes, resultado do parecer que regulamenta a Lei Federal 10.639/03, e que, em parte, foram aqui expostas, tem como preocupação garantir o acesso a esta normativa legal, permitindo que as instituições de ensino tivessem o real entendimento do parecer na íntegra, propuseram que este fosse oferecido a todos os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais.

Deste modo, consideramos importante estimular a criação de condições para que possam estudar e interpretar as orientações deste aparato legal, enriquecendo e executando as determinações feitas por estas diretrizes e avaliando suas práticas pedagógicas e os resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados por este documento.

Após percorrermos este caminho de trazer a compreensão do que realmente consta nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no que tange o papel dos estabelecimentos de ensino superior, retomaremos a experiência de desenvolver este projeto em nossa instituição.

A dança-afro como estratégia pedagógica de formação de educadores

Partindo da compreensão de que a dança-afro, a exemplo da capoeira, é fruto da resistência dos negros no Brasil, torna-se fundamental trazer para o espaço acadêmico a vivência desta manifestação da cultura popular afro-brasileira, criando possibilidades da comunidade acadêmica vivenciar situações concretas no trato com a diversidade e perceberem a cultura do outro como importante para o desenvolvimento cultural, político, econômico e social de nosso país.

Não aprofundaremos a discussão, neste momento, mas devemos deixar claro que esta ação de extensão significa a possibilidade de compreendemos os sujeitos em sua totalidade. Neste sentido, incluímos nesta reflexão o conceito de corporeidade, para o qual os corpos-sujeitos são territórios de tensões, de mutações, de movimentos de espaços, de consensos e de conflitos, de fronteiras

fruídas, de estabelecimentos de relações de dor e prazer, alegrias e tristezas, conquistas e frustrações, processo sem fim (GOMES et. al., 2009).

Para os mesmos autores, os corpos-sujeitos são as encarnações de nossas corporeidades, são as materialidades corpóreas imbricadas por histórias que são singulares e plurais inscritas por acontecimentos, experiências e vivências individuais, também coletivas com as quais nos construímos praticantes do mundo, sempre a partir de múltiplas redes de conhecimentos e significações nas quais circulamos em nossas vidas cotidianas. Por isso, para eles, devemos usar sempre “corporeidades” no plural.

Esta relação entre as diferentes culturas nos remete a diferentes percepções que podemos ter ao dançar, possibilitando um diálogo no espaço acadêmico de experimentar diferentes sensações, estimulada pelo som dos tambores, pela musicalidade africana e pela energia transmitida pelos movimentos da dança-afro. Podemos considerar esta uma estratégia de aproximar a cultura afro-brasileira a tanto negada na sociedade dos acadêmicos, considerando que esta negação tem a intenção de manter apenas as manifestações voltadas à cultura eurocêntrica, a qual nega outras formas de interpretações do corpo, não o vendo como uma construção social e sim como uma imposição da cultura dominante.

Temos o desafio de construir estas possibilidades no meio acadêmico, tomando o cuidado de não desvincular a dança-afro de suas matrizes africanas, de seus costumes e sua significativa relação com os elementos da natureza, desmistificando assim muitos (pré)conceitos em relação às danças e às manifestações afro-brasileiras. Estas, historicamente, com raríssimas exceções, têm sido propagandeadas como permissivas à formação humana; sendo que, pelo equívoco constante da historiografia oficial, tende a relacionar estas manifestações ao satanismo, aquilo que é diabólico. Neste sentido, é importante ressaltarmos que esta relação entre o bem e o mal, o divino e o profano é uma construção européia e que nada tem haver com a cosmovisão africana e suas manifestações.

Desdobramentos metodológicos do projeto na relação com a construção do conhecimento do futuro profissional

Nossa preocupação na execução do projeto tem sido o de criar subsídios teórico-práticos, para que torne possível, a partir das experiências com a dança-afro, a reconstrução de valores que estão internalizados em nosso cotidiano e que acabam fazendo parte naturalmente de nossa prática pedagógica.

Sendo assim, metodologicamente, dividimos as atividades em três momentos no trato com a aprendizagem da dança-afro na universidade:

1º - Ao optarem pela inscrição no projeto de extensão intitulado “Possibilidades socioeducativas da dança-afro: a comunidade acadêmica e as relações étnico-raciais” os participantes passam a fazer parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UNIPAMPA, participando dos grupos de estudos e discussões do Núcleo;

2º - As aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de 1h e 30min cada aula, e são sistematizadas a partir das possibilidades e vivências que os participantes já experimentaram sobre: ritmos, conhecimentos de instrumentos musicais percussivos, aprendizagem dos toques dos instrumentos e desenvolvimento dos movimentos da dança-afro brasileira.

