



O EMERGIR DE UM DISCURSO DE GÊNERO EM EDUCAÇÃO: AS DIFERENÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR

THE EMERGING OF A GENDER DISCOURSE IN EDUCATION: THE DIFFERENCES IN THE SCHOOL SPACE

LA EMERGENCIA DE UN DISCURSO DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN: LAS DIFERENÇAS EM EL ESPACIO ESCOLAR

Pedro Paulo Souza Rios¹
André Ricardo Lucas Vieira²

Resumo: O presente estudo buscou refletir acerca questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola, a partir de uma revisão bibliográfica, considerando a recorrência de tais discussões no fazer pedagógico no século XXI. Com o intuito de compreender a intrínseca relação entre educação e sexualidade, pautamos essa reflexão nos estudos de Foucault (1984; 1995), Louro (1997; 1999; 2003; 2004), Butler (1999; 2002; 2003), além de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, por compreendermos que a escola exerce papel preponderante na construção do conhecimento. Dessa maneira, discutir novas políticas de inclusão das diferenças de gênero e diversidade sexual exige, por parte dxs educadorxs, experimentar novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Incluir os estudos sobre gênero, sexualidade e diversidades no currículo escolar se constitui enquanto prática pedagógica inclusiva e de respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação. Equidade de Gênero. Diversidade Sexual.

Abstract: The present study sought to reflect on issues of gender, sexuality and sexual diversity in school, based on a bibliographic review, considering the recurrence of such discussions in the pedagogical practice in the 21st century. In order to understand the intrinsic relationship between education and sexuality, we guided this reflection in Foucault's studies (1984; 1995), Louro (1997; 1999; 2003; 2004), Butler (1999; 2002; 2003), as well as documents such as The National Curriculum Parameters - PCN's and the National Common Curriculum Base – BNCC, because we understand that the school plays a major role in the construction of knowledge. Thus, discussing new policies for the inclusion of gender differences and sexual diversity requires,

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

on the part of the educators, to experience new forms of language use that can produce resistance to sexist or homophobic patterns. Including studies on gender, sexuality and diversity in the school curriculum is an inclusive pedagogical practice and respect for differences.

Keywords: Education. Gender Equity. Sexual Diversity.

Resumen: El presente estudio buscó reflexionar sobre cuestiones de género, sexualidad y diversidad sexual en la escuela, basándose en una revisión bibliográfica, considerando la recurrencia de tales discusiones en la práctica pedagógica en el siglo XXI. Para comprender la relación intrínseca entre educación y sexualidad, basamos esta reflexión en los estudios de Foucault (1984; 1995), Louro (1997; 1999; 2003; 2004), Butler (1999; 2002; 2003), además de documentos como los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN y la Base Curricular Nacional Común - BNCC, ya que entendemos que la escuela juega un papel predominante en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, discutir nuevas políticas para la inclusión de las diferencias de género y la diversidad sexual requiere, por parte de los educadores, experimentar nuevas formas de usar el lenguaje que puedan producir resistencia a los patrones sexistas u homofóbicos. La inclusión de estudios sobre género, sexualidad y diversidad en el currículo escolar se constituye como una práctica pedagógica inclusiva y el respeto por las diferencias.

Palabras clave: Educación. Equidad de Género. Diversidad Sexual.

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E EQUIDADE DE GÊNERO

A reflexão em torno das questões de gênero, sexualidade, diversidade sexual e as subjetivações humanas têm sido assunto recorrente nas discussões acerca do fazer pedagógico no século XXI. Compreender a intrínseca relação entre educação e sexualidade pressupõe retomar alguns estudos que nos ajudam a pensar os processos educativos ao longo da história.

O presente texto buscou analisar os percursos epistemológicos inerentes à sexualidade, diversidade sexual e equidade de gênero presentes nos discursos produzidos na/e pela instituição escolar, tendo por base as noções de dispositivos da sexualidade e biopolítica, presentes em *História da Sexualidade I – A vontade de saber* de Michel Foucault (1984). Neste sentido, e por esta análise, realizamos entrelaçamentos com outros teóricos, bem como estabelecemos elos com documentos que versam sobre a educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDB e a Base Comum Curricular – BNCC.

