

Trabalhando Diversidade Sexual e
de Gênero na Escola:
Currículo e Prática Pedagógica

Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica

Alexandre Bortolini

Maria Mostafa

Melissa Colbert

Pedro Paulo Bicalho

Roney Polato

Thiago Félix Pinheiro

1ª Edição | Rio de Janeiro | 2014



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor Carlos Levi

Pró-Reitor de Extensão Pablo Cesar Benetti

Superintendência Acadêmica de Extensão Ana Inês Sousa

Diretora da Divisão de Integração Universidade Comunidade Eliana Sousa Silva

Diretora do Instituto de Psicologia Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro

Formação Continuada em Gênero e Diversidade na Escola – edição 2014

Coordenador Geral Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Coordenadora e Coordenador Adjuntos

Maria Luiza Rovaris Cidade | Thiago Colmenero Cunha

Professoras e Professores

Augusto Joaquim Guambe | Aureliano Lopes da Silva Junior | Cristiano da Silva Brasil de Moraes | Daniel Vieira Silva | Heloisa Melino de Moraes | Luan Carpes Barros Cassal | Marcello Furst de Freitas Accetta | Thamires Regina Sarti Ribeiro Moreira

Tutoras e Tutores

Clara de Lima Patrizi Jorge | Fernanda de Oliveira Paveltchuk | Heitor Coelho Silva | Ian Orselli Carmius Helmholtz | Joubert Assumpção Vieira Junior | Leticia de Carvalho da Costa | Maria Clara Carvalho Buoro | Mariah Rafaela Cordeiro Gonzaga da Silva | Thamiris de Oliveira Oliveira

Apoio Técnico

Alfredo Assunção Matos | Christina Geórgia Fernandes dos Santos

Sumário

- 8 Apresentação do livro**
- 12 A história da sexualidade**
 - 13 E a escola nisso tudo?
 - 15 Sexo e gênero
 - 16 Sexo natural e gênero cultural?
 - 19 Falar de gênero não é sinônimo de falar “de mulher”
 - 20 Orientação sexual e afetiva
 - 24 A origem (ou a invenção) da homossexualidade
 - 26 Enfim: Construções culturais
- 28 Homofobia: uma violência contra homossexuais?**
 - 33 Dentro e fora da norma
 - 34 Enfrentando a homofobia
 - 35 ATIVIDADE Enxergando a homofobia
- 36 Diferença e igualdade: pensando as práticas**
 - 37 Negando a diferença: ‘aluno para mim não tem sexo’
 - 38 Trabalhando sexualidade na heteronormatividade
 - 39 Normatizando os sujeitos: ‘tudo bem, desde que seja assim’
 - 40 Adicionando conteúdos
 - 41 Quem é o um? Quem é o outro?
 - 42 Como pensar uma prática outra?
- 45 Gênero e sexualidade na educação infantil: a escola fala sobre isso?**
 - 46 Corpo e sexualidade na educação infantil
 - 49 ATIVIDADE Conhecendo o corpo
 - 50 ATIVIDADE Revendo atitudes

- 50 Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas
- 52 ATIVIDADE A hora da brincadeira
- 53 ATIVIDADE Jogando juntos
- 54 ATIVIDADE Redecorando a sala e a escola
- 54 Antes que seja tarde ou O medo silencioso da homossexualidade
- 56 Alívio: então não preciso me preocupar...
- 58 Mas e a família?
- 59 ATIVIDADE Trabalhando com a família
- 60 Literatura infantil: relendo a biblioteca
- 61 Histórias de príncipes e princesas
- 62 ATIVIDADE Releitura crítica
- 63 ATIVIDADE O príncipe se apaixonou pelo príncipe ou O pingüim tem dois papais
- 65 Famílias: no plural
- 66 ATIVIDADE Muitas famílias
- 67 ATIVIDADE O dia da família

68 Ciências Biológicas: corpos, saberes e cultura

- 68 *Scientia sexualis*: as ciências produzindo verdades sobre a sexualidade
- 70 ATIVIDADE Ciência, cultura e poder
- 70 Uma abordagem integral do Corpo
- 74 Trans e Intersexualidade: desafiando categorias
- 77 ATIVIDADE Pesquisa sobre transexualidade
- 78 Reproduções: no plural
- 78 Sexualidade = sexo = reprodução
- 79 Reprodução humana: ampliando perspectivas
- 81 Reproduções
- 82 ATIVIDADE O caso Thomas Beatie
- 83 ATIVIDADE Aborto

84	Saúde e sexualidade: prazer, crítica e autonomia
84	Gravidez, AIDS, DST e outros perigos do sexo
85	Do grupo de risco ao conceito de vulnerabilidade
87	Sexo de muitos jeitos: trabalhando a saúde na diversidade
88	ATIVIDADE Acesso à saúde
90	ATIVIDADE Explorando a diversidade
90	Gravidez na adolescência: uma outra perspectiva
91	Falando de números
92	Projetos de vida e perspectivas culturais
93	ATIVIDADE Relatos de vida
94	ATIVIDADE Números e estatísticas
94	ATIVIDADE Pais adolescentes
95	Ciências Sociais: desnaturalizando a cultura e desvelando as relações de poder
95	Gênero: categoria de análise histórica e social
97	ATIVIDADE Incorporando a categoria gênero
97	ATIVIDADE História das mulheres e dos homens
98	Homossexualidade ao longo da história e das culturas
101	ATIVIDADE Passeando pela história da sexualidade
102	Família e constituição social brasileira
102	Problematizando o patriarcalismo
103	IBGE: conhecendo a diversidade familiar brasileira
104	ATIVIDADE Recolhendo histórias
105	ATIVIDADE IBGE Teen
105	ATIVIDADE Micro censo na sala de aula
106	Violências de gênero
107	Homofobia

- 108 ATIVIDADE Violência de gênero: machismo, sexismo e homofobia
- 109 ATIVIDADE Debate: criminalização da homofobia
- 110 Linguagem e fala: significando e construindo mundo**
- 111 Língua, história e relações sociais
- 114 Língua e sexismo: (des)construindo a dicotomia de gêneros
- 115 Gênero: para além das desinências
- 117 ATIVIDADE Invertendo a regra
- 118 ATIVIDADE Inventando novas regras
- 120 A linguagem na sala de aula: vocabulário, morfologia, semântica e diversidade
- 120 ATIVIDADE Ismos e dades
- 121 ATIVIDADE Diferença e igualdade
- 122 Gênero na literatura brasileira
- 124 ATIVIDADE A mulher na literatura
- 124 ATIVIDADE Dissecando um poema
- 125 ATIVIDADE Menino do Engenho
- 126 ATIVIDADE O Quinze
- 127 ATIVIDADE Grande Sertão Veredas
- 128 Literatura brasileira e sexualidades não hegemônicas
- 130 ATIVIDADE Aqueles dois
- 131 ATIVIDADE Música
- 132 Produzindo textos sobre diversidade
- 133 ATIVIDADE Leitura crítica
- 135 ATIVIDADE Debate na sala de aula
- 136 Agora... a nossa escola**
- 137 Referências Bibliográficas**

Apresentação

Este livro foi construído a partir das experiências e aprendizados desenvolvidos nas ações do Projeto Diversidade Sexual na Escola. O Projeto é uma realização da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Como ações principais, o projeto realiza atividades de formação e sensibilização junto a profissionais de educação da rede pública e estudantes da educação básica, além do desenvolvimento de materiais de orientação para educadores.

No nosso dia-a-dia realizando oficinas em escolas públicas, coordenando cursos de formação com profissionais de educação e desenvolvendo pesquisas a partir de falas e registros de educadores/as, foi possível nos aproximarmos cada vez mais do cotidiano escolar. E nesse cotidiano, uma questão que tem mobilizado – e muito – educadores e educadoras é justamente a diversidade sexual (e de gênero) cada vez mais visível. A visibilidade cada vez maior de jovens que não se conformam aos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade – identificados/as (ou não) como lésbicas, gays, travestis e transexuais – seja por situações de violência e discriminação, seja por uma postura afirmativa e, em alguns casos, de enfrentamento mesmo da escola, é algo que faz parte do cotidiano das escolas com as quais trabalhamos. Essa visibilidade, marcada em especial por performances de gênero dissonantes da norma – ou ao menos da expectativa de muitos/as educadores/as – parece ser o motor que produz uma série de desconfortos, incômodos, mal-estares e conflitos na escola.

E diante disso a escola não tem uma resposta pronta. Grande parte das/os educadoras/es reconhecem esse desconforto em si, uma sensação de incapacidade (técnica e pessoal) em lidar com o tema, mas ao mesmo tempo trazem a intenção de desconstruir alguns paradigmas próprios que percebem como preconceituosos e querem buscar novas formas de

compreender e de se relacionar com esses sujeitos, transformando não só suas relações interpessoais, mas também sua prática pedagógica. Esse desconforto reconhecido e essa disponibilidade ao diálogo e à construção de novas práticas é a marca ambivalente que encontramos na maioria das/os educadoras/es com quem tivemos contato.

E é justamente para isso que esse livro foi criado. Para que, além de refletir sobre preconceito, discriminação e violência na escola, a gente possa começar a pensar em como transformar a nossa prática pedagógica. Para isso, precisamos discutir currículo, conteúdos, jeitos de ensinar, regras e normas, práticas naturalizadas e até mesmo a estrutura física da escola.

Este livro é formado por duas partes principais. Na primeira, decidimos investir mais numa discussão sobre alguns conceitos básicos, como sexo, gênero e orientação sexual. Vamos pensar também sobre a história da sexualidade, como a ciência vem construindo verdades e incidindo nas relações de poder – e como a escola se encaixa nisso tudo. Vamos poder discutir também sobre violência, pensando a homofobia não só como algo que afeta gays, lésbicas, travestis e transexuais, mas como um dispositivo de controle e de manutenção das relações de gênero e poder entre masculino e feminino que atingem todas as pessoas. Por fim, trouxemos um debate sobre diversidade, inclusão e como lidamos com a diferença no cotidiano da escola, muito inspirado em autores/as que trabalham com multiculturalismo e interculturalidade.

Na segunda parte, vamos discutir especificamente como a perspectiva da diversidade sexual e de gênero afeta o currículo e a prática pedagógica, especialmente em quatro grandes *áreas curriculares*: Educação Infantil, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Linguagem.

Esses textos foram escritos a muitas mãos, contando com a contribuição de quatro consultores/as convidados/as: Melissa Colbert (Educação Infantil), Roney Polato (Ciências Biológicas), Maria Mostafa (Ciências Sociais) e Thiago Félix Pinheiro (Linguagem). Seus textos serviram como base para construirmos esses capítulos, mesclando

as informações e propostas que estes/as especialistas nos trouxeram com as experiências concretas que vivemos no cotidiano de cada área curricular.

Essa divisão não significa que esses conteúdos não podem ser trabalhados de maneira inter ou transdisciplinar. Pelo contrário, é justamente essa a nossa proposta – e por isso a escolha de trabalhar com grandes áreas, e não com disciplinas uma a uma. Por isso, recomendamos *fortemente* que você, educador ou educadora, leia *todo o livro*, inclusive as áreas que *aparentemente* não são suas. Em todos os capítulos, você vai poder encontrar orientações, informações, dicas de trabalho que podem servir para a sua aula e seu dia a dia pedagógico.