3º - Os participantes são convidados a participarem dos projetos que acontecem fora da instituição envolvendo os bolsistas do NEAB, professores dos cursos de licenciaturas e da saúde do campus, que trabalhem na perspectiva das relações étnico e raciais.

A partir destas vivências e experiências que o projeto oferece nas ações desenvolvidas nas comunidades, escolas e espaços de educação informais, os participantes são convidados a fazer parte de um grupo de futuros educadores que se utiliza destes conhecimentos desenvolvidos na universidade para colaborar na implementação da Lei Federal 10.639/03, no sistema de ensino básico em nosso município e região.

O projeto tem entre seus objetivos formar multiplicadores de uma educação que combata o racismo e promova a igualdade racial, que colaborem para garantir os direitos humanos universais, pois entendemos que existe uma impossibilidade de uma sociedade se tornar democrática se não transformarmos nossas práticas

cotidianas, e construirmos valores que respeitem a diversidade existente em nosso país.

Tecemos uma argumentação, até aqui, para frisar que a dança-afro traz em seus fundamentos muitos elementos, entre eles a responsabilidade e desenvolver a cultura corporal dos envolvidos. Cultura entendida com um bem construído historicamente pelos indivíduos em sociedade para se percebam sujeitos na sua totalidade histórica. (Coletivo de Autores, 1992).

Concordamos com os autores supra citados, quando colocam que a dança é uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem, podendo ser considerada como linguagem social, a qual permite a transmissão de sentimentos, emoções, da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde e da guerra etc.

A experiência com o projeto em dança-afro tem demonstrado sua relação com a corporeidade negra e suas matrizes africanas, onde o corpo em diálogo com os tambores incorpora a energia envolvida na realização dos seus movimentos.

Considerações finais

Após escolhermos, em um primeiro momento, o caminho de dialogar com as normativas legais que encaminham para implementação da Lei Federal 10.639/03 no que tange o papel dos cursos de formação para superação de uma sociedade dividida em classes sociais e raciais, buscamos demonstrar que a Universidade pode contribuir com a formação de educadores, criando espaços de vivência na cultura afro-brasileira.

Neste sentido, a dança-afro, em sua especificidade de desenvolver a corporeidade e estimular a convivência com sons e ritmos diferentes da cultura dominante de origem européia, fornece um rico instrumento pedagógico. Tal instrumento, na nossa experiência, tem demonstrado que possibilita o trato da diversidade de forma lúdica e, ao mesmo tempo, problematizadora da discriminação do negro como sujeito possuidor de um grande patrimônio cultural. Patrimônio este valioso na construção de nosso país, mas sistematicamente ocultado no sistema oficial de ensino.

Trazer o negro ao cenário e em posição de promotor e não de objeto, torna-se fundamental. E, neste aspecto, a dança-afro pode significar valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira, além de potencializar para educadores um instrumento de introduzir a temática da intolerância racial, ainda presente em nosso país e sustentar um processo nascente de ações afirmativas. Esta experiência não tem a pretensão de ser a única possibilidade na instituição de instrumentalizar os futuros professores sobre as possibilidades de implementação da lei supracitada, mas podemos considerá-la como uma entre tantas possibilidades de, concretamente, inverter esta ótica de formação pautada em valores europeus de uma educação que não reconhece a contribuição dos negros e índios na construção econômica, política, social e cultural de nosso país.

Referências

BOAVENTURA, E. M.; SILVA, A.C. **O terreiro a quadra e a roda**: formas alternativas da educação da criança negra em Salvador. Salvador: Editora da Universidade Estadual da Bahia, 2004:

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTINS, M; SANT'ANNA. L. C. **Movimentos sociais**: a construção da cidadania. São Paulo: CEBRAP, 1984.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nos debates sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antiracistas**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. p. 39-62.

GOMES, J. B. **Ações afirmativas e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2001.

GOMES, N. L. e outros. **Identidades e Corporeidades Negras**: uma Experiência com Formação de Professores(as) para diversidade étnico-racial, Belo Horizonte, ed. Autêntica, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. **As políticas públicas como instrumento de reversão das desigualdades étnicas nos sistemas de ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FERREIRA, M. Z. **Dança negro, ginga a história**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998, 128p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MESSIAS, Marta Íris Camargo. **A Importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de Educação Física escolar a partir do conteúdo capoeira**. Dissertação de mestrado, Centro de Educação – UFSM, 2004.

SANTOS, H. **Políticas de ação afirmativa**. Disponível em:<<http://www.mj.gov.br/sndh/gtvalnegrainiciativas.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2003.