Na obra foucaultiana, o autor tomou a sexualidade como uma criação discursiva-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. De acordo com Foucault (1984, p. 38),

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em



que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Demonstrando assim que o sexo e as práticas sexuais se comportavam como parte do chamado dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida.

No Brasil, o encontro com a perspectiva dos estudos de gênero, sexualidade, diversidade e educação tem sido marcada por descontinuidades e conflitos. Na década de 1990, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as questões inerentes à sexualidade e à equidade de gênero passaram a fazer parte dos discursos e das práticas educativas de maneira mais contundente, porém não menos conflituosa.

A concepção delicada da temática tem sua origem na norma social produzida e mantida no interior do dispositivo da sexualidade, ou seja, na heteronormatividade. Dessa maneira, entendemos que a dificuldade apontada nos PCN é fruto de um conflito acerca da concepção de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros (SCOTT 1986), ao contrário, em virtude da percepção do gênero como papéis a serem desempenhados pelos sexos biológicos determinados.

Nesse contexto, minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes nos PCN. Ainda que estes ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, não há menção especificamente sobre o assunto, principalmente em relação à homossexualidade. É mencionado o respeito “diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 133); ou, ainda, “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas”.

Ao analisar o cerne da questão que aqui discorreremos nos PCN, não se identifica uma referência direta à discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais nas instituições de ensino, cabendo ao professor³ interpretar acerca da necessidade ou não da inclusão de assuntos relacionados às questões de gênero e de diversidade sexual.

³ O uso do "x" é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática, pois as distinções decorrentes do fato de o gênero neutro ter as mesmas marcas morfológicas que o masculino, no caso da língua portuguesa, gera uma série de discussões e levam até a afirmações como "a língua é machista".



A BNCC se apresenta enquanto documento norteador para a criação do currículo, inserindo conhecimentos que os circundam como: os contextos socioeconômicos, históricos, culturais, dispositivo de poder entre outras coisas é que a educação e a escola devem elaborar. Nesse mesmo sentido, cabe a escola, incluir em seu currículo questões relacionadas a tais temáticas de maneira objetiva para que as intenções que os sujeitos envolvidos no processo, possam ter clareza dos mesmos, isto é, a intencionalidade e os diversos modos de pensar que cada sujeito terá durante o percurso formativo do qual o currículo representa.

GÊNERO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Gênero não é um conceito que nasce de um dia para outro, nem se apresenta enquanto conceito estático e acabado em si mesmo. Pelo contrário, a teoria acerca da reflexão de gênero e suas intersecções apresentam-se enquanto processo reflexivo de teóricos em meio a grupos de estudos e pesquisas e de militantes sociais da causa LGBTQ. Contudo, é importante dizer que tal conceito começa a ser gerado no seio do movimento feminista, nas sociedades ocidentais desde o século XIX.

Nesse sentido, é necessário compreender que as relações de gênero perpassam por várias conceituações e estudos, desde a construção de papéis masculinos e femininos, do aprendizado destes que formam a subjetivação dos sujeitos, da sexualidade, do enfoque na violência contra a mulher, das discussões sobre as masculinidades, heteronormatividade, homossexualidade, até as questões que conseguem relacionar gênero e poder, colocando em evidência que a subordinação feminina não é natural, estática e imutável.

Há quem defenda que o conceito começa a ser desenhado a partir da afirmação de Beauvoir (1949), em seu livro “O Segundo Sexo”, ao dizer que não se nasce mulher, torna-se mulher. Essa assertiva vem acompanhada da explicação de que: “nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1949, p. 9). Assim, a autora chama a atenção para o fato de que a mulher não tem um destino meramente biológico, ela é formada dentro de uma cultura que define qual o seu papel no seio da sociedade, despertando então para as mais diferentes interpretações do sexo enquanto construção social.