Você vai encontrar também várias sugestões de atividades. Algumas propõem algum trabalho específico, exercícios ou conteúdos para serem incluídos. Outras têm mais a ver com uma mudança na prática pedagógica ou na abordagem de conteúdos com os quais já trabalhamos hoje. Mas não vá esperando encontrar aqui nenhuma receita de bolo. Afinal, não existe receita mágica, muito menos uma atividade que possa dar conta de toda a diversidade de escolas, redes, educadores/as e educandos/as brasileiros/as. Nossa preocupação, mais do que marcar o tempo ou dizer quantas folhas e canetas você vai precisar, é justamente pensar sobre que *perspectiva* vai ser construída e qual a *abordagem* de cada tema. Essas sugestões de atividade são o que são: sugestões. Mas o seu trabalho como educador/a continua imprescindível: no planejamento da aula, em pensar como cada conteúdo se relaciona com o contexto social e cultural dos/as seus/suas alunos/as, em adaptar cada atividade ao ritmo e ao momento de aprendizado da sua turma.

Para esse livro tínhamos pensado inicialmente em trazer também dicas de livros, artigos científicos, vídeos e outros materiais didáticos e paradidáticos, indicando inclusive onde eles poderiam ser encontrados – a maioria gratuitamente – na internet ou em bibliotecas públicas. O problema é que um livro é algo rígido, enquanto esses endereços virtuais mudam a cada momento. Assim, não adiantaria indicar aqui um endereço de internet que poderia estar mudado já na data de publicação do livro. Por isso, preferimos retirar essas dicas de materiais e artigos. Mas não se

preocupe, todas essas orientações vão estar à sua disposição da página oficial do Projeto Diversidade Sexual na Escola, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (<http://www.diversidade.pr5.ufrj.br>). Ali, num espaço dinâmico, vamos poder manter sempre atualizada essa lista, garantindo que você efetivamente encontre os materiais indicados.

Por fim, queremos desejar a todos/as os/as educadores/as que tenham uma boa leitura, que aproveitem cada capítulo não só para acumular informações, mas principalmente para refletir sobre a sua própria prática pedagógica, sobre as suas escolhas curriculares e sobre sua postura no dia a dia de trabalho. Todo esse esforço só faz sentido se formos capazes de repensar a nós mesmos/as, reconstruindo a nossa prática e assim, ajudando a reconstruir a nossa própria escola.

Alexandre Bortolini e Pedro Paulo Bicalho

A história da sexualidade

A palavra “sexualidade” não esteve sempre no nosso vocabulário. Então, de onde ela vem? É claro que as pessoas faziam sexo antes da palavra aparecer. É claro que existiam valores, significados, certos e errados com relação ao prazer, ao afeto e ao relacionamento antes dessa palavra surgir. Mas essa palavra simboliza a criação, num determinado contexto histórico, social e cultural de uma nova maneira de lidar, falar e viver esses prazeres, esses afetos, relações e nosso próprio corpo.

Quando se conta a história da sexualidade, em geral a primeira idéia que nos vem à cabeça é: repressão. Há no nosso senso comum a percepção de que, ao longo da história, o sexo e o prazer foram sumariamente perseguidos, proibidos, castrados, silenciados.

Michel Foucault, em seu livro *História da Sexualidade*, defende que, nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que houve foi uma produção massiva de discursos sobre o sexo. No contexto da Modernidade, ao mesmo tempo em que se estabeleceram regiões, “senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção”, no âmbito dos discursos o fenômeno é quase inverso: “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 1999, p.21). Os discursos no campo da Moral, da Religião Cristã e, sobretudo, no campo da Ciência Médica em ascensão no século XIX, foram produzidos na tentativa de descrever, vigiar e regular o exercício da sexualidade por homens e mulheres.

Mas não era qualquer pessoa que podia falar “nesse assunto”, nem em qualquer lugar. O sexo tornou-se objeto de análise científica, alvo da medicina, da psiquiatria, da pedagogia. Mais do que “pecado” ou “indecência”, a partir do século XIX o sexo passou a ser estudado, tornando-se objeto das ciências médico-biológicas e de outros campos científicos que pretendiam descrever e classificar os comportamentos e os desejos. (FOUCAULT, 1999)

Se antes as relações de poder que perpassavam a questão sexual estavam focadas na aliança, nos laços de matrimônio e na oficialização de uma parceria, agora as relações de poder se projetam sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações. Produzem-se discursos sobre o corpo da mulher, a sua afetividade, o seu papel de “mãe”; a sexualidade infantil é vista como algo precoce e se torna alvo da pedagogia; a reprodução e o sexo se tornam de interesse das políticas públicas de saúde e população e a psiquiatria cria uma série de categorias, conceitos e nomenclaturas específicas para descrever comportamentos sexuais “perversos”. As sociedades ocidentais modernas estariam vendo a emergência de uma *scientia sexualis*, que procura interrogar, classificar, regular as sexualidades. (FOUCAULT, 1999)

A rede de poder que perpassa a sexualidade seria baseada, portanto, não em um movimento de repressão, de silêncio, de mutismo e até de invisibilidade. Mas, mais que isso, se articularia numa dinâmica positiva, de produção de discursos, normas, práticas e comportamentos, a que Foucault chama de *dispositivo da sexualidade*.

E a escola nisso tudo?

Nesse contexto, a Escola muitas vezes não é vista como um lugar onde a sexualidade deva ser expressada ou discutida. Em seu aparente silêncio, na verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade.

“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 silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 1999, p.140)

Para citar exemplos mais modernos, a divisão por sexo nas aulas de Educação Física – e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as filas de meninos e de meninas na Educação Infantil; as distinções sexistas de vestuário – meninos não podem usar brincos nem cabelo comprido; a forma dos professores tratarem alunos homens ou mulheres, com

rispidez ou com delicadeza; a tolerância da violência, verbal e até mesmo física, entre meninos; a preocupação constante com a manifestação da sensualidade das adolescentes. Só para citar alguns exemplos.

Tudo isso nos mostra que a Escola, a despeito do que se creia, é sim um espaço onde a sexualidade se manifesta e mais, onde se produzem comportamentos, onde se instigam ou superam preconceitos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a Escola, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à superação dos preconceitos e à defesa irrestrita dos direitos humanos.

Portanto, a questão não está em se a escola deve ou não falar sobre sexualidade, mas sim em perceber como ela já fala, para poder repensar nossas práticas. Nesse debate muitas vezes se opõem, de um lado, uma visão higienista, restritamente biológica, onde se apresenta uma verdade única e “científica” e onde cabe apenas a um professor, o de Ciências, a responsabilidade de tratar o tema. De outro lado, uma perspectiva interdisciplinar, que é a que nós defendemos, onde a sexualidade seja tratada em diferentes momentos e sob diversas perspectivas, em todos os seus aspectos (biológicos, sociológicos, culturais, afetivos, etc.) numa idéia de pluralidade e reconhecimento.

Para começar a pensar: Introduzindo os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual

Sexo e gênero

Para começar a pensar: qual a diferença entre sexo e gênero? O que sabemos sobre estes dois conceitos?

Num primeiro momento vamos considerar que sexo é tudo aquilo que está relacionado às características físicas de um ser humano. O órgão sexual, o genoma, o formato do corpo, dos seios, enfim, tudo aquilo que é característica relacionada diretamente à materialidade. Assim, teríamos pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

E gênero? O conceito de gênero, por outro lado, está ligado às produções culturais e sociais, construídas historicamente. O conceito de gênero vai ser apropriado por teóricas feministas para tomar o lugar e superar a idéia de uma *diferença sexual*. Para além de uma idéia de diferenças explicadas basicamente pela anatomia ou fisiologia “naturais” de homens e mulheres, esse conceito fala sobre as relações de poder que produzem masculinidades e feminilidades.

Entre um bebê humano do sexo masculino e um homem, na forma como a nossa sociedade o concebe – no seu jeito de ser, de falar, de andar, de vestir, de agir – há uma grande distância. Antes mesmo de uma criança nascer ela já tem um nome, que é masculino ou feminino; já tem um enxoval, que é mais rosa ou mais azul; já tem expectativas de vida dos seus pais sobre ela, que tem a ver com como estes pais e mães entendem que um homem ou uma mulher deva viver dentro dessa determinada sociedade. Não há nada na genética do cabelo da mulher que diga que ele é mais propenso a ficar comprido do que o do homem. Não há nada

no formato do quadril de um homem que o impeça de usar uma saia. Se essas convenções existem, elas foram social, cultural e historicamente construídas. Poderíamos assim dividir as pessoas no gênero masculino ou feminino, mas entendendo que esse masculino e feminino variam de sociedade para sociedade, de grupo para grupo, e ao longo do tempo.

Esses padrões são aprendidos e ensinados. Um menino não sai naturalmente correndo atrás de uma bola. Ele vai brincar de boneca e apanha. E assim aprende que meninos não podem brincar de boneca. Uma menina ganha boneca em todos os aniversários, natais, dias da criança, e aprende que aquele é o seu brinquedo – e o ideal de mulher que ela deve perseguir: branca, magra, jovem, rica. E entre tantos outros, a escola é, sem dúvida, um espaço de ensino e aprendizagem de comportamentos de gênero.

Não há, necessariamente, uma linha direta entre o sexo biológico e o comportamento de gênero. Ou seja, o gênero – as performances sociais e culturais de homens e mulheres – não é um simples prolongamento do sexo. Isso faria do gênero apenas uma *diferença sexual* repaginada, quando a idéia é que, de fato, há aí uma arbitrariedade da cultura. A despeito, ou melhor, para além das diferenças anatômicas, cromossômicas e fisiológicas, diferentes grupos culturais vão construir jeitos de pensar, significar, ser e agir para homens e mulheres.

Sexo natural e gênero cultural?

Mas nessa linha de raciocínio, ainda estamos enxergando o sexo como um dado “natural” ou biológico que determina o corpo *sobre o qual* a cultura marca o gênero. Será? Será que o sexo é apenas um *dado*? E se pensarmos em situações que embaralham essas referências físicas, como, por exemplo, a transexualidade?

Laura é transexual. Quando ela nasceu, disseram que era um menino. Mas ela construiu uma identidade de gênero feminina. E transformou o seu corpo para adequar o seu corpo

a como ela efetivamente se sentia bem. Fez aplicações seguras de silicone, um tratamento hormonal e construiu um órgão sexual feminino em uma cirurgia de transgenitalização. Laura passou por todo o processo transexualizador. Só por esta diferença - entre o sexo atribuído no nascimento e a identidade que construiu para si - Laura já era considerada transexual, mesmo que ela não tivesse feito qualquer cirurgia. Ela, especificamente, já fez essa cirurgia. Então, aí vem a pergunta: qual o sexo da Laura hoje?

Este caso, fictício no nome, mas verossímil nos fatos, nos faz pensar sobre o conceito de sexo. Qual é o sexo dessa pessoa hoje? É masculino ou feminino? O que é determinante nesse caso? O sexo de nascença? O sexo que ela tem agora? As características físicas? Mas quais? Há quem diga que ela não pode ser considerada uma mulher, afinal, não tem útero nem pode ter filhos. Mas e as mulheres que fizeram uma esterectomia? E as que, por esse ou por algum outro motivo, não podem ter filhos? Não são mulheres? É o útero que define uma mulher? É a sua capacidade reprodutora?

De todo modo, Laura continua sendo XY. Por enquanto, os processos de transsexualização ainda não alteram o DNA. Mas, nesta perspectiva, estamos tomando o *genótipo* para definir o sexo. E se tomarmos o *fenótipo*? Toda a compleição física externa de Laura é de uma mulher – seios, quadril, grandes e pequenos lábios, em todos os detalhes. Mas não importa, de toda forma essas alterações foram artificiais. Mas por serem artificiais não valem para definir o seu sexo? Ou valem? Afinal, o que é uma mulher? O que define uma pessoa do sexo feminino?

Esse caso vai justamente nos mostrar como, mesmo o conceito de sexo, que parece tão óbvio, tão certo e tão absoluto, é também um conceito relativo. O sexo não é uma definição dada, pronta, 'natural'. Ele vai precisar ser construído, a partir de uma série de categorizações, argumentos, saberes, técnicas, significados. Há características físicas e biológicas para dizermos que Laura é do sexo masculino (genótipo, por exemplo). E há características físicas e biológicas (fenótipo, por exemplo)

para dizermos que ela é do sexo feminino. O sexo da personagem do nosso caso, portanto, não está dado. Ele precisa ser definido. E essa definição é, sem dúvida, um processo de construção cultural.