SISS, A; MONTEIRO, A.J de J. (orgs); CUPOLILLO, A.V. et al. **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009, 129p.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. **O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e as implicações para aplicação da Lei Federal 10.639/03 – O caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS**. Tese de doutorado. Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA, 2009.

Identidades docentes: constituição do ser e fazer-se professor(a)¹

Elena Maria Billig Mello

Iniciando a reflexão...

Ao pensar a profissão professor(a), perpasso por questões que me levam a indagar qual é a identidade profissional do(a) docente ou a multidimensionalidade que (o)a possibilita evidenciar múltiplas identidades: como acontece o processo de constituição dessas identidades? Como problematizar essa questão? Como refletir a partir do que é posto no momento atual? Como o(a) professor(a) se vê como sujeito da sua história profissional? De que saberes se apoderam os(as) professores(as) na constituição do processo identitário? São essas algumas das indagações que me fazem refletir neste momento.

Para tanto, busco inspiração teórica em autores que pesquisam sobre a identidade profissional do docente e me desafio a enveredar outros caminhos para entender melhor a constituição das identidades dos sujeitos envolvidos com/na educação.

Fui interpelada a entender melhor o processo identitário da profissão docente no momento em que fui desafiada a estudar e pesquisar mais sobre o meu próprio processo de ser e praticar minha profissão. Instigada a pensar que a constituição da identidade profissional perpassa, na verdade, por múltiplas identidades. Isso ao tratar de outras temáticas interpostas, como corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais², que se fazem subjacentes ao que representa ser docente

¹ Optei, neste texto, registrar os dois gêneros, em consideração às mulheres que compõem a maioria desta categoria profissional e também pela importância na constituição do processo identitário.

² “Refletir criticamente sobre o ser e o fazer-se docente no contexto da Educação Básica, tendo em vista as possibilidades de (re)construção do processo de identificação com a profissão professor” foi

atualmente, em que discursos interpelam os(as) professores(as), como no dizer de Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47): “A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidades estabelecidas pelo discurso educacional oficial”.

Tecendo significações...

Sou sabedora de que as práticas de significação e experiências vão produzindo os sujeitos; assim como a linguagem e a cultura dão significado a essas experiências, nas quais as identidades são assumidas. Portanto, no âmbito da cultura e da história, são definidas as identidades – de gênero, sexuais, étnico-raciais, de classe, profissional, etc. – que constituem os sujeitos. Nesse aspecto, destaco a importância deste processo dinâmico de constituição da identidade profissional no âmbito de múltiplas identidades que interpelam o(a) profissional professor(a). É importante também ter ciência de que as identidades são múltiplas, fragmentadas, mutáveis, muitas vezes contraditórias. Só existem de forma relacional e são produzidas em meio a relações de poder.

Nesse sentido, como um dos principais espaços-tempos que planeja e dinamiza o currículo³ oficial ou invisível, a instituição escola também é responsável pela produção de identidades de gênero, sexual, étnico-racial, religiosa, profissional, de classe social, entre outras.

Assim, os(as) professores(as) que participam do processo de produção das identidades dos(as) estudantes, legitimando e valorizando determinadas representações, também se veem interpelados(as) por esses movimentos construtivos, como posso perceber nas narrativas dos docentes:

Desde o momento que me foi dada a possibilidade de fazer o curso, senti-me atraída, principalmente por tratar-se de temáticas polêmicas, envolventes, com muitos tabus e extremamente delicadas, pois estamos vivendo um período de grandes transformações e revelações, onde as pessoas com a opção sexual diferente da convencional, instituída pela

um dos objetivos do Módulo referente à temática “Ser e fazer-se professor@: Identidade profissional”, discutido com os(as) professores(as) participantes do Curso de Extensão “Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: problematizando temas transversais no currículo da Educação Básica”, desenvolvido pela UNIPAMPA, campus Uruguaiana, no ano de 2011. As narrativas e reflexões presentes neste texto fazem referência à avaliação do Curso e ao recorte temático.

³ O currículo escolar é um processo de construção social, atravessado por relações de poder. Portanto, o currículo é o resultado de uma seleção feita pelos sujeitos que o organizam com base nos conhecimentos ou saberes que consideram relevantes (SILVA, 2004).

sociedade como única correta, têm coragem e dizem o que pensam, mesmo sabendo que podem ser discriminadas. Para quem é educador de sala de aula, principalmente, todas as informações a respeito são sempre bem-vindas. (Profª A)

O curso contribuiu para que possa refletir sobre assuntos que normalmente não damos a atenção devida. Tudo que passamos aos nossos alunos sempre tem uma ideologia por trás, e devemos refletir sobre o que estamos ensinando aos nossos alunos. Agora uso outros critérios para escolher um livro para os meus pequeninos, como: ilustração, os papéis das personagens e outra mensagens que possam conter neste livro. (Profª B)

Nesta vivência cotidiana, os(as) professores(as) precisam se perceber como sujeitos de múltiplas identidades. Concordamos com Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47), ao argumentarem que:

[...] professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo.