Nessa perspectiva, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo “masculino-pênis-desejo feminino” e “feminino-vagina-desejo masculino” de modo que as



características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero.

Trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa “ferir” sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade.

O termo gênero enquanto conceito vai ser inaugurado pela pesquisadora norte-americana Joan Scott (1986), que passou a utilizar o termo *gender* para se referir às relações socialmente estabelecidas entre homens e mulheres. De acordo com a autora, não existe uma determinação natural acerca dos comportamentos de homens e de mulheres. O termo gênero foi proposto com o intuito de estabelecer uma mudança de paradigmas de abordagem científica e não-científica sobre o gênero feminino.

Discussões acadêmicas nesse campo não se fixam meramente na história das mulheres, ao contrário, busca compreender o movimento histórico do gênero masculino, quanto no feminino. Não se limitam a uma pauta metodológica que aborde somente a “nova história das mulheres”, e, sim, uma “nova história”, na qual as relações de classe, religião, etnia, gênero e sexualidade são intrinsecamente articuladas. Para Louro (1997, p. 23), a importância do conceito de gênero se afirma, pois,

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Assim, é possível observar a superação da tematização da sexualidade como objeto natural e sua análise histórica como construção de dispositivo de poder. Foucault (1984) observa que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugam, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder, produzindo discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres e das crianças e classificando algumas variedades sexuais em perversões, especialmente a homossexualidade. Observa-se aqui a superação da



tematização da sexualidade como objeto natural e sua análise histórica como construção de dispositivo de poder (CARDOSO, 2019).

Para esse autor, independentemente de se falar ou não em sexualidade e de muitas vezes se tentar silenciá-la, ela nunca deixa de ser pensada, de ser vivida ou de existir. Assim,

Cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1984, p.27).

Dessa maneira, a escola, tem se constituído uma dentre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo (LOURO, 1999). Esses processos são estabelecidos por meio de tecnologias de auto disciplinamento e de autogoverno utilizados pelos próprios sujeitos sobre si mesmos, favorecendo um ciclo permanente e produtivo que ditam formas de ser e viver a sexualidade e o gênero. Assim,

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1984, p. 30).

É importante compreendermos que uma educação sexual tem sido pensada desde os últimos dois séculos. Sobre isso, Foucault descreveu uma experiência na Alemanha em 1776. Segundo o autor, naquele contexto, a educação sobre a sexualidade deveria ser tão precisa que “nela o pecado universal da juventude nunca deveria ser praticado” (FOUCAULT, 1984, p. 31). Com o intuito de maior compreensão acerca do assunto o autor narra uma festa escolar:

Aí ocorreu a primeira comunhão solene do sexo adolescente com o discurso racional, sob a forma mesclada de exame, de jogos florais, de distribuição de prêmios e de conselho disciplinar. [...] Diante do público reunido, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre os mistérios do sexo, do nascimento, da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam uma mulher grávida, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas, sem embaraço nem vergonha. Nenhum riso indecoroso veio perturbá-las – salvo, justamente, da parte de um público adulto bem mais infantil do que as próprias crianças e ao qual Wolke repreendeu severamente. Finalmente, foram aplaudidos os meninos rechonchudos que, diante da gente grande, traçaram com destreza o saber as guirlandas do discurso e do sexo (FOUCAULT, 1984, p. 31).

A narrativa acima sinaliza o advento de um importante elemento por ele analisado, isto é, a colocação do sexo em discurso. A tenacidade discursiva constituiu a produção de um discurso



verdadeiro sobre o próprio sexo. Falava-se sobre o assunto sem que fosse necessário ficar desconcertado. Tal discurso permitia falar racionalmente sobre o sexo, se utilizando de um saber a pouco produzido por discursos e práticas institucionais, principalmente no campo da medicina e da psiquiatria. Em suma, tratava-se de falar a verdade do e sobre o sexo.