Homem e mulher, antes de serem seres em si, são categorias. Categorias de pensamento, categorias identitárias, políticas, culturais, históricas. Categorias que, a partir de determinadas definições e parâmetros, nós atribuímos aos seres humanos. *Ser humano* é, antes de tudo, uma categoria. Aliás, talvez a categoria mais disputada ao longo da nossa História. Definir quem é e quem não é humano é uma disputa que justificou lutas, escravidão, genocídios e guerras. Ou seja, mesmo a categoria de ser humano, que hoje parece tão óbvia e indiscutível, também precisou – e continua precisando – ser construída. E o fato de hoje ela parecer tão óbvia e consensual em algumas culturas não a torna *natural*, apenas faz com que seja mais difícil nos darmos conta do quanto ela é, também, um constructo social, cultural, político e histórico.

Nessa perspectiva não podemos, portanto, pensar no sexo como algo pré-discursivo, pré-histórico ou pré-cultural (BUTLER, 2003). O próprio conceito de sexo como o conhecemos hoje vai ser moldado e construído imerso dentro de uma determinada cultura, produzindo uma divisão binária e hierarquizante.

Em alguma medida, se pensamos o sexo como um conceito social, histórica e culturalmente construído, o sexo seria então parte do próprio complexo de relações de gênero, hoje especialmente operando como um dispositivo para a naturalização dessas relações. Ou seja, ao invés de pensarmos que nascem pessoas do sexo masculino e feminino e, a partir dessa diferenciação natural se constrói o gênero – com todas as suas especificidades culturais e comportamentais – vamos mudar a perspectiva e pensar que seres imersos numa determinada cultura, história e relações sociais nomeiam os novos seres nascidos como masculinos ou femininos, a partir de um conjunto de significações que englobam desde essa primeira diferenciação até todas as performances sociais e cotidianas. Não há sexo (natural) antes e gênero (cultural) depois, mas o sexo é parte (importantíssima) do complexo jogo cultural, social e histórico das relações de gênero.

Falar de gênero não é sinônimo de falar “de mulher”

Pode parecer óbvio falar em gênero numa perspectiva relacional, mas, pelo nosso contato com alguns programas e projetos no campo do gênero e da sexualidade, isso não é tão claro assim. Nessa perspectiva, falar de gênero não significa simplesmente falar “de mulher”, mas de relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem *todos os seres humanos*. (BUTLER, 2003; LOURO, 1997 e 2004). Significa *visibilizar e problematizar* os modos como atribuímos significados aos nossos corpos, aos jeitos de ser, de andar, de falar. Significa questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência genética ou hormonal dos comportamentos e o modo como a própria ciência produz discursos normatizadores e reguladores da sexualidade e do gênero (FOUCAULT, 1999). Significa pensar sobre os instrumentos de poder que produzem os significados e como os significados se convertem em instrumentos de poder. Significa não pensar em como se constroem características culturais a partir de uma realidade biológica, mas como culturalmente se produz o discurso biológico que reforça a categoria de sexo, que nomeia os corpos como macho e fêmea e que toma essa distinção como uma diferenciação básica entre os seres humanos, de uma maneira binária e dicotômica.

Assim, falar sobre gênero não significa falar “de mulher”, mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias “mulher” e “homem”. Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos.

Orientação sexual e afetiva

Outro conceito fundamental nas discussões que vamos levar aqui é a *orientação sexual e afetiva*. Essas pessoas que constroem e são construídas pelo gênero se relacionam. Amam, gostam, sentem tesão, apaixonam, desejam, fazem sexo, não fazem. Há muito tempo a humanidade constrói significados, práticas, conceitos, artes, normas sobre o afeto e o desejo. Mas como falar em termos conceituais e teóricos de coisas que parecem tão pouco racionais? Será que elas são de fato tão irracionais?

Para dar um nome acadêmico, nós chamamos essa atração de *orientação sexual e afetiva*. O termo *orientação sexual* (agora acrescido da expressão afetiva) é usado com uma infinidade de significados – até mesmo com o sentido de educação sexual. Aqui vamos trabalhar com este conceito significando a atração, o desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outras. Orientação não no sentido de uma *orientação recebida* – da escola, da família, da comunidade - mas no sentido de *direção* para onde aponta o meu desejo e o meu afeto.

A partir de um determinado momento, foram criadas categorias para tentar classificar a enorme diversidade desses desejos, dessas orientações. Essas categorias foram originalmente pensadas a partir do conceito de sexo. Mas, considerando tudo o que já vimos e discutimos sobre sexo e gênero, para montar essas classificações aqui nós vamos nos basear no conceito de gênero, na performance social, e não no sexo. Afinal, não amamos ou sentimos atração simplesmente por uma conformação física ou cromossômica. É claro que a materialidade do corpo compõe esse desejo: pernas, bundas, peitos, braços, bocas. Mas cada detalhe desses faz parte de um corpo *generificado*, ou seja, um corpo que anda, que fala, que se movimenta, que se constrói na sua performance, imerso numa rede de culturas, que dizem o que é másculo, o que é sensível, o que é bruto, o que é bonito, o que é feio, o que é frágil, o que é grande, o que é pequeno, o que é viril, o que é sedutor, o que é romântico, o que é amável, o que é possível – e o que não é.

A partir disso, podemos descrever as orientações (se é que isso é possível de fato) basicamente assim:

HOMOSSEXUAL é quem sente atração por pessoas do mesmo gênero

HETEROSSEXUAL é quem sente atração por pessoas do gênero oposto

BISSEXUAL é quem sente atração por pessoas de ambos os gêneros

É bom lembrar que essas categorias não foram criadas num movimento de crítica ao modelo binário de gênero, nem numa perspectiva de empoderamento ou reconhecimento de grupos subalternizados. Essas categorias – acompanhadas do *ismo* no final – vão surgir no século XIX dentro de um processo de construção de uma *sexualidade* medicalizada, psiquiatrizada, e em grande parte para marcar cientificamente a diferença entre o que era considerado saudável e patológico, normal e anormal.¹

Então, podemos entender que essas categorias: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade foram, como todo conhecimento humano, produzidas dentro de um determinado contexto histórico e político. Não são categorias neutras – como nenhuma é – e não apenas *descrevem* uma realidade que está no mundo, mas *fazem* essa realidade, compondo um jogo de relações de poder que vem, desde há alguns séculos, construindo a sexualidade como a entendemos hoje.

1 Ao longo destes textos você vai poder perceber que nós sempre usaremos a palavra homossexualidade, ao invés de homossexualismo. O sufixo ISMO é de origem grega e carrega dois sentidos principais: a idéia de uma doutrina, seita ou conjunto de idéias ou a idéia de. Já o sufixo DADE traz um sentido de expressão, manifestação humana (identidade, felicidade, espontaneidade, sexualidade). A palavra homossexualidade nos remete à idéia de que ela é apenas mais uma expressão da sexualidade ou da identidade humana.

Mas há mais nessa discussão do que aparenta. Vamos agora repetir a explicação, atentando mais para alguns detalhes:

HOMOSSEXUAL é quem sente atração por pessoas do *mesmo* gênero (supondo que os gêneros são coerentes internamente o suficiente para nos encaixarmos juntos num *mesmo*)

HETEROSSEXUAL é quem sente atração por pessoas do gênero *oposto* (supondo que eles sejam opostos)

BISSEXUAL é quem sente atração por pessoas de *ambos* os gêneros (supondo que os gêneros sejam apenas e somente *dois*)

Ou seja, toda essa classificação só funciona dentro de um esquema de oposição binária de gêneros internamente coerentes. Em outras palavras, homo, hetero e bi são categorias que só fazem sentido se entendemos que existem dois – e apenas dois – gêneros possíveis: o masculino e o feminino. Que eles são coerentes internamente, ou seja, que existem atributos, jeitos, sentidos, coisas, enfim, que compõe uma *masculinidade*, que pode ser identificada, encontrada no mundo e nas pessoas. Que existem atributos, jeitos, sentidos, coisas, enfim, que compõe uma *feminilidade*, que também pode ser explicada, encontrada e entendida como um conjunto. E mais, que esses dois gêneros são opostos e complementares. Ou seja, que o que é masculino, *não* é feminino, e vice-versa. Que esses dois gêneros se constroem na oposição um ao outro e que, de alguma forma, se completam, se complementam, formando um todo *humano*.

E daí podemos começar a imaginar porque a homossexualidade parece que não se encaixa muito bem dentro desse esquema. Não só a homossexualidade como desejo ou prática sexual e afetiva, mas qualquer comportamento ou performance que embaralhe as referências

masculinas e femininas com que determinada sociedade, grupo ou cultura trabalhe.

A *heterossexualidade compulsória* é um elemento imprescindível na nossa cultura para manter esse modelo binário de gênero. Ela é, enquanto discurso e prática *hegemônica*, o que mantém os pólos cada qual no “seu lugar”, o que garante que masculino e feminino não vão se misturar, embaralhar ou subverter esse modelo. E aí é importante diferenciar o que é a heterossexualidade como prática sexual e afetiva e o que é a *heterossexualidade compulsória* como norma cultural hegemônica, que se impõe sobre todos e todas como padrão, referência e expectativa. É justamente esta compulsoriedade que estamos colocando em questão, e apontando a sua íntima relação com a configuração do gênero na nossa sociedade. Essa heterossexualidade como compulsória é um dispositivo fundamental para consolidar masculino e feminino onde estão, como binários e opostos.

Mas, voltando à nossa primeira explicação, vamos atentar para mais um detalhe:

HOMOSSEXUAL é quem sente atração por pessoas
do mesmo gênero;

HETEROSSEXUAL é quem sente... BISSEXUAL é
quem sente...

Atenção para o *é*. Hetero, homo e bi não são adjetivos que classificam algum sujeito, ou um verbo que fala sobre o que as pessoas fazem, mas nomes próprios e os próprios sujeitos da oração. Nessa lógica, a orientação sexual parece ser algo que define os sujeitos, que faz com que o desejo sexual se constitua como fundamento da própria pessoa, que diz o que ela é.

A origem (ou a invenção) da homossexualidade

Como parte da produção de conhecimento sobre a sexualidade no século XIX, era preciso categorizar, classificar, dar nomes a práticas e sujeitos. A medicina passou a investir sobre os sujeitos e seus corpos, investigando seus desejos e suas fantasias, classificando o “normal” e o “patológico”, o “bom” e o “mau”, instituindo correções e ensinamentos para os indivíduos, as famílias e a “população”. Foi assim que surgiu a palavra “homossexualismo”, termo inventado pelo médico húngaro Karoly Benkert, em 1869, “para caracterizar uma forma de comportamento “desviante” e “perversa” entre pessoas do mesmo sexo” (FURLANI, 2007, p. 153).

Até alguns séculos atrás, na cultura de origem européia – e provavelmente ainda hoje em determinados grupos e culturas – a homossexualidade – se podemos usar um conceito de hoje para falar de tempos antigos – era vista como uma *prática*, certa ou errada, que seja, mas uma prática, um ato, capaz de ser realizado a princípio por qualquer pessoa. Mesmo como um pecado ou um delito, era um pecado, nefando, ou um delito, repreensível, cometido por um ser humano qualquer. Num determinado momento histórico, aquilo que era um ato, passou a definir o próprio sujeito. O verbo se tornou substantivo.