Quanto ao discurso educacional oficial, busco em Ball (2005) maiores referências ao explicitar que a performatividade tem um efeito insidioso na natureza do trabalho profissional, porque age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores. Para o autor (2005, p. 548), “o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão”.

Complemento com os contributos de Hall (2005, p. 14), ao colocar que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas.”. Na narrativa da professora que diz: “[...] não concordo com o tema da sexualidade (homofobia), pois são contra os meus princípios, pois considero a Bíblia, a palavra de Deus, como um verdadeiro e único manual de orientação para as nossas vidas. Isso não quer dizer a rejeição, respeito, mas não aceito.” (Profª C), percebo a interpelação do discurso religioso como um mecanismo de controle e de julgamento, interferindo na sua constituição identitária.

As contribuições dos autores Pizzi, Vieira e Hypólito destacam que a profissão docente está marcada pela multiplicidade de diferenças que interpelam o(a) professor(a) na sua prática:

Os traços e aspectos que caracterizam a docência são marcados por muitas diferenças: de gênero, de raça/etnia, de classe, de sexo, etc.; de instituições e sistemas diferenciados por nível e jurisdição; de condições de trabalho e interesses conforme a posição profissional e institucional; de formação e qualificação em termos profissionais conforme o lugar de atuação e de possibilidades de inserção no mercado de trabalho. (PIZZI; VIEIRA; HYPÓLITO, 2008, p. 2).

Para Lawn (2001), a gestão da identidade profissional das(os) docentes estabelece relação com a política oficial do governo que, juntamente com os demais veículos do discurso, entre eles a mídia, produzem enunciados sobre a escola, a educação e os(as) professores(as). Esses(as), geralmente, são considerados culpados(as) pelas mazelas do processo educacional.

Entretanto, com base na colocação de Veiga (2008, p. 17), que evidencia que a “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, considero que os(as) professores(as), ao serem interpelados por discursos e representações sociais, devem responder com práticas desveladoras que ressoem além da escola.

Nesse contexto reflexivo, o discurso da profissionalização da profissão docente está subjacente às questões da desprofissionalização (VEIGA, 2005; GARCIA, 1999; HYPÓLITO, 1999) ou à percepção de uma semiprofissão (LÜDKE e BOING, 2004). Alguns condicionantes que influenciam a desprofissionalização da profissão docente, segundo os autores referidos anteriormente e Mello (2010), devem ser compreendidos em contextos sociais, históricos e políticos determinados e a partir de suas interpretações. Dentre esses, podem ser destacados: o processo da feminização⁴ (por ser a maioria da composição social da categoria composta por mulheres⁵ e pelo processo histórico do magistério); a falta de um código de ética; a

⁴ Para aprofundar questões de gênero e de classe social, recomendo a leitura do livro **Trabalho docente, classe social e relações de gênero** (1997), de HYPÓLITO, Álvaro L. M., que traz à discussão as relações de classe e de gênero no trabalho docente, com base na produção científica da área, entre os anos 1970 a 1990.

⁵ “Os dados do Censo Escolar 2009 revelam que a maioria dos professores brasileiros são mulheres, têm até 40 anos de idade e se consideram brancos. As mulheres representam 81,5% dos docentes brasileiros, um total de 1,6 milhões de pessoas. Na educação infantil, os homens são ainda mais raros: 3% dos quase 370 mil educadores. [...] Nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º

falta de organizações ou associações representativas com maior credibilidade; a homogeneização da profissionalização; a burocratização do trabalho; a proletarização do magistério; o individualismo/isolamento dos(as) professores(as); a carreira plana; os riscos psicológicos (estresse ou mal-estar docente); a desqualificação dos(as) professores(as); as precárias condições de trabalho; a pouca remuneração; a carreira profissional plana com prêmios e recompensas; a inadequação ou ausência de planos de cargos e salários.

A narrativa da prof^a D exemplifica alguns condicionantes do processo de desprofissionalização referido anteriormente: *“Acredito que poderia ter realizado trabalhos melhores, participado em todas as atividades, pesquisado e lido mais obras e reportagens, mas a vida de professora é trabalho tanto na escola quanto em casa, ainda mais para a mulher que tem jornada dupla.”* (Prof^a D).