A construção social da sexualidade se fundamenta a partir dos processos de socialização realizados nos diferentes ambientes e por meio dos discursos (re)-produzidos, entre eles e o universo escolar. Nota-se, então, uma forte resistência a contestações, mudanças ou “transgressões” sociais pautadas em discursos como, “sempre foi assim, é assim que deve ser”. Nesse sentido, firmou-se um saber sobre a sexualidade em que qualquer expressão da mesma que fuja aos padrões heterossexuais e “naturais” é considerada anormal (FOUCAULT, 1984; BUTLER, 1999).

Butler (2003) apresenta uma nova concepção de gênero, capaz de conter as relações de poder que produzem o efeito de um sexo pré-discursivo. Percebendo outras diferenças presentes nas relações dos sujeitos, a autora reconhece que gênero se inter-relaciona com outras identidades construídas discursivamente, tais como raça, etnia, classe, geração, sexo, o que torna impossível separar gênero das intersecções políticas e culturais nas quais é produzido e sustentado.

Butler (2003) apontou para o fato de que, embora a teoria feminista considere que há uma unidade na categoria mulheres, paradoxalmente se introduz uma divisão nesse sujeito feminista, reiterando que a noção de gênero se fundamenta na ideia de que ele decorreria do sexo. Assim, a autora focaliza uma problematização que evidencia discutir em que medida essa distinção sexo/gênero é arbitrária.

A autora sinaliza, portanto, que o sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero. É o que identificamos quando Butler (2003) afirma: “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (p. 25). Butler indicava, assim, que o sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero.

GÊNERO, EDUCAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA

A escola se constitui numa das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, sendo ela uma das múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero (LOURO, 2007), fato que desencadeia um investimento continuado e



produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou formas de viver sua sexualidade e seu gênero. Enquanto instituição responsável pela formação dos sujeitos, a escola foi concebida identificando os sujeitos que podiam e os que não podiam ser formados.

Nas últimas décadas, a discussão acerca do papel da escola, no que diz respeito à sexualidade de seus alunos, tem ganhado notoriedade, ao tempo em que se tornou objeto de debate por parte dxs professorxs, pais/mães, estudantes e comunidade. Nesse sentido, essa discussão vem ganhando força a partir do projeto de lei contra a Ideologia de Gênero que tramita na Câmara Federal e que proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero. Vale ressaltar que o referido projeto ganhou força e tramita em Câmaras Estaduais e Municipais por todo Brasil.

Nos debates em torno do Plano Nacional de Educação, e posteriormente em torno dos Planos Municipais e Estaduais, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições conservadoras, e fundamentalistas sobre os papéis de gênero atribuído a homens e a mulheres. De acordo com Scala (2015), um dos defensores dessa perspectiva, a ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero. Segundo Scala,

Uma ideologia é um corpo fechado de ideias, que parte de um pressuposto básico falso – que por isto deve impor-se evitando toda análise racional, e então vão surgindo as consequências lógicas desse princípio falso. As ideologias se impõem utilizando o sistema educacional formal (escola e universidade) e não formal (meios de propaganda), como fizeram os nazistas e os marxistas (SCALA, 2015, p. 35).

Para e Marx e Engles (1997), ideologia tem se referido a um mecanismo utilizado pela classe dominante para permanecer dominando as classes através da imposição de suas ideias. Assim, a ideologia pode ser vista como uma falsa consciência entre quem é dominado e quem mascara e inverte a realidade social em que se encontram para os ideais da classe dominante.

É importante ressaltar que nenhum dos documentos finais das Conferências de Educação, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, faz menção do termo “ideologia de gênero”. Pelo contrário, tais documentos têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual.

A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE NORMATIZAÇÃO



A função normatizadora das instituições de ensino tem sido suscitada por estudiosos dos estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Brasil e em diversos países, reforçando a produção de masculinidades e feminilidades não transgressivas, a saber, as subjetividades gays, lésbicas, transexuais (GARCIA, 2009). A escola tem papel fundamental no processo de conscientização e formação dos corpos de crianças e adolescentes.