“A sodomia – dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. (...) O sodomita era um reincidente, o homossexual é uma espécie.”
(FOUCAULT, 1999, P. 50)

Essa “essencialização” não é algo que ficou no passado, mas a origem histórica de muitas concepções que carregamos hoje, e que opõe homossexuais e heterossexuais quase como naturezas diferentes. Essa redução (de uma pessoa à sua orientação sexual) é algo que recai especialmente sobre os homossexuais – ou àqueles que fujam da norma hegemônica. Quando falamos de alguém heterossexual, a heterossexualidade não parece algo muito relevante. Ela muitas vezes aparece como algo óbvio, que nem precisa ser dito, a não ser que se precise falar dela. Quando falamos de uma pessoa homossexual, a orientação sexual parece a sua característica mais importante, a que vai vir junto mesmo do seu nome, da sua descrição mais básica. Lembrando o que discutimos antes, a palavra homossexual foi criada para classificar aquilo que se julgava diferente, extraordinário, a exceção, o desvio, o estranho.

No campo das pesquisas científicas, vemos que ainda existem especialistas tentando encontrar a *origem* ou as *causas* das orientações sexuais *desviantes*. Há dezenas de pesquisas em todo o mundo que tentam explicar a “origem” da homossexualidade. Algumas vão apontar para fatores biológicos, genéticos, neurológicos. Outras vão condicioná-la a aspectos sociais, educacionais ou psicológicos. Grande parte dessas pesquisas vêm buscando explicações nos genes, nos distúrbios hormonais e no funcionamento do cérebro para as práticas sexuais “fora do padrão”, sem, no entanto, encontrar conclusões definitivas. E aqui o mais importante não é, talvez, questionar as respostas, mas problematizar as perguntas. Por que é tão importante ou instigante para muitas pessoas desvendarem uma suposta “causa” da homossexualidade. Por que procurar tanto pela origem da homossexualidade? Será que essas mesmas pessoas se preocupariam em desvendar as “causas” da heterossexualidade? Por que ninguém pesquisa a origem da heterossexualidade? Por que ela não é alvo de investigação?

Há nessa discussão um pensamento forte de *heteronormatividade*. Heteronormatividade é a idéia de que, a princípio, todos são heterossexuais, de que a heterossexualidade seria a sexualidade nata, natural, padrão dos seres humanos – e todas as demais desvios dessa norma. É essa idéia que alimenta a visão de que todos nós nascemos heterossexuais

e que, por alguma razão, problema ou acidente de percurso, alguns se “tornam” homossexuais. Como se tivéssemos já um caminho pressuposto para o desenvolvimento da nossa sexualidade e que ele teria sido desviado em algum momento. Precisaríamos então, descobrir o que causou esse desvio.

Nessa discussão toda é preciso que fique claro que não temos nada contra a pesquisa científica e a busca por entendermos melhor a nós mesmos. Mas quando buscamos entender apenas as razões da homossexualidade acabamos afirmando, por outro lado, que a heterossexualidade não precisa ser pesquisada nem entendida, “ela é natural e óbvia”. Será mesmo? Ou será que é justamente a nossa imersão numa cultura heteronormativa que condiciona o nosso olhar, inclusive quando somos cientistas e temos que escolher objetos de pesquisa ou criar interpretações e análises sobre o mundo que pesquisamos? Será que não estaríamos fazendo hoje o mesmo que cientistas eugenistas do final do século XIX? O quanto o conhecimento científico que produzimos hoje não está impregnado pelas normas hegemônicas que regem a sexualidade e o gênero na nossa sociedade?

Enfim: Construções culturais

Apesar de diferenciarmos conceitualmente sexo, gênero e orientação, podemos facilmente compreender a articulação entre tudo isso, entendendo todas essas categorias como construções sociais, culturais e históricas que significam, normatizam e produzem determinadas organizações a cerca da sexualidade. Não há como compreendê-las desarticuladas. O gênero se estabelece, entre outras coisas, a partir de uma significação binária do sexo – entre masculino e feminino, oposição que é construída e reconstruída pela naturalização de uma heterossexualidade presumida, que reforça e produz esse binarismo. As orientações sexuais dizem respeito a representações e significações sobre corpo e lugar de cada um e de grupos no mundo, construídas necessariamente imersas nos modelos de gênero socialmente estabelecidos, ou subversivos a eles, mas sempre

referenciados. Tudo isso nos dá pistas sobre como fomos construindo discursos sobre a sexualidade. Uma sexualidade que, nessa perspectiva teórica, não é algo oculto que se revela, ou algo proibido que se liberta, mas algo construído por nós mesmos, nas relações sociais, na cultura e através da história.

Essas categorias, assim como todas as classificações, não dão conta da enorme diversidade humana. Se pensarmos no campo do desejo sexual e afetivo, provavelmente um heterossexual é tão diferente de um homossexual quanto de outro heterossexual. Podemos então pensar de fato que existem heterossexualidades, homossexualidades, bissexualidades, etc. Além disso, que essas práticas e desejos sexuais e afetivos não são algo sólido e monolítico que, uma vez construído, se mantém rígido por toda a vida. Nossa sexualidade, nosso modo de amar e de nos relacionarmos é algo em permanente construção e transformação. Por mais que criemos categorias para explicar o mundo, esse mundo é vivo – nós somos vivos – e dificilmente se encaixa em modelos teóricos. Além disso, o conhecimento não é algo separado das relações sociais e políticas. Pelo contrário, é elemento fundamental delas. Quando criamos e usamos categorias e conceitos, estamos falando sobre e fazendo o mundo.

Homofobia: uma violência contra homossexuais?

A Hannah tinha a minha guarda e foi um sacrifício ela conseguir me colocar na escola. No começo foi uma maravilha.

No final do ano eu estava organizando a festa de Dia das Bruxas, e dei meu telefone para todos os colegas da turma.

No dia seguinte alguns pais começaram a me ligar e me ofender no telefone, dizer que era uma perversão... Fiquei em pânico. Não teve festa. Um dia cheguei na escola, quando ia entrar pelo portão um pai me puxou e falou que eu não podia entrar, eu era uma anomalia. Veio um monte de pai, mãe e aluno fazer isso também. Daquele dia em diante eu nunca mais voltei pra escola.

(Jovem transexual)²

Há pessoas hoje que dizem que o preconceito contra homossexuais diminuiu muito e quase não existe mais. Será? Sem dúvida homossexuais, travestis e transexuais estão mais visíveis hoje do que há cinquenta anos, mas isso diminuiu a violência contra esse grupo?

Uma pesquisa realizada pelo IBOPE (2004) revelou que 56% dos entrevistados mudariam sua conduta com o colega de trabalho se soubessem que ele é homossexual. Um em cada cinco se afastaria e passaria a evitá-lo. 36% não contratariam um homossexual para um cargo em sua empresa, mesmo que ele fosse o mais qualificado entre os candidatos. 45% trocariam de médico se descobrissem que ele é gay. 79% ficariam tristes se tivessem um filho homossexual. 8% seriam capazes de

2 Todos os relatos que você vai encontrar aqui foram recolhidos durante oficinas realizadas pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola e integram a pesquisa exploratória Diversidade Sexual na Escola: Percepções de profissionais de educação. Projeto Diversidade Sexual na Escola. UFRJ, 2007-2008.

castigá-lo. 62% dos entrevistados acham que o pai deve tentar convencer seu filho a mudar de condição quando descobre que é homossexual.

Um professor questionou a sexualidade da aluna em reunião de pais e filhos. A mãe pegou a menina pela garganta na frente de todo mundo.

Aquilo me apavorou.

(Professora)

Esse preconceito se reflete também em atos, que vão do cotidiano constrangimento e desrespeito até a violência mais extrema. Anualmente, aumenta o número de gays assassinados no Brasil. Não estamos falando de crimes comuns, mas de crimes cuja maior motivação é o ódio contra homossexuais. Segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, nos últimos 25 anos aconteceram cerca de 2.600 assassinatos de gays, lésbicas e travestis no Brasil, contabilizando mais de cem mortes por ano. E esses números vêm crescendo ano a ano.

E a escola não está fora dessa realidade. Um estudo da UNESCO (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004) mostra que, na escola, os preconceitos e os atos de discriminação contra homossexuais muitas vezes são naturalizados e banalizados. Os próprios educadores não consideram estes casos como relevantes. São brincadeiras, coisa sem importância. Muitas vezes os professores não só silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução dessas violências.

Mas aí a gente já teve até aqui na escola e viu que não é bom mesmo [ter alunos homossexuais]. Porque o menino dava sempre em cima dos caras e os caras batiam nele. Aí ficava a maior bagunça. Então era melhor que não tivesse. Ficava a maior pancadaria. Os alunos não sabem lidar. Que pena que foi tirado da escola, porque eu havia conseguido que ele se comportasse melhor...

(Professor)

Ao contrário do que se possa imaginar, segundo os autores da pesquisa, “essa realidade interfere no padrão das relações entre estudantes e profissionais da educação; afeta o rendimento escolar e a construção da identidade e da auto-estima do aluno; afeta a vida sócio-afetiva; pode prejudicar a inserção no mercado de trabalho e até mesmo a exclusão do direito à educação pública, em casos extremos envolvendo transexuais e transgêneros.” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p.141)

O estudo da UNESCO aponta para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidade entre estudantes e professores. “A discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo, é não somente mais abertamente assumida, em particular por jovens alunos, além de ser valorizada entre eles.” (p.150) Nesse estudo, um quarto dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos. No Rio de Janeiro, 15% dos estudantes acham que a homossexualidade é uma doença, chegando a 23% entre os homens. O percentual é de 16% entre os educadores.

O preconceito e a discriminação aparecem de forma bem explícita e se desenvolvem em grande parte como uma espécie de medo da “perda de gênero”, o medo de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher de verdade. “Muitos dizem que não têm preconceito, desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação.” (p.152)

Isso evidencia claramente a relação entre homofobia e concepções de gênero, em especial de masculinidade. São nos estereótipos de gênero, dos comportamentos socialmente atribuídos a homens e mulheres, que têm origem as bases da homofobia. Por outro lado, é na heterossexualidade compulsória que se funda e realimenta o sistema de representações e ordenações de gênero binário, que opõe e hierarquiza masculino e feminino.

Um homem que faça sexo com outro homem, mas na posição de ativo, poderá perfeitamente não se reconhecer – e mesmo não ser reconhecido – como homossexual, dado que não abdicou do seu papel de “homem”. Duas mulheres “femininas” se beijando é parte inclusive da fantasia sexual de muitos homens heterossexuais. No momento em que os estereótipos de gênero são contrariados, em que homens e mulheres têm um comportamento diferente do papel culturalmente atribuído a eles/as, eles/as se tornam alvos imediatos da homofobia. Não é à toa que as travestis, dentre todos os segmentos da comunidade LGBT, são as que convivem com uma realidade mais intensa de preconceitos, discriminações e violências.

Assim, a “tolerância”, quando se dá, se expressa de uma forma interessante. Os/as alunos/as homossexuais são bem aceitos desde que “se comportem”, ou seja, desde que não expressem ou aparentem, em nenhum momento, a sua sexualidade. São aceitos/as como alunos/as assexuados/as, tolerados/as como estudantes, mas tendo a sua sexualidade e afetividade totalmente reprimidas e rejeitadas.

Já tivemos casos aqui na escola, e o grande problema não é conosco, professores. A gente ficava muito espantado – tatuagem, roupa curta... Agredia. E os professores conversavam com ele para fazer algo mais natural. Mas os alunos não aceitavam, e ele acabou se afastando da escola, acho que nem estuda mais.
(Professora)

Estas e outras pesquisas concluem que situações de discriminação e de agressão verbal têm um grande potencial e muitas vezes precedem situações de violência física. O que parece irrelevante pode ser o prenúncio, e pior, o fundamento para uma cultura de violência, que exclui, agride, humilha e mata.