Na mesma linha de pensamento, Gatti e Barreto (2009, p. 21) analisam que, devido à jornada de trabalho da maioria dos(as) professores(as) (40 a 60 h semanais), atuando em diferentes espaços (os(as) professores(as) chegam a trabalhar até em quatro escolas), “o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria”.

Ao fazer um retrospecto histórico do trabalho docente, não posso deixar de referendar que o início da profissão docente ocorreu a partir do sacerdócio, da influência da Igreja e da vocação, cujas características estão ainda hoje presentes na profissão, ou como ideologia da domesticidade, tendo o magistério como uma profissão apropriada à mulher; ou pela resignação e pelo conformismo, especialmente em momentos de reivindicar melhores salários e condições de trabalho (HYPÓLITO, 1997). Isso pode ser observado na narrativa a seguir, da prof^a E, ao realizar a autoavaliação:

ano), 91% do universo docente é de mulheres. Nas séries finais, a presença feminina cai para 73,4%, e, no ensino médio, para 64%. A declaração de raça não é encarada com naturalidade pelos docentes das escolas brasileiras. Do total de 1.977.978 professores, 750.974 (38%) não declararam cor ou raça. A maioria dos que o fizeram (758.511) se enxerga como branco. Os pretos representam apenas 2,9% dos docentes e os pardos, 18%. Os indígenas são apenas 0,4% do quadro de educadores do País. Em relação à idade, o censo revela que a maioria (58%) tem até 40 anos. Os muito jovens (até 24 anos), que possuem menos experiência profissional, são a minoria: 116 mil docentes. A faixa etária que concentra o maior número de profissionais está entre 41 e 50 anos. Um estudo do INEP ainda mostra que, na rede privada, a concentração de jovens é maior. Na rede pública, os professores mais velhos dão aulas para as séries mais avançadas da educação básica.” Informações do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA. Disponível em <http://www.ibsa.org.br/noticias.php?noticia=32>. Acesso em setembro de 2011.

Serviu inclusive para refletir sobre minha vocação, senti tristeza e dor ao pensar em deixar o magistério. Depois de muitas reflexões, renovei as minhas forças e confirmei minha vocação. E acho que estou no caminho certo, pois adoro dar aulas, ser professora, exercer o magistério. É algo tão prazeroso que me faz querer aprender mais e mais. Obrigado por esta oportunidade. (Profª E)

Rodrigues (1997) alerta, porém, que não é linear a associação da feminização dos grupos profissionais à sua desprofissionalização e à perda de poder e de prestígio. Nesse processo, meu entendimento é de que a identidade profissional do(a) docente seja compreendida em relação às posições de sujeito e ao conjunto de representações postas em circulação, por diferentes discursos e agentes sociais, referentes aos(às) professores(as) em exercício de suas funções em contextos concretos de trabalho.

[...] as identidades não são cristalizadas e unificadas, mas processuais, multifacetadas e relacionais; estabelecidas numa complexa rede de poderes e discursos. O que os indivíduos e grupos pensam a respeito de si mesmos está em permanente tensão e negociação (rejeição/assimilação) com o que dizem que eles são ou devem ser. (PIZZI; VIEIRA; HYPÓLITO, 2008, p. 2).

Também, o processo identitário da profissionalização do docente pode ser analisado a partir de duas perspectivas antagônicas: a racional-técnica e a sociorreflexiva.

Nesta primeira perspectiva, o(a) professor(a) é percebido(a) como um técnico, que sabe fazer de forma pragmática e prescritiva seu trabalho e aplicar as competências previamente adquiridas em espaços formativos. Assim, o tecnólogo do ensino é definido pela lógica do poder instituído, adequando-se ao mercado globalizado, cuja identidade de professor(a) está expressa nas políticas públicas neoliberais (VEIGA, 2008, 2009). Torna-se um(a) profissional reproduzidor(a) de conhecimentos, preocupado(a) com os meios, as estratégias de ensino, em vista da eficácia na consecução dos objetivos. Sua formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar.

Por outro aspecto, na perspectiva sociorreflexiva, a relação teórico-prática perpassa todo o processo formativo profissional; está ligada à prática social concreta e à experiência, no desvelamento dos conflitos cotidianos com base nos saberes da docência, (re)construídos coletivamente e de forma interdisciplinar, percebendo o ato educativo como um ato político.

Nesse sentido, na perspectiva sociorreflexiva, há a explicitação da dimensão sociopolítica da educação, “fortalecendo a identidade do profissional no seu papel de agente social [...]” (VEIGA, 2009, p. 20).