Assim, compreender a diferença perpassa, no sentido ao qual estamos nos referindo, a percepção de “posição de estar em situação de”, e não à “condição de ser”. Ou seja, a diferença é sempre do ponto de vista dos sujeitos que precisa ser respeitada e preservada, enquanto que o estar em situação de diferença pressupõe tratamento de desigualdade, que se atribui a indivíduos ou grupos de indivíduos e lhes colocam na posição de diferentes, ou em status de minoria. Segundo Scott (2005), é em situação de grupo que as diferenças se tornam visíveis.

Dessa maneira, entendemos que ao classificar os sujeitos por classe, etnia e sexo, dentre outras categorias, a instituição escolar tem contribuído significativamente na reprodução e hierarquização das diferenças. Para Silva (1999) esse modelo de organização pedagógica acaba por marginalizar aqueles que não estão conforme a norma hegemônica, não contemplando dessa forma a inclusão da diversidade sexual, étnica, geracional e de gênero.

O binarismo homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual, opõe um conceito a seu par, estabelecendo polos em que um é subjugado pelo outro. Dessa forma, classifica, hierarquiza, domina e exclui (LOURO, 1997). A homofobia é, então, expressa por meio de agressões verbais e/ou físicas, pelo isolamento e pela exclusão, cujas consequências podem ser a evasão escolar e o sofrimento.

De acordo com Rios e Dias (2019) gay, viadinho, mulherzinha, bichinha, maricona são termos pejorativos que marcam e demarcam a vida e o corpo de meninos gays ainda na infância. Palavras que anunciam em alto e bom som seus modos de ser e de viver.

Ser homossexual, reconhecer-se homossexual, traz à tona a revolução dos tempos, jeito de ser e de viver, sentimentos, sonhos, corpos de milhares de sujeitos que se (re)constroem e se (re)inventam diariamente no fazer cotidiano, que se configuram em poder exercidos pelos sujeitos por meio de manobras e técnicas que simbolizam efeitos sobre suas ações e se estabelece por meio de enfrentamentos constantes, pois sempre se dá entre sujeitos capazes de imprimir formas diversificadas de resistência (FOUCAULT, 1987).

Compreendemos a escola, enquanto espaço de formação, como um importante instrumento no enfrentamento de situações de preconceito e discriminação. Contudo, mesmo com a



implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e as significativas transformações que estão acontecendo na sociedade e no campo educacional brasileiro, observa-se que os currículos têm dado pouca importância às questões relativas ao gênero e a diversidade sexual, reproduzindo lógicas perversas de opressão contra as identidades LGBT (DIAS et al. 2017). De acordo com Dias e Menezes (2017) estranhar o currículo da escola, se apresenta enquanto inovação pedagógica na perspectiva *queer* (DIAS et al. 2017; DIAS, 2014; ULJENS, 2016, FINO 2016; RUDD, T.; GOODSON, 2016).

Os PCN's para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) trazem referências quanto às temáticas de gênero e sexualidade, contudo ainda está aquém de conseguir abordá-las adequadamente. De acordo com (JUNQUEIRA et al., 2007), sem terem se enraizado na cultura dos sistemas de ensino, dificilmente poderiam levar a cabo esse desafio, quer por falta de respaldo em políticas educacionais específicas, quer por suas insuficiências em relação a essas temáticas.

A noção de “orientação sexual”, das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez na adolescência, presentes nos PCN, estão aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, e por isso não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores (LOURO, 2004). Pelo contrário, reforçam o caráter normatizador da educação sexual na escola, marginalizando os sujeitos “desviantes”.

A BNCC reconhece a educação básica como essencial para a formação plena do estudante, voltada para as diversidades. Ademais “a escola como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Assim, o fazer pedagógico deve reconhecer as diferenças entre os estudantes, tais como etnia, raça, sexo, condição socioeconômica, dentre outros, objetivando a igualdade, diversidade e equidade.