Numa pesquisa realizada durante a Parada do Orgulho LGBT no Rio de Janeiro, 40% dos adolescentes homossexuais entrevistados contaram já haver sofrido casos de discriminação dentro da escola. A escola

aparece em terceiro lugar como local ou contexto da discriminação (27% dos casos), atrás apenas do ambiente familiar e dos amigos e vizinhos. Mantém a mesma posição como espaço onde acontecem as agressões e outras violências (10%). (CARRARA e RAMOS, 2005)

A pesquisa da UNESCO conclui também que os professores desempenham uma convivência não assumida com discriminações contra homossexuais, numa espécie de cumplicidade passiva. Além disso, desqualificam os episódios de preconceito como coisa sem importância e apontam como algo que acontece apenas entre os alunos, não se vendo como agentes desse processo de discriminação.

Por outro lado, são vários os depoimentos de professores sugerindo que a escola pode desconstruir a discriminação, tanto através de ações planejadas quanto na mudança de posturas, num tratamento pró-inclusão que valorize a auto-estima, incentivando o respeito à diversidade.

Na 8ª série, fui chorando pra direção por causa da perseguição dos alunos. A diretora me incentivou, disse que era um bom aluno. Eu não desisti de estudar, mas mudei de escola.

(Jovem gay)

Uma recente pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MAZZON, 2009) em todo o país, com uma ampla abrangência, alcançando gestores, professores, técnicos, estudantes e pais e mães, mostrou a relação entre um ambiente escolar discriminatório e o desempenho escolar dos alunos. A pesquisa produziu índices sobre discriminação, preconceito e distanciamento social relativos a determinados grupos (negros, idosos, moradores de áreas rurais, pobres, mulheres e homossexuais). O primeiro resultado apontou para altos índices em todas essas categorias, em todas as escolas, independente de características locais ou específicas. Outro dado interessante é que a pesquisa aponta que, ao longo da trajetória escolar (das séries iniciais para as finais) os índices de preconceito, discriminação e distanciamento vão diminuindo, com uma única exceção: a homofobia. Isso nos faz pensar o quanto a escola, de alguma maneira,

consegue interferir nas posturas discriminatórias em muitos campos, mas, aparentemente, não faz isso quanto a questão é orientação sexual.

Além disso, a pesquisa relaciona os índices de preconceito, discriminação e distanciamento ao desempenho dos estudantes na Prova Brasil, exame de avaliação de todo o sistema público brasileiro. Quando se cruzam os dados, percebemos que as escolas com mais altos índices discriminatórios têm um desempenho pior na avaliação. Desempenho pior no conjunto dos seus alunos, e não apenas de grupos específicos.

O mais importante dessa pesquisa é explicitar uma evidente relação entre os índices de discriminação, preconceito e distanciamento social e o baixo desenvolvimento escolar, não só dos alunos e alunas vítimas dessa discriminação, mas de todos os alunos da escola. Este estudo serve, antes de tudo, como um instrumento político. Permite afirmar que o combate à homofobia não é importante somente para os alunos LGBT, mas para toda a escola.

Dentro e fora da norma

Isso nos faz pensar: será que só homossexuais são vítimas de violência homofóbica? Numa oficina sobre diversidade sexual realizada numa escola do Rio de Janeiro, depois de um debate sobre discriminação e violência, uma professora disse muito mobilizada: “nossa, como deve ser difícil viver fora da norma, não!”

Sem dúvida deve ser bem complicado viver fora da norma, mas também podemos pensar como deve ser difícil viver DENTRO da norma. Como deve ser difícil ser uma mulher heterossexual com uma identidade de gênero feminina bem marcada dentro dos padrões de comportamento hegemônicos e ter de ser sempre afetuosa, sensível, magra, bonita, sempre jovem, desejável, ter a maternidade necessariamente como o projeto mais importante da sua vida, mesmo que você não queira – afinal, você deixaria mesmo de ser mulher se não quisesse ser mãe. Como deve ser difícil ser um homem heterossexual e ter que bancar a sua masculinidade

todos os dias, não poder chorar, ter que reprimir os seus sentimentos, controlar o seu corpo, ter que afirmar todos os dias o quão homem você é – nem que seja pela violência, ter que ser o provedor, o que toma sempre a iniciativa, o que nunca pode ser rejeitado, o que nunca pode negar uma oferta sexual feminina, mesmo que não esteja com vontade.

As normatizações de gênero não são algo que afeta apenas quem descumpre o roteiro pré-estabelecido, mas produzem angústia inclusive naqueles/as que se enquadram (ou tentam) nos modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicos. As relações de gênero, como relações de poder que são, afetam a todas as pessoas. A homofobia funcionaria então como um dispositivo coercitivo fundamental para a manutenção da heteronormatividade, da heterossexualidade compulsória e do próprio binarismo de gênero. Um dispositivo que de fato ronda e ameaça a todos e todas e que, embora a sua violência se torne mais visível em alguns casos, vai também coagir quem está aparentemente encaixado na norma (justamente para que se mantenha aí).

Enfrentando a homofobia

Nesse sentido, não basta apenas agirmos como se a homofobia – assim como outras formas de discriminação – fosse apenas uma questão interpessoal. Nessa lógica personalista, bastaria que as pessoas aprendessem a “se respeitar umas as outras” e tudo estaria resolvido. Mas, assim como o racismo e a misogenia, os preconceitos por orientação sexual tem relação com questões sociais muito mais amplas, como os modelos de gênero estabelecidos; o lugar que a nossa sociedade atribui a mulheres e homens; as representações que dizem como cada ser humano deve se vestir, andar, falar, sentar, agir, amar; a estética, o conhecimento científico, as diferentes construções religiosas e a forma como essas construções se relacionam com o Estado... Enfim, para enfrentarmos de fato a discriminação sexista, heterossexista e homofóbica, precisamos encarar todas essas questões, colocá-las em discussão, sem medo do debate.

Pensar na superação de um ambiente escolar discriminatório e violento, no que diz respeito à sexualidade e ao gênero, requer, antes de tudo, a compreensão do quão arraigados estes conceitos estão em nosso cotidiano e nosso discurso. E mais, compreender que não se trata apenas de defender uma minoria vitimizada, mas de reconstruir toda uma gama de relações sexistas, hierarquizadas, desiguais e opressoras, que atingem toda a comunidade escolar (JUNQUEIRA, 2009). A homofobia, a misoginia, a heteronormatividade são fenômenos sociais, e não há como enfrentá-los sem encarmos os dispositivos sociais – materiais e simbólicos – que os constroem e alimentam.

PARA PENSAR: Quais são as SUAS práticas pedagógicas, como educador ou educadora, em que você pode perceber que – mesmo que não conscientemente – você reproduz modelos normativos de gênero e sexualidade? Em que momentos no seu cotidiano você acaba reforçando determinados modelos de masculinidade, feminilidade e de sexualidade?



ATIVIDADE **Enxergando a homofobia**

Recolha na sua escola relatos sobre homofobia. Você pode perguntar a colegas, à coordenação pedagógica, ou mesmo conversar com alunos e alunas. Reflita sobre esses relatos e, especialmente, sobre qual a postura institucional da escola diante dessas situações de violência e discriminação. Hoje existe uma série de vídeos que falam sobre homofobia. Escolha um dia e passe um desses vídeos. Debata com os/as alunos as situações mostradas nesses materiais. Será que situações como aquelas acontecem no cotidiano da nossa escola?

Mas atenção: é importante conhecer a sua escola, as histórias e situações que já aconteceram ali, para que seja possível fazer essa discussão sem expor alunos e alunas que tenham sido vítimas de homofobia. A idéia não é discutir o caso dessa ou daquela pessoa especificamente, mas pensar sobre homofobia na escola de uma maneira ampla.

Diferença e igualdade: pensando as práticas

Quando falamos em diversidade sexual na escola, quando pensamos relações de gênero, em geral vamos nos deparar com um debate em que a questão da *diferença* e da *igualdade* é central. Diversos pesquisadores e pesquisadoras vão criar diferentes categorizações de como se dão as relações, práticas ou processos de encontro/confronto/diálogo entre sujeitos marcados pela diferença e imersos numa busca pela igualdade. (CANDAU, 2007 e 2010)

Em geral, elas vão tomar em conta em primeiro lugar o **reconhecimento** ou a **negação** da diferença. No caso do reconhecimento, o quanto essas práticas se propõe a **assimilar** o 'outro' a uma cultura/modo de ser dominante, a **reconhecê-lo sem desestabilizar** o sistema social posto ou, de um modo mais radical, se esse processo pressupõe um **questionamento das relações de poder** estabelecidas entre os diferentes sujeitos no interior da sociedade. Podemos apontar aqui alguns paralelos quando pensamos a problematização das formas como a escola lida com a diversidade sexual e de gênero que a atravessa.

Negando a diferença: 'aluno para mim não tem sexo'

Uma primeira perspectiva comum em algumas escolas simplesmente *nega ou ignora as diferenças*. São vários os trabalhos e pesquisas que apontam o quanto educadores e educadoras invisibilizam as diferenças sexuais e de gênero. Essa percepção se reflete em falas que negam ou dizem relevar a sexualidade e o gênero. Falas como:

*O professor quer o conteúdo do aluno e pronto
(...) para o professor o aluno não tem sexo. Ele é
como se fosse assexuado.
(Jovem estudante)*

Mas nossos alunos e alunas têm sexo, têm orientação sexual, têm sexualidade e vivenciam relações de gênero, o que produz uma série de experiências de vida – e aprendizados, inclusive na escola. Porque a nossa escola, mesmo que negue, fala e ensina sobre sexualidade. Quando negamos as diferenças o que acontece de fato é que acabamos invisibilizando todas as expressões e experiências que fogem da norma. Invisibilizamos e naturalizamos também as nossas práticas pedagógicas e institucionais que reforçam modelos hegemônicos heteronormativos, como se eles fossem simplesmente universais.

Dizer que meus/minhas alunos/as para mim não têm raça não acaba com o racismo. Dizer que nossos/as alunos/as para nós não têm sexo ou sexualidade não acaba com as diferenças e mais, não acaba com as desigualdades, discriminações e violências (homofóbicas [e lesbofóbicas, e transfóbicas] ou sexistas) que eles e elas vão experimentar, inclusive e principalmente dentro da escola. Além disso, quando eu invisibilizo a sexualidade dos/as meus/minhas alunos/as, eu invisibilizo junto as minhas próprias práticas que ensinam – mesmo que de um modo não explícito – sobre gênero e sexualidade, tornando mais difícil perceber o quanto eu, como educador/a, e minha escola enquanto instituição pedagógica (re) produzimos o machismo, o sexismo e a heteronormatividade.

Trabalhando sexualidade na heteronormatividade

Muitas vezes a escola não nega a sexualidade dos/as seus/suas alunos/as. Mas isso não significa que todas as sexualidades e experiências serão visibilizadas.

Numa feira de projetos que trabalhavam com educação sexual eu fui em um estande onde um multiplicador, provavelmente de ensino médio, ensina a como colocar a camisinha. E ele dizia 'então, você aperta na ponta, desenrola até a base do pênis, antes de introduzir o pênis na vagina... e o pênis na vagina... e o pênis na vagina... Depois da décima vez, eu perguntei pra ele: 'mas quem disse que eu vou introduzir o pênis na vagina?!' (Educador)

Muitas vezes trabalhamos como se a relação heterossexual fosse a única possibilidade. E mais: uma heterossexualidade bem restrita, limitada por uma série de convenções morais – quando não religiosas. Nessa perspectiva, o/a educador/a não nega que seus alunos/as tenham uma sexualidade, mas tudo que for dito, discutido ou ensinado vai estar baseado apenas em um modelo (heteronormativo e ideal), ignorando toda e qualquer outra possibilidade e experiência, como se elas simplesmente não existissem.