O autor Nóvoa (1995) também contribui para entendimento dessa perspectiva, quando propõe um triplo movimento que possibilita a construção da identidade do docente: a) desenvolvimento pessoal: produzir a vida do(a) professor(a), com pensamento autônomo, autoformação participada e investimento pessoal; b) desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente em uma dimensão coletiva, valorizando os saberes, com autonomia contextualizada e participação na implementação de políticas públicas; c) desenvolvimento organizacional: produzir a escola como um verdadeiro ambiente educativo, em que trabalhar e formar adquirem uma só dimensão. A instituição escolar passa a ser um espaço não só de trabalho, mas de estudo e (re)construção do conhecimento docente; assim como contribui para a constituição de múltiplas identidades que constantemente interpelam o(a) docente.

Nesta última perspectiva, os saberes da docência são concebidos por Tardif (2002) como múltiplos, heterogêneos, plurais e temporais, provenientes de diferentes fontes e natureza; e assim também pode ser concebido o próprio processo identitário da profissão. O mesmo autor atribui à noção do saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes (saber, saber-fazer, saber-ser).

Larrosa (2002) instiga a reflexão sobre as diferentes dimensões da constituição da identidade profissional, que perpassa pelos saberes da docência, especialmente pelo “saber da experiência”. O referido autor coloca que é “incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (2002, p. 25). Alerta ainda o autor que a educação deve ser percebida de um outro ponto de vista, que não é a visão técnica, mas “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (2002, p.19), em que o sujeito deve estar aberto à abertura, à travessia e ao perigo, com “capacidade de formação ou de transformação” (2002, p.25). E ele complementa que o saber da experiência é:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 27-28).

Entretanto, a percepção da constituição das identidades é concebida como algo externo, que aos poucos pode interpelar o sujeito, como evidenciado na narrativa a seguir:

[...] novidades foram as ideias e opiniões que surgiram a partir dos temas, tão frutos da nossa realidade, e que ainda nos causam surpresas e desconfortos ao explaná-los ou pensarmos com um olhar que nos faz refletir nas nossas concepções cultuadas. Podemos perceber que, enquanto educadores, temos que começar a desmistificar certos preconceitos e oportunizar o ser humano a se conhecer por sua identidade como ser único de possibilidades, desejos e anseios. (Profª F)

Pizzi, Vieira e Hypólito (2008, p. 10) auxiliam na compreensão desse processo quando analisam a instabilidade das identidades e seu caráter multidentitário. Colocam que “[...] talvez seja possível pensar que nosso processo de identificação deve levar em conta, [...] a própria instabilidade das identidades e, num mesmo movimento, seu caráter multidentitário”.

Os mesmos autores referendam que “somos posicionados diferentemente em diferentes momentos de nosso processo de trabalho e isso tanto pode ser nossa fraqueza [...] como, talvez, seja nossa potência, nosso espaço de liberdade [...]” (PIZZI, VIEIRA e HYPÓLITO, 2008, p. 10), como pode ser percebido na narrativa de uma das professoras, que coloca: “[...] *principalmente quebro muitos tabus e barreiras as quais me inibiam ao falar em determinados assuntos*”. (Profª G)

A intencionalidade da formação continuada estava nas possibilidades dos(as) professores(as) problematizarem, explicitarem suas angústias, incertezas, experimentarem, vivenciarem e modificarem a forma de construção de sua identidade pessoal em relação ao trabalho profissional, como no dizer de Larrosa (1994); ou seja, a constituição das suas identidades de gênero, sexuais, étnico-raciais, de classe, de corpo, etc., somada ao processo identitário do(a) profissional docente.

Na sequência, outra narrativa complementa a anterior no sentido do antagonismo em que se pauta a prática pedagógica e que permeia o processo de produção das identidades:

Na minha função social como educadora concluí como necessário repensar a forma de produzir, veicular, pensar, dizer, agir e viver a realidade diversa e complexa que envolve os sujeitos da educação. Repensei também a minha maneira de contribuir como profissional da educação na construção de uma sociedade igualitária em todos os níveis das relações humanas. Vi ainda a importância de buscar conhecimento científico sobre a referida demanda, pois sei que o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer um preparo prévio do profissional da educação, e acima de tudo não deixei de reconhecer o meu papel como cidadão, que leva a uma sociedade a sua contribuição. (Prof^a H)

Finalizando...