É pertinente ressaltar que a educação sexual na escola é prevista, por lei, no Brasil desde a década de 1920. Contudo, houve muita resistência no que se refere a sua implementação, principalmente por parte de setores conservadores ligados à Igreja Católica, fato que ocorre na atualidade, não se limitando apenas às igrejas, mas a outros setores da sociedade, pautados por valores morais conservadores de preservação do modelo tradicional de família.



Contrário às abordagens da sexualidade marcadas pela heteronormatividade, a teoria *queer*⁴ suscita discussão sobre os próprios limites daquele modelo de construção de conhecimento e o quanto cada sujeito suporta (des)conhecer. Essa perspectiva teórica verifica que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno. Essa perspectiva teórica tem operado uma prática linguística com o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. “*Queer* adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58).

Tal concepção teórica recusa a inserção da alteridade no modelo hegemônico da norma sexual e social, pois, se assim fosse, seria uma ação originária das “políticas de tolerância” que assumem a existência do binômio normal/anormal e, portanto, tendem a mitigar e normatizar a alteridade. Já a teoria *queer* opõe-se às condições de vicissitude do conhecimento que produz a norma sexual e social.

Nesse sentido, vale ressaltar que há professores que possuem dificuldades em abordar temáticas como sexualidade e gênero na escola, uma vez que, ao mesmo tempo em que esta é entendida e tratada como um instinto natural é, também, vigiada como algo ameaçador e perigoso que precisa ser contido e disciplinado (BORGES, MEYER, 2008).

Desde a implantação da BNCC tem sido notório que a inclusão da discussão acerca das questões de gênero e sexualidade e diversidade sexual nos currículos vem se constituindo a partir de processos polêmicos, o que tem suscitado debates entre grupos favoráveis e contrários à sua inserção. O exemplo mais recente desse embate foi a retirada das expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” da versão final da BNCC devido às pressões exercidas por grupos religiosos e políticos conservadores.

Assim, é possível ressaltar que há descontinuidade entre as abordagens dos documentos anteriores, como os PCN’s, e a nova BNCC. Compreendemos que o que não está explícito possui uma importância maior, uma vez que atenua a concepção de educação presente na Base e a compreensão de um projeto de desenvolvimento econômico e social para o país. Assim, é importante dizer que tal a resistência acaba por impactar diretamente as políticas educacionais.

⁴ Essa perspectiva teórica começou a ser desenvolvida no final da década de 1980, por pesquisadorxs e ativistas bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos. “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”, diz Louro (2004, p. 38).



A ESCOLA: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES PARA A EQUIDADE DE GÊNERO

De acordo com Altmann (2003), a escola se constitui enquanto espaço privilegiado para a implementação de políticas públicas que promovam a equidade de gênero e a intenção de introduzir a sexualidade na escola fica evidente com a inserção da orientação sexual nos PCN (BRASIL, 1997), na forma de tema transversal. No entanto, o que se tem percebido é que a escola permanece fechada quando o assunto é o respeito à diversidade sexual, buscando excluir o diferente, bem como tratar a homossexualidade como aberração ou doença.

De acordo com Foucault (1984), é por meio da incitação ao discurso do sexo que se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados. Tal produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, de forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas.

Nessa perspectiva, é possível analisar que os PCN assumem uma abordagem preventiva e, neste contexto, prevenir as práticas sexuais de “risco” seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade,

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, p. 107).

No tocante a Orientação Sexual há um subitem denominado Relações de Gênero, com duas páginas e meia de texto. A inserção do tema se dá enquanto conteúdo específico da Orientação Sexual. Os objetivos para a abordagem são:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar da repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 1997, p. 144).



Nesse sentido, o espaço escolar é um espaço relevante que produz, reproduz subjetividades de gênero e sexualidade. Esse espaço é, no entanto, contraditório, pois, assim como pode reproduzir, pode também transformar. A escola, dessa forma, pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que pautada em atitudes discriminatórias, mas que também podem construir relações equitativas nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores.