Normatizando os sujeitos: ‘tudo bem, desde que seja assim’

Outra perspectiva vai trabalhar numa lógica *assimilacionista*, onde o aluno ou aluna é que deve se adaptar à cultura escolar, não problematizada enquanto construção cultural, social e histórica, atravessada por relações de poder. “A escola tem regras”, e não se problematiza o processo de construção dessas regras, nem o seu caráter autoritário ou excludente. Afinal, quem criou essas regras? A quem servem essas regras? Onde elas estão escritas? Por que elas não podem ser questionadas?

Nesse processo, se percebem as diferenças, mas os sujeitos que não se encaixam nas expectativas hegemônicas têm de se despir de suas diferenças e se adequarem à norma. Esse processo pode ser percebido em posturas muito comuns, quando se propõe que alunos e alunas devem ser enquadrados/as ao que a normatização hegemônica de gênero e sexualidade estabelece. Meninas que não se comportam conforme as prescrições hegemônicas da feminilidade devem ser corrigidas. Meninos muito quietos ou introspectivos podem trazer algum indicio de problema. Proliferam regras sobre os detalhes dos usos da roupa, dos adereços, das expressões de afeto e de sensualidade.

Esse processo vem acoplado a uma profunda disciplinarização dos corpos, num exercício de poder que controla modos de vestir, de falar, de andar, de cruzar as pernas, de usar o cabelo, desde situações de constrangimento em sala de aula até processos extremamente violentos:

“No meio da aula, o aluno foi jogar uma bolinha de papel no lixo. A professora virou e falou ‘volta, senta, levanta, vem andando como homem, e joga o papel no lixo. (Educadora)”

*“Quando eu voltei pra escola, a secretária – ela sabia que eu era travesti – ela disse que pra eu poder estudar eu tinha que cortar o cabelo. Eu cortei o cabelo. Eu tive que amarrar os seios com atadura pra que meus colegas não soubessem que eu tinha seios. E só podia usar calça larga, para não aparentar o quadril. Eu vou ser sincera (...) eu aceitei as regras.
(Jovem travesti)”*

Adicionando conteúdos

Há também perspectivas **aditivas**, onde elementos e questões de grupos subalternizados são adicionados ao currículo, sem que, de fato, alterem a estrutura central do modo como a escola opera. Uma lógica funcional, ou seja, de uma inclusão que “busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, e sem questionar as “regras do jogo””. (WALSH, 2009, p.7) Sem dúvida são aspectos importantes, mas em geral condicionados a uma lógica de inclusão do ‘outro’, sem questionar as estruturas que produzem as desigualdades e que determinando quem é o ‘outro’ a ser incluído.

“A escola autorizou a gente a fazer o evento [sobre homofobia], mas quando a gente foi pregar uma bandeira do arco-íris no portão, a diretora veio dizer que não podia. Porque se não as pessoas iam achar que a escola era uma escola gay. Como se isso fosse pejorativo!” (Estudante gay)

Assim, as ‘minorias sexuais’ são aceitas e acolhidas enquanto se mantiverem como minoria, enquanto sua inserção não ameaça os paradigmas fundamentais do binarismo do gênero, nem da heteronormatividade enquanto princípio hegemônico. Homossexuais, por exemplo, podem ser tolerados, até aceitos e compreendidos, mas não podem figurar como modelo de comportamento – afinal, isso colocaria em questão a própria hegemonia da heterossexualidade como padrão social, ideal cultural e orientação moral.

Quem é o um? Quem é o outro?

Se entendemos gênero como um campo de relações de poder que alcança todas as pessoas, como pensamos a diferença? Nesse caso, quem seriam os outros? O outro é o homossexual? É a mulher? Mas se entendermos que a norma hegemônica não está baseada nesse ou naquele indivíduo, mas num modelo idealizado que normatiza e subjuga todos e todas, os próprios homens heterossexuais não seriam eles próprios também vítimas dessa mesma normatização de gênero?

Precisamos ir para além da discussão da homossexualidade ou da transgressão de gênero como um capítulo adicional, como uma exceção a ser tratada especificamente. Se discutir gênero não significa apenas “discutir mulher”, discutir diversidade sexual não significa “discutir a homossexualidade ou os homossexuais”. Se pensamos a diversidade sexual como sinônimo de homo/transsexualidade, o que estamos fazendo é reafirmar a heterossexualidade como norma. Existiria assim a norma, que não precisa ser discutida, e as diversidades, os outros, os diferentes, sobre os quais precisamos falar, pensar, produzir teorias, criar políticas públicas, enfim.

O combate à homofobia e a heteronormatividade não é importante somente para os alunos LGBT, mas para toda a escola. As relações de gênero, como relações de poder que são, envolvem todos os sujeitos dentro da comunidade escolar e afetam a todos.

Como pensar uma prática outra?

Diante disso tudo, como podemos pensar uma prática pedagógica que tenha como pressuposto a inter-relação entre diferentes grupos e sujeitos e, mais que isso, a construção coletiva de uma escola que integre em seu currículo e cotidiano as diferenças, sem abrir mão da construção da igualdade?

Em primeiro lugar, talvez seja importante pensar nessa questão não como um ponto, um objetivo a ser alcançado em algum momento, mas como “um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território.” (CANDAU, 2010, p.99)

O que propomos é repensar a própria construção das normatizações de gênero e sexualidade, e isso significa falar de processos que necessariamente afetam todas as pessoas. A heteronormatividade não é um dispositivo que atinge os homossexuais, nem os homossexuais são os rebeldes que fogem da heteronormatividade. Essas normatizações são processos que fazem parte da formação e que constituem relações materiais e simbólicas que envolvem todos e todas, homens, mulheres, homo, trans, hetero, bissexuais.

Precisamos, assim, pensar numa discussão sobre sexualidade e gênero na escola que vá para além de uma postura guetificada, lgbtista, mas num debate que problematize toda a normatização de gênero e sexualidade que a escola cultiva. Não significa novamente invisibilizar gays e lésbicas, mas, pelo contrário, visibilizar a todos e todas, inclusive os heterossexuais que aparentemente estão confortáveis na sua sexualidade e gênero encaixados na norma.

Repensar a prática pedagógica significaria questionar o quanto a escola se constitui em um espaço de reprodução e normatização dos corpos, através do currículo, dos conteúdos, do material didático, das regras internas, das práticas institucionais e pedagógicas, das violências e dos

saberes que legitima. E, ao mesmo tempo, como ela pode se constituir num espaço de resistência, de transformação social e histórica.

Significaria romper com a perspectiva da heteronormatividade como única possibilidade de hegemonia e repensar o gênero e a sexualidade na escola, não só pelo reconhecimento de determinados grupos, mas pelo quanto essas questões dizem respeito a toda a comunidade escolar, a toda a prática pedagógica, aos processos de constituição de cada sujeito ali dentro, estudantes ou profissionais da educação. Significaria nos propormos a nós mesmos um desafio de repensarmos os nossos próprios paradigmas e tentar construir uma prática que não simplesmente inclua, mas que se repense, se reestruture a partir dos questionamentos que tem diante de si. Significaria não **mudar** de currículo, mas **construir** um novo currículo e uma nova prática, a partir do diálogo e do encontro, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, percebendo o próprio conflito, a própria diferença em seu potencial pedagógico.

No momento de discutir essas questões – como no momento de discutir todas as outras – duas coisas são fundamentais: informação e abordagem.

Professores/as não podem ser especialistas em todos os temas, mas, antes de discutir um determinado assunto, é importante se apropriar mais daquela questão. No caso específico desse nosso trabalho, é importante ter claros conceitos básicos, como a diferença entre sexo e gênero – e a perspectiva crítica sobre o conceito de sexo também como uma construção cultural; os conceitos de orientação sexual e identidade sexual – especialmente a perspectiva da identidade como autoconstruída, e não como algo atribuído; a relação de todas essas questões com a sua disciplina. Além disso, é importante buscar informações, ler, conversar com colegas, enfim, se apropriar do tema antes de levá-lo para a sala de aula. Tudo isso para não correr o risco de manter a discussão apenas no senso comum, apenas no que ‘eu acho’ ou o que ‘eu já ouvi falar’.

A segunda questão é a abordagem. Como levar essa discussão? Como conduzir esse debate? É importante criar um ambiente de tolerância, no sentido mesmo do termo, um espaço onde cada um e cada uma possa,

pelo menos por aquele instante, ouvir e falar sem constrangimentos. Segundo Paulo Freire (1983), a tolerância descarta a concepção de superioridade/inferioridade. Ela deve ser exercida de forma mútua entre as pessoas, o que não significa que essas pessoas concordam umas com as outras, tampouco que se estimam, mas que se respeitam, de modo a aprenderem com quem é diferente de si.

Instalar um discurso politicamente correto pode produzir uma falsa sensação de consenso e, mais do que isso, pode manter preconceitos ocultos, questões não discutidas, dúvidas não resolvidas. Quando o/a educador/a deixa claro a possibilidade de expressão de todas as falas – e não de apenas algumas que concordem com a sua própria visão de mundo – é que se torna possível a construção efetiva de um espaço de diálogo. Diálogo que é também confronto, confronto de idéias. Confronto que não se esconde atrás de um discurso superficial, nem de falsos consensos, mas que investe, de fato, no aprendizado que podemos ter uns com os outros. Confronto que enriquece, na medida em que põe em discussão diferentes visões de mundo, diferentes perspectivas e propostas de como significar e como agir nesse mundo. E tudo isso tendo a perspectiva do respeito à opinião de cada um/a e o reconhecimento do/a outro/a como sujeito, sujeito de idéias, sujeito que pensa, que age, que decide sobre sua própria vida e que, junto com o coletivo – daquela turma, daquela escola, daquela comunidade ou dessa nossa sociedade – constrói cultura, constrói um pouco o próprio mundo.

E não é preciso – nem desejável mesmo – que a gente chegue num consenso para que se tenha sucesso. O ganho do nosso trabalho é que, justamente na troca sincera de verdades, cada um e cada uma possa questionar as suas próprias verdades – inclusive nós educadores/as. Nós, que sempre temos as respostas, nós, que sempre nos vemos de alguma forma como mais instruídos/as, mais conscientes, mais críticos/as e que, em momentos como esse, podemos nos surpreender e perceber como aqueles/as jovens, tão novos, tão imaturos, tão inexperientes, às vezes trazem perspectivas diante do mundo muito mais críticas, maduras e consistentes que as nossas.

Gênero e sexualidade na educação infantil: a escola fala sobre isso?

“É menino ou menina?” Essa é a primeira pergunta que um (futuro) pai ou uma (futura) mãe escuta. A resposta à pergunta vai incitar uma série de projeções e expectativas sobre a criança. Projeções que vão desde a cor da roupa ou da tinta para parede do quarto até a espera de determinados comportamentos. Vai ser companheira da mãe! Vai jogar futebol com o pai! As meninas são mais calmas! Ou meninos são menos complicados!

A partir disso, pode-se dizer, sem exageros, que o processo de construção do gênero e da sexualidade de uma criança se dá muito cedo, antes mesmo do seu nascimento. Desde que nascem as crianças iniciam o longo aprendizado da cultura onde estão inseridas, e isso inclui a aprendizagem das normatizações de gênero, dos comportamentos considerados adequados a meninos e meninas.

As diferenciações sociais se expressam nos mínimos detalhes, do lacinho de fita para garantir que todo mundo reconheça que aquele bebê é uma menina, até o tom de voz que nós usamos para falar com eles e elas, mais suaves e delicadas para as bebês meninas e mais graves para os meninos. Estimulamos as meninas, desde pequenas a demonstrar a fragilidade e os meninos a suportar as dores e não expressar fraquezas. *“Comporte-se como uma menina, desse jeito está parecendo um moleque!” “Como é forte, parece mesmo um homenzinho! Homem não chora!”*

Interagindo e reagindo aos estímulos das pessoas e do ambiente em que crescem, meninos e meninas vão internalizando alguns discursos e configurando a sua maneira de ser e estar no mundo. Vão aprendendo as regras culturalmente construídas sobre gênero e sexualidade.