É possível considerar que o exercício da docência é dinâmico e se dá em movimento; o que requer a constituição de espaços-tempos de estudos, pesquisas, reflexões e produções coletivas sobre temáticas desestabilizadoras do fazer pedagógico cotidiano, como as questões sobre corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, diversidade, entre outras. Como são temas que perpassam transversalmente pelo processo pedagógico, interpelados pelos discursos e pelo poder dos diferentes contextos em que transitam, contribuem para a constituição das identidades e para o processo identitário da profissão docente.

Assim, também, a constituição do processo identitário dos(as) professores(as) se dá em movimento curvilíneo e circulante, de forma inconclusa, relacional e dinâmica, ao longo da formação acadêmico-profissional, atravessada pela articulação das dimensões pessoal, profissional e institucional.

Referências

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

GARCIA, Maria M.A.; HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr.2005.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Orgs.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seivas, 2002.

LAW, Martin. Os professores e a fabricação das identidades. **Currículo sem fronteiras**. V.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., nº 19, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In.: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências**. Porto Alegre: UFRGS/Faced, 2010. (Tese de Doutorado em Educação).

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Ltda, 1995.

PIZZI, Laura C.V.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M. **Identidades docentes e reestruturação educacional: construindo novas subjetividades profissionais**. ANPESul 2008, Itajaí, SC: UNIVALI, 2008.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos A.; ARAUJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos A.; d'ÁVILA, Cristina M^a. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: SP, Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Autores e autoras

Aline Rodrigues Guimarães

Licenciada em Educação Física (UFPel); mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano (UFRGS). Membro do GRECCO (Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo). Atua como personal trainer. E-mail: alinr20@hotmail.com

Angela Torma Pietro

Graduação em Direito e em História (UFRGS), mestrado em Educação Ambiental (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Professor Colaborador do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Educação de Jovens e Adultos e Diversidade. Professor Colaborador do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química. Colaboradora do CEP-Rua/FURG – Centro de Estudos Psicológicos sobre meninos e meninas de rua. Presidente da Comissão Municipal de Enfrentamento a Violência Familiar (COMEVI). Presidente da Corregedoria do Conselho Tutelar de Rio Grande. Atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Direito de Família, Meio Ambiente, Criança e adolescente, Violência intrafamiliar: abuso sexual, Instituições de abrigo, Desenvolvimento e Educação. E-mail: angela.torma@gmail.com

Cenir Gonçalves Tier

Graduada em Enfermagem (URI Santo Ângelo). Mestre em Enfermagem (FURG). Doutoranda no programa de Pós-Graduação de Enfermagem (FURG). Professora Assistente na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Uruguaiana. Coordenadora da extensão do campus Uruguaiana; membro da comissão superior de extensão. Participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas voltadas ao envelhecimento; acessibilidade e políticas de ações afirmativas. E-mail: cgtier@gmail.com

Christiane Garcia Macedo

Licenciada em Educação Física (UFG) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano (UFRGS). Membro do GRECCO (Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo). Foi bailarina e ensaísta do Nômades Grupo de Dança (2003 – 2009). Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e na Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. E-mail: chrisgmacedo@gmail.com

Cláudia Garcia

Graduação em Licenciatura e em Bacharelado (IFCH/UFRGS); Pós-Graduação Especialização em Integração Regional e Mercosul; Mestrado em Educação (FACED), na linha de pesquisa Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado. Participou como palestrante em seminários da Rede Municipal sobre a temática da Sexualidade e a Livre Orientação Sexual. Realizou projeto pedagógico de Defesa dos Direitos Humanos e a sua relação com a Memória do Holocausto, e foi como estudante convidada para curso em Jerusalém na Escola Internacional do Ensino do Holocausto, no Instituto Yad Vashem (2001). Experiência: Professora da área de

Ciências Sócio-históricas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde 1999 – Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, Socióloga do Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre desde 2011. E-mail: grrrll@hotmail.com

Deise Azevedo Longaray

Licenciada em Ciências Biológicas (FURG). Mestrado em Educação em Ciências (FURG). Atualmente doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS, FURG, UFSM). Atua no grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências e Educação Sexual. E-mail: deiselongaray@yahoo.com.br

Elena Maria Billig Mello

Doutora em Educação (UFRGS), mestre em Educação (UFSM), especialista em Leitura (UNICRUZ), especialista em Educação – Supervisão Escolar (UNIJUÍ), Graduada em Letras (UNICRUZ). Professora adjunta na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Atua nos seguintes temas: formação de professores, pedagogia universitária, política e legislação educacional, gestão da educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação (UFRGS). E-mail: elenamello@unipampa.edu.br

Fabiane Ferreira da Silva

Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na FURG (Associação ampla UFRGS-FURG-UFSM), Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). Graduada em Química Licenciatura – Habilitação Ciências (FURG). Professora Assistente da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