A instituição escolar pode e deve contribuir para uma educação que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade. Todavia, para que isso ocorra é necessário a implementação de novas práticas pedagógicas.

Considerando a concepção de que as subjetivações são construídas culturalmente, torna-se imprescindível compreender que a escola tem um papel importante, enquanto espaço sociocultural na formação dos sujeitos e, na transmissão, reprodução e produção do saber científico e cultural, desempenha na construção dessas múltiplas identidades. A escola, enquanto parte de uma sociedade que discrimina, que delimita papéis e espaços e que produz e reproduz desigualdades de gênero, raça/etnia e classe, vem se mostrando reprodutora de desigualdades. De acordo com Louro (1997), as normas, discursos e práticas escolares, ordenam, dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

É necessário, então, que as questões relativas à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhimento para com as diferentes formas de viver a sexualidade façam e sejam partes integrantes dos documentos oficiais da escola, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico – PPP. De acordo com Seffner (2009), além de incluir tais temáticas nos documentos oficiais da escola, é preciso que tais temas sejam discutidos com a comunidade escolar, por meio de planejamentos e diretrizes claras sobre o que se deseja com esta discussão.

A escola, desde a sua origem, entende e produz “diferenças, distinções, desigualdades” sociais, étnicas, geracional, de gênero, de orientação sexual dentre outras (LOURO, 2003, p. 57). Ainda de acordo a autora, a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, desse modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados e ridículos (LOURO, 2003, p. 68). Conforme ressalta Butler (1999), não há como negar a função de controle e afirmação da heteronormatividade fortemente exercida pela escola.



A perspectiva teórica foucaultiana busca superar o dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, evitando as armadilhas de novas normas identitárias que apenas ampliam os limites da tolerância. Segundo Foucault (1995, p. 239), a grande resistência política na contemporaneidade quiçá,

[...] não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos.

Para educadorxs que visam apaziguar as diferenças este é um desafio incômodo. Ao contrário, para xs educadorxs, capturadas/dos pela inquietude permanente, é um desafio constante na busca de soluções criativas para evitar cair em práticas normalizadoras.

A escola, enquanto espaço social de formação exerce papel importante na transmissão e construção do conhecimento. Dessa maneira, precisa desvelar as questões suscitadas pela sociedade contemporânea, sendo corresponsável para abordar temas relativos à desigualdade de gênero, diversidade e orientação sexual, etnia, raça, dentre outros que constituem os sujeitos em seus processos de formação.

Assim, entendemos que os saberes para a prática pedagógica onde se pode combater a discriminação de gênero, étnica, racial, a homofobia, dentre outras, converte-se em uma questão para a qual a escola deve estar atenta, com o intuito de produzir, sistematizar e disseminar conhecimento no sentido de potencializar xs professorxs no sentido de promover a equidade de gênero, no respeito às diferenças. Tornar isso possível no fazer cotidiano da escola, por meio de práticas pedagógicas equitativas, deve se constituir num demarcador da escola contemporânea.

Nesse cenário, um novo exercício pedagógico é um convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, num constante exercício de desprendimento de nós mesmos. Tal contexto favorecerá à produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e dicotômicas homem-mulher, heterossexual-homossexual.



À GUIA DA CONCLUSÃO

A reflexão em torno das questões vinculadas à sexualidade, diversidade sexual, equidade de gênero, dentre outras nas últimas duas décadas tem se mostrado necessária, considerando o contexto sociocultural em que as políticas públicas de equidade têm se desenhado no cenário nacional brasileiro. Entendemos, portanto, que a escola enquanto espaço social exerce papel preponderante na transmissão e na construção do conhecimento, necessitando, assim, estar atenta aos descortinamentos de novos cenários.

As políticas educacionais precisam levar em consideração as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais.