Mas e a escola? A escola fala sobre gênero e sexualidade? A sua primeira resposta talvez seja: não! Mas vamos pensar juntos: quando, na educação infantil – e mesmo em algumas séries do ensino fundamental – nós fazemos uma fila de meninos e uma fila de meninas? Estamos ou

não estamos falando sobre gênero? Estamos ensinando que homens são diferentes de mulheres o suficiente para estarem em filas separadas. No quadro de chamada, quando a criança já reconhece o próprio nome, na maioria das vezes ele está dividido entre meninos e meninas. Do lado dos meninos ele é azul, tem uma bola e um carrinho. Do lado das meninas é rosa, com uma flor e uma boneca.

Nas rotinas da escola, na hora do banho, na vigilância constante sobre qualquer manifestação de *sexualidade* entre as crianças, no medo da masturbação, no medo de *indícios* de que a sexualidade das crianças pode não estar se desenvolvendo dentro da *norma* ou do *natural*. Tudo isso mostra o quanto a escola, e especialmente uma escola de educação infantil, fala sim, o tempo todo, sobre gênero e sexualidade. A questão é: como fala? O que essa escola ensina? Que modelos e padrões ela reproduz? Que conhecimentos – e valores – sobre sexualidade estão em jogo?

Corpo e sexualidade na educação infantil

Como lidamos com a nudez infantil? Com a curiosidade das crianças pelo seu corpo? E pelo corpo das outras crianças? Como reagimos diante de um beijo na boca entre duas crianças? E quando são duas meninas se beijando? E dois meninos? Já é complicado falar em sexualidade na escola, ainda mais na Educação Infantil. Há quem diga que não precisamos falar disso aqui, porque, afinal, as crianças ainda não têm sexualidade. Bom, talvez esse seja o primeiro tabu a ser quebrado.

Muito da dificuldade que nós educadoras/es temos em compreender a sexualidade na infância tem a ver com a tendência a pensar a sexualidade apenas a partir do ato sexual ou da reprodução humana. Se crianças não podem se reproduzir, então não podem fazer sexo, portanto: não têm sexualidade. Mas sexualidade não tem a ver só com o ato sexual – muito menos apenas com reprodução. Conhecer o nosso corpo e sentir prazer com ele é algo que fazemos desde que nascemos.

Todas as pesquisas no campo da sexualidade, de qualquer vertente ou orientação, mostram que sim, a nossa sexualidade começa ser construída desde muito cedo. É claro que existem fases, momentos diferentes de vivência e experiência nesse processo. Falar da sexualidade de crianças obviamente não é a mesma coisa que falar de sexualidade em adolescentes ou adultos. Ao mesmo tempo, simplesmente negar ou invisibilizar a sexualidade na infância não ajuda a compreender nem a enfrentar determinadas questões.

Muito desse desconforto, dessa negação, vem ainda da idéia da sexualidade vista como algo errado, negativo, sujo, um tanto perverso. Nessa visão, seria preciso proteger a inocência das crianças, retardando o máximo possível qualquer coisa que lembre prazer ou sexualidade. Pensando dessa maneira muitas vezes as/os educadoras/es se colocam como vigilantes incansáveis da sexualidade infantil. “Fecha as pernas!” “Vista-se!” “Que vergonha!” “Tira a mão daí!” Essas falas expressam a forma repressiva com que muitas vezes lidamos com as expressões que remetem à sexualidade das crianças, seja diante da masturbação ou de simples contatos físicos.

Ao invés disso, talvez seja mais interessante tentar compreender a construção da sexualidade na infância e perceber a nossa participação, como educadores/as, nesse processo. Conhecer o próprio corpo, conhecer o corpo do outro, descobrir o prazer, tudo isso é parte do processo de vivência das crianças. Marcar qualquer ato ou o próprio corpo como sujo, errado, castigável ou vergonhoso vai ajudar a construir que tipo de percepção da sexualidade? Como eles e elas vão encarar a sua própria sexualidade quando forem jovens ou adultos/as? Afinal, que relação nós queremos ajudar a construir com a sexualidade? De medo? De angústia? Ou de uma vivência saudável, feliz, responsável, autônoma?

Mas não tem jeito. Falar da sexualidade dos outros implica em falar da nossa. Implica em pensarmos: como é que nós mesmos/as lidamos com a nossa sexualidade? Como nós fomos educados/as? Qual a nossa relação com o nosso próprio corpo? Desmontar os tabus em nós educadores/as, ou pelo menos nos darmos conta dos que carregamos em nós mesmos/as,

é fundamental para que possamos construir uma visão mais crítica com relação ao que ensinamos em termos de sexualidade.

A dificuldade de compreender a sexualidade para além das nossas normatizações morais e religiosas faz com que o comportamento mais comum de educadoras/es diante da sexualidade infantil seja a vigilância, a repreensão e o silêncio. Muitas vezes projetamos nossos juízos de valor a respeito da sexualidade sobre os comportamentos das crianças. A masturbação infantil, por exemplo, que é uma experiência comum entre crianças, que tem a ver com a descoberta e curiosidade sobre seu corpo e sobre o corpo das/os colegas, muitas vezes é reprimida bruscamente, fazendo com que a criança acabe por entender o prazer como algo errado, proibido.

Muitas das atitudes e brincadeiras sexuais infantis são interpretadas a partir de valores e sentidos dos adultos. Sentidos que muitas vezes não são compartilhados pelas crianças, mas que as levam a perceber quais são os comportamentos considerados “proibidos”. Entender que a criança ainda não tem as noções de público e privado, tratar com naturalidade a atitude da criança e conversar com elas sobre os lugares adequados para cada ato, proporciona um aprendizado significativo sobre a sua sexualidade.

Assim, manifestações da sexualidade não precisam ser motivo de preocupação ou de patologização. A sexualidade é uma característica humana que se expressa nas diferentes fases da vida. E na infância ela está marcada pela descoberta do prazer corporal, da auto-manipulação e da socialização interpessoal. Nesse sentido, a sexualidade na educação infantil se associa a outras dimensões dessa etapa: *a descoberta e conhecimento do corpo, o reconhecimento e respeito ao outro, as práticas de higiene e auto cuidado, as noções de privacidade e individualidade*, que são desenvolvidas através de brincadeiras, rodas de conversa, leituras dirigidas e vivências individuais e coletivas (FURLANI, 2008). Esse sim é o nosso papel como educadores/as. Mais do que garantir uma determinada moralidade, baseada nesse ou naquele padrão cultural, nosso trabalho *pedagógico* tem a ver com promover

o conhecimento de si e do outro e a construção do convívio social, da capacidade de reflexão e da autonomia de cada sujeito.



ATIVIDADE

Conhecendo o corpo

A primeira atividade que pode ser interessante trata da identificação, do conhecimento e da denominação das partes do corpo, especialmente – mas não só – dos órgãos sexuais. Quais os nomes que cada criança dá a cada parte? Qual o nome científico que o/a professor/a apresenta para elas? Aqui a questão não é dizer qual o nome certo ou errado, bonito ou feio. Mas a problematização desses nomes com elas, a partir da sua vivência e da comparação com os nomes que trazem de casa, incentivando a ampliação do vocabulário e estimulando o respeito às diferentes formas de nominar, à variedade lingüística de cada criança e à diversidade cultural. Além disso, é um exercício de falar com naturalidade sobre o corpo e sobre os órgãos sexuais, que tanto despertam a curiosidade infantil e receio nos/as educadores/as.

Na nossa cultura, os órgãos sexuais são a parte do corpo a ser escondida e isso explica a curiosidade das crianças. Essa liberdade em falar do corpo ensina, mais do que nomes científicos, uma tranquilidade em lidar com o próprio corpo e a construir uma percepção menos estigmatizada ou repressora. Nesse sentido é importante o aprendizado sobre cuidados com o corpo e o entendimento do conceito de privacidade.

Você pode fazer esse trabalho com gravuras, brinquedos e vídeos que exponham os corpos nus e a partir disso lançar as perguntas: como cuidamos do nosso corpo? O que fazemos com ele? Ele será sempre assim?



ATIVIDADE

Revendo atitudes

Muitos/as de nós educadores/as já nos deparamos, espantados, com uma criança se masturbando. Como então lidar com essa questão? Repreender a criança? Punir? Deixar para lá? Fingir que não viu? Chamar para uma brincadeira? Como não reproduzir uma lógica repressiva / punitiva, sem também fugir do assunto?

É importante reconhecermos o auto erotismo como positivo, mas educável. Educar, e não apenas proibir, é estabelecer, através do diálogo, que deve haver uma conduta social diante dos desejos. A criança vai aprender que a masturbação requer privacidade e que há locais socialmente estabelecidos como adequados. Conversar sobre o assunto – sem necessariamente transformar isso num debate ou numa aula – ajuda a desenvolver a autonomia sobre o corpo e encoraja as crianças a falar inclusive sobre seus medos, receios e até em alguns casos, a denunciar abusos sofridos. (FURLANI, 2003)

Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas

Basta entrar numa loja de brinquedos para perceber como estão marcadas na nossa sociedade as classificações de gênero. Uma fronteira rosa e azul divide os dois lados:

No lado das meninas: bonecas, panelas, casas, fogões, geladeiras, liquidificadores, fraldas, mamadeiras, roupas de bebê, bercinhos que continuam reafirmando o lugar da mulher mãe e dona de casa. Além disso, estojos de maquiagem, bolsas, esmaltes, roupas, acessórios e bonecas sensuais ensinam que modelo de mulher aquela menina deve ser: magra, branca, jovem, sempre bonita e desejável.

Para os meninos, brincadeiras e brinquedos que associam a masculinidade com a força, a coragem, a violência e a aventura. Os meninos ganham carros, bolas, armas dos mais variados modelos e tamanhos mostrando que a norma para eles é a agressividade, o movimento, a ocupação dos espaços. Brincadeiras de soco, de guerra, de luta são apresentadas aos meninos desde pequenos, ensinando cotidianamente a forma 'legítima' de ser homem, onde a violência é parte fundamental da masculinidade.

Nesse jogo de rosas e azuis, os meninos constroem a sua identidade a partir também da negação e inferiorização daquilo que é considerado feminino. A diferença, aqui, sustenta a desigualdade. Homens e mulheres não só são diferentes, como o masculino vale mais do que o feminino. Ser comparado a uma menina se torna motivo de vergonha, de inferioridade.

Mas são esses os modelos de homens e mulheres que queremos construir? Mulheres mães e domésticas e homens violentos? Esses são os únicos modos de ser homem ou de ser mulher possíveis?

E na escola? Será que encontramos essas mesmas diferenciações? Como reagimos diante de um menino brincando de boneca? Ou de uma menina que gosta de jogar futebol? E quando num jogo teatral um menino escolhe um papel feminino?

A nossa dificuldade diante dessas situações mostram o quanto está delimitado, mesmo dentro da escola, o que é de menino e o que é de menina. Na nossa prática pedagógica a separação das brincadeiras e brinquedos por gênero está muito presente e muitas vezes não nos damos conta de que essas divisões contribuem para a reprodução de desigualdades.

Mas essas diferenciações seriam um ato sexista? Não estaríamos apenas atendendo às demandas que são mesmo diferentes entre meninos e meninas? Estaríamos construindo comportamentos ou apenas respondendo adequadamente ao jeito inato de homens e mulheres?

A questão é que um menino não corre naturalmente atrás de uma bola. Ele vai brincar de boneca, e apanha do pai porque estava brincando, e aprende que esse não é o seu brinquedo. Uma menina não vai

naturalmente atrás de uma boneca. Ela ganha bonecas em todos os aniversários, no natal, no dia das crianças, e aprende que aquele é o seu brinquedo, e que aquele é o modelo de mulher que ela deve ser.