Fernando Seffner

Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atua na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, e sua ênfase são as pesquisas em torno das pedagogias da masculinidade, das relações escolares que envolvem gênero, sexualidade e direitos humanos, estado laico e liberdades laicas. E-mail: fernandoseffner@gmail.com

Marcio Caetano

Formado em História (FFP/UERJ), de imediato iniciou sua atuação no magistério lecionando em escolas públicas, privadas e filantrópicas no Rio de Janeiro. Mestrado e doutorado com as temáticas: currículos, (homos)sexualidades e perspectivas de gênero (UFF). Paralelo ao magistério atuou profissionalmente no Terceiro Setor, coordenando projetos de formação continuada com docentes, profissionais da saúde, gestores públicos e em direitos humanos com ativistas. Professor adjunto no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: caetanomarcio@yahoo.com.br

Maria Angela Mattar Yunes

Graduação em Psicologia (Instituto Unificado Paulista), mestrado em Psicologia do Desenvolvimento (University of Dundee, Escócia) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) (PUCSP). Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e coordenadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua – CEP-RUA da FURG. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Atenção às Famílias – NEAF/FURG. Coordenadora do Comitê Assessor (Educação e Psicologia) da FAPERGS. Consultora de periódicos nacionais e internacionais. Tem experiência em pesquisas e intervenções na área de Psicologia, com ênfase na Educação e Desenvolvimento Psicológico de Populações em Situação de Risco na perspectiva da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano e Psicologia Positiva, atuando principalmente nos seguintes temas: resiliência familiar e parental, bioecologia do desenvolvimento, programas de apoio e educação de/para famílias, direitos de crianças, adolescentes e famílias em situações de risco e formação de agentes sociais. E-mail: mamyunes@yahoo.com.br

Marta Iris Camargo Messias da Silveira

Graduada em Licenciatura em Educação Física (UFSM), doutora em Educação (Faculdade de Educação/UFBa). Atualmente é professora do curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Uruguaiana, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da UNIPAMPA e o Grupo de pesquisa em Educação, Corporeidade e relações Étnico-Raciais (GPEERs); desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de políticas de ações afirmativas, combate ao racismo, corporeidade, dança, capoeira. E-mail: jamaicatreze@yahoo.com.br

Nádia Geisa Silveira de Souza

Bióloga, Mestre e Doutora em Bioquímica (UFRGS), professora aposentada vinculada ao PPGEDU/FACED e ao PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). E-mail: nadiags@terra.com.br

Paula Regina Costa Ribeiro

Doutora em Ciências Biológicas (UFRGS). Professora Associada II do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências (FURG). Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), tendo como foco de pesquisa a educação para a sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as. Bolsista produtividade 1D do CNPq. E-mail: pribeiro@vetorial.net

Rogério Diniz Junqueira

Bacharel em Comunicação pela Universidade de Brasília e Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália). Organizou o livro “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas” (Brasília: MEC/UNESCO, 2009) e co-organizou o livro “Gênero e Diversidade Sexual: um glossário”. Publicou outros livros e possui artigos em livros, revistas acadêmicas, anais de congressos e sites da Internet. Trabalhou na implementação do Programa “Brasil Sem Homofobia” no Ministério da Educação, entre 2005 e 2008. Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E-mail: rogerio.junqueira@inep.gov.br

Rosimeri Aquino da Silva

Graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é integrante do GPVC (Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania) e do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero). É professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atividades de pesquisa voltadas para a Educação, procurando enfatizar relações de: gênero, sexualidades, violência e Direitos Humanos. E-mail: rosimeri_silva@ig.com.br

Silvana Vilodre Goellner

Licenciada em Educação Física (UFSM) e doutora em Educação (UNICAMP). Coordena o GRECCO (Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo) e o CEME (Centro de Memória do Esporte – ESEF/UFRGS). Pesquisadora Produtividade Pesquisa do CNPq. Professora da graduação e pós-graduação do Departamento de Educação Física da UFRGS. E-mail: vilodre@gmail.com

Suzana da Conceição de Barros

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG), Mestre em Educação em Ciências pela FURG, Licenciada em Ciências Biológicas e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

Tatiana Souza de Camargo

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas. Experiência na área de Educação, com pesquisa relacionada a ambiente e cultura nos currículos universitários. Mestre em Educação em Ciências (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Desenvolve pesquisa na área de Estudos Culturais em Educação, com ênfase nos temas relacionados à produção social do corpo, antropologia da alimentação e políticas de promoção de saúde. E-mail: tatiana@decamargo.com