Dessa maneira, discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige, por parte dxs educadorxs, experienciar novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Incluir os estudos sobre gênero, sexualidade e diversidades na formação docente, também, se constitui enquanto estratégias de resistência.

Defendemos, portanto, que é necessário que haja políticas públicas mais eficientes que preparem professorxs para abordarem tais assuntos e, com isso, promoverem o respeito e a dignidade dos diferentes sujeitos no espaço da escola, sejam elxs alunxs, professorxs, funcionárixs ou familiares.

Reconhecer que “[...] as formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura” (LOURO, 2007, p. 67) e que seja uma escolha ou uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo. Neste sentido, a homossexualidade deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação sexual em uma escola**: recortes de corpos e de gênero. Cadernos Pagu, Campinas SP, n. 21, p. 281-315, 2003.



BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, v. I. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

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

BUTLER, J. **Críticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria editorial, 2002, p. 55 a 81.

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

BORGES, Z, N. & MEYER, D. E. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 16, 59-76. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_verseofinal.pdf . Acesso em: 20 nov 2019.

CARDOSO, Helma de Melo. GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIZAÇÃO DE FOUCAULT. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n 01, p. 319-332, jun 2019. ISSN 2358-1425. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9652>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DIAS, Alfrancio Ferreira; MENEZES, Carlos André Araújo. Que inovação pedagógica a pedagogia *queer* propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 37-48, out. 2017. ISSN 2358-1425 Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DIAS, Alfrancio Ferreira et al. schooling and subversions of gender. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 83-92, maio 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6433>>. Acesso em: 03 jan. 2020. doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6433>.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 103-112, abr. 2014. Disponível em:



<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2958>>. Acesso em: 03 jan. 2020.
doi:<https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2958>.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 13-22, 14 abr. 2016. Disponível em:

<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4959>>. Acesso em: 03 jan. 2020. doi:
<https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959>

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. RJ: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231- 249.

GARCIA, M. R. V. **Homofobia e heterossexismo nas escolas: Discussão da produção científica no Brasil e no mundo**. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 6 a 8 julho de 2009. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

JUNQUEIRA, R. D. **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar**. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo práticas educativas, 3., 2007, Rio Grande. Anais... Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

LOURO, G. L. **Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação**. Revista de Estudos Feministas, 9(2): 541-553, 2003.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, 30 dez. 2014. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>. Doi:
<https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3449>

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 16, p. 99-108, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3976>. Doi:
<https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3976>.



NASCIMENTO, L. F.; CAVALCANTE, M. M. D. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 249-260, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7075>. Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075>

OLIVEIRA, J. B. G. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no brasil: um estudo sobre as políticas públicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.4, n.6, 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2250>.

PARASKEVA, J. M. “Brutti, Sporchi & Cattivi”: Towards a Non-Abysal Curriculum. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 75-90, 10 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4966> . Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4966>

PEDRO, N. Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas ‘salas de aula do futuro’ portuguesas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 99-108, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7448>. Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 245-252, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657>.

PINTO, É. J. S.; CARVALHO, M. E. P. DE; RABAY, G. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 47-58, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6173>.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 539-557, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6130>. Acesso em 20 nov 2019.

RUDD, T.; GOODSON, I. F. Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 99-110, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4968>. Acesso em 20 nov 2019.

SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 45-56, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>>. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2951>.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2015.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1986.



SEFFNER, F. **Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e Políticas de inclusão escolar**. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. 2009.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ULJENS, M. Non-Affirmative Curriculum Theory in a Cosmopolitan Era?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 121-132, 11 abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4970>. Acesso em 20 nov 2019.

SOBRE OS AUTORES

Pedro Paulo Souza Rios

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Professor na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII; Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Gênero e Sexualidades de Sertão – GENESES-Sertão. E-mail: peudesouza@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7981-9091>

André Ricardo Lucas Vieira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII; Membro do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologia da Informação e Comunicação - FOPTIC. E-mail: sistlin@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>

Recebido em: 15/01/2020
Aprovado em: 10/02/2020
Publicado em: 16/02/2020