Os comportamentos de gênero não são uma consequência *natural*. Esses comportamentos são aprendidos, e mais do que isso: são ensinados. Pela família, pela comunidade, pela mídia e pela escola. Exatamente: por nós educadoras e educadores. Como já discutimos antes, as normas de gênero, que dizem como cada homem ou mulher deve sentar, andar, falar, vestir, trabalhar, amar, sonhar, não são produto biológico, mas uma construção social, cultural e histórica. E nesse jogo a escola, e especialmente a educação infantil, cumpre um papel fundamental, de (re)produção de comportamentos.



ATIVIDADE

A hora da brincadeira

Mas será que não estamos exagerando? Afinal, tudo isso, bola, carrinho, boneca, são só uma brincadeira. Só? Será mesmo? Para a Educação Infantil, especialmente, uma brincadeira nunca é só uma brincadeira. Segundo o parecer que revisou e fundamentou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil,

“uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e

normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.”

(BRASIL, 2009, p.7 – grifos nossos)

Daí a importância de observarmos e discutirmos as brincadeiras na educação infantil. Através delas podemos estimular a criança a pensar sobre o mundo em que vive.

A hora da brincadeira pode ser o momento ideal para você problematizar algumas concepções de mundo e de gênero que as próprias crianças trazem na fala. Quando um menino reclama de uma menina que está com a bola, ou quando alguém aponta um menino que está com a boneca, esse pode ser o momento de pensar e fazer pensar sobre o que é de menino e o que é de menina. E mais, tentar construir a ponte entre a brincadeira e a vida adulta. As meninas podem jogar futebol? Os carrinhos só podem ser usados pelos meninos? As meninas não podem dirigir e ter seu carro? E os meninos não podem brincar de boneca? Os homens não podem cuidar de bebês?



ATIVIDADE **Jogando juntos**

Quando vamos começar um jogo no pátio, o primeiro movimento geralmente é: separar meninos e meninas. Mas por que, entre milhares de possibilidades de organizar a turma, essa é sempre a escolhida? E o que isso ensina? Por que homens e mulheres têm de estar sempre em times opostos, competindo uns com outros?

Um primeiro exercício pode ser justamente desmontar essas práticas – às vezes simplesmente reproduzidas sem que a gente mal se dê conta. Ao invés disso, que tal propor jogos cooperativos, onde meninos e meninas colaborem entre si, de brincadeiras em que os meninos vestem rosa e as meninas vestem azul, jogos teatrais onde as crianças tem a liberdade de escolherem as personagens, independente do gênero de cada uma?



ATIVIDADE

Redecorando a sala e a escola

Faça um exercício. Passe um dia observando a sua escola e a sua sala de aula em busca de diferenciações sexistas. Onde essas diferenciações aparecem? Na cor dos banheiros? Nos enfeites nas portas? No quadro de chamada? Nas filas na entrada? No uniforme? Nas caixas (separadas) de brinquedos? Tire até algumas fotos. Discuta com os/as seus/suas colegas.

Agora que você já é capaz de perceber como até mesmo a decoração da escola reproduz a lógica sexista, que tal refazer a decoração? Colocar o quadro de chamada em ordem alfabética, juntar as caixas de brinquedo, juntar as filas, enfim, repensar toda a nossa prática cotidiana e a estrutura mesmo da escola para superar o sexismo e construir uma educação em que homens e mulheres possam ter a liberdade de se desenvolverem de modo mais integral e diverso.

Antes que seja tarde ou O medo silencioso da homossexualidade

De acordo com tudo o que vimos até agora, ainda pequenas, as crianças são ensinadas a assumir as características de gênero, de acordo com uma determinada concepção cultural. Bonecas, jogos de chá, estojos de maquiagem e muitos tons de rosa para as meninas; armas, carros,

bolas, cores fortes e jogos agressivos para os meninos. Essa insistência na separação de meninos e meninas não está só na idéia de que homens e mulheres são – e devem ser – naturalmente diferentes, mas de que *confusões nos gêneros possam provocar confusões na orientação sexual*. (BENTO, 2003)

Há um medo que ronda as brincadeiras de meninos e meninas, os jeitos de vestir, de falar e de se comportar. O problema de um menino brincar de boneca não é apenas que ele aprenda um jeito *errado* de ser homem, mas que essa *deseducação* possa levar a *coisas piores*. Portanto, é melhor *corrigir agora*, enquanto *ainda há tempo*. Esse mal, nunca dito, mas sempre temido, tem um nome: homossexualidade.

Será que você já não ouviu – ou mesmo já disse – de uma professora de educação infantil: “eu tenho um aluno de cinco anos *claramente* homossexual”. Bom, aos cinco anos de idade essa criança com certeza ainda não sabe com quem ela quer casar, ficar ou fazer sexo. Muito provavelmente o que está acontecendo é que ela está tendo uma performance de gênero diferente daquela que a educadora espera – segundo os seus próprios valores e concepções culturais.

E aí se confundem gênero e sexualidade, jeitos de andar, falar e brincar com desejo e atração sexual e afetiva. Apesar de tantos estereótipos cotidianamente bombardeados pela nossa cultura, não existe nenhuma relação direta ou obrigatória entre uma coisa e outra. Um menino brincar de boneca não faz dele mais ou menos inclinado à homossexualidade. Assim como um menino jogar futebol não faz dele heterossexual. Assim, a tal homossexualidade está muito mais no olhar – e nas expectativas – de quem olha do que na própria criança.

Algumas educadoras vão falar a partir das suas experiências concretas: já tiveram alunos que tinham um comportamento interpretado como *mais feminino* ou alunas *mais masculinas* no seu jeito de ser que, quando adultos/as, se assumiram homossexuais. Será então que esses casos confirmam a regra? Confirmam essa relação direta entre performance de gênero e sexualidade? Ou será que esses são justamente os casos que lhe chamaram mais atenção? Que, justamente por conta desse

descumprimento das (suas) normas de gênero, lhe saltaram aos olhos e ficaram na sua memória? E todos/as os/as outros/as meninos e meninas que viveram dentro dos modelos e expectativas de gênero e se assumiram homossexuais quando cresceram? E todas as meninas que brincavam de boneca, de princesa, de mãe, e hoje são lésbicas? E todos os outros e outras que são hoje heterossexuais? Será que esses *indícios* são mesmo confiáveis? Será que essa discussão faz algum sentido?

Alívio: então não preciso me preocupar...

Então, se comportamentos de gênero – que ainda estão sendo aprendidos na infância – não têm uma ligação de causa e efeito com a orientação sexual, isso significa que nós educadores/as não *precisamos nos preocupar*? Se um menino brincar de boneca não vai fazer dele gay ou uma menina jogar futebol não vai fazer dela lésbica, então, não há nenhum problema, certo? Mas vale uma pergunta: a homossexualidade é um problema? E se aquele/a aluno/a se assumir homossexual quando crescer? Isso é um problema? É algo ruim que precisa ser evitado? Ou remediado?

Basta refletir pouco para percebermos que superar estereótipos de gênero não significa, necessariamente, superar estigmas e preconceitos com relação à orientação sexual. Se há um temor a admitir a sexualidade na infância esse temor aumenta quando se trata de atitudes infantis que são interpretadas como indícios de homossexualidade. A expectativa ainda é de uma sexualidade heterossexual. Às meninas e aos meninos, dentre os atributos considerados femininos e masculinos, se ensina também que seu desejo, sua atração, deve se voltar para o sexo oposto. A diferenciação entre gêneros está intimamente ligada à construção da sexualidade que é considerada normal: a heterossexualidade.

O medo da homossexualidade – mesmo que descabido quando falamos de crianças de cinco anos – mostra como nós trabalhamos numa lógica heteronormativa. Nessa lógica, expressões de afeto e carinho que lembrem o ideal heterossexual vão ser valorizadas na infância.

Um menino e uma menina que se beijam ou andam de mãos dadas é “bonitinho”. Dois meninos que troquem um gesto de carinho “é um problema”.

Ora, mas se a heterossexualidade é algo inato aos seres humanos, porque precisamos nos esforçar tanto para garantir que ela se concretize? Não bastaria apenas deixar as crianças crescerem como quisessem que *naturalmente* elas caminhariam para os padrões *naturais*? Ou será que esses padrões não são tão *naturais* assim? E precisem ser ensinados, reensinados, afirmados o tempo todo, na escola, na família, na televisão, na lei, nos livros, para garantir que todos e todas se enquadrem? Se homens e mulheres são *naturalmente* diferentes, porque precisamos marcar essas diferenças o tempo todo? E corrigir, coagir, punir quem foge a esses padrões? Se todos são *naturalmente* heterossexuais, porque precisamos investir, incentivar, marcar essa sexualidade e perseguir, punir, corrigir qualquer demonstração que fuja dessa regra?

Nossa sexualidade é também uma construção social, cultural e histórica. E assim como os comportamentos de gênero, as normatizações sobre sexualidade também são ensinadas na escola. A sexualidade, assim como o gênero, é objeto de um longo processo educativo. E para superar essa prática heteronormativa não basta simplesmente ignorar a questão da orientação sexual, sob o argumento de que ainda não é a hora. Se já é a hora de falar das possibilidades heterossexuais de afeto e relacionamento (nas histórias de amor entre príncipe e princesa nos livros infantis, nas músicas, no casamento na festa junina, nas representações de família com que trabalhamos) por que não se pode falar dessas mesmas possibilidades entre dois homens ou duas mulheres? Por que o livro não pode trazer uma história de dois príncipes que se apaixonam? Por quanto tempo ainda vamos ignorar que já temos hoje nas nossas escolas alunos/as de famílias homoparentais, filhos/as de pais e mães homossexuais?

Tratar essas expressões com naturalidade, mesmo vivendo numa sociedade que é notadamente machista e homofóbica é um desafio para educadoras/es. Os discursos homofóbicos nos rodeiam, nas piadas, programas humorísticos, em muitas tradições religiosas e muitas/os de nós

não fomos educadas/os para tratar dessas questões. Identificar os próprios preconceitos é um primeiro passo, mas sabemos que não é tão simples nos desfazermos deles.

Por desconhecimento e medo da homossexualidade, muitas/os educadora/es, pais e mães reforçam os padrões de gênero e reprimem outras formas possíveis de ser meninos e meninas. Por isso, refletir e debater abertamente sobre a homossexualidade, assim como sobre as diferentes formas de ser masculinos e femininos, é uma tarefa imprescindível para pais mães e educadoras/es que estejam comprometidas/os com os direitos das crianças.

Sem dúvida: ainda há tempo! Essa é justamente a idade em que podemos começar a investir numa percepção de mundo que vá para além das normatizações hegemônicas e que mostre a cada criança o quão diversos e diferentes podemos ser todos nós. É um momento único e especial para começarmos a construir uma ética de respeito à diversidade e à diferença, em todas as áreas, inclusive na sexualidade.

Mas e a família?

Para algumas pessoas, independente de entendermos tudo isso como construções culturais, é importante sim ensinar às crianças que homens e mulheres são diferentes e como cada um e cada uma deve se comportar. Afinal, muitas vezes essa é uma cobrança da própria família. Mas de que padrões de masculinidade ou de feminilidade estamos falando? De que padrões de sexualidade? De que concepção de ser mulher ou de ser homem? Porque as representações sobre gênero e sexualidade que existem na nossa sociedade são muitas, às vezes até antagônicas. Mesmo numa escola de bairro, diferentes famílias vão ter diferentes concepções sobre como homens e mulheres devem ser e se comportar. E aí? Qual modelo a escola escolhe para ensinar? O da diretora? O do professor? Qual modelo você ensina hoje? O seu?

Aqui, mais uma vez, é preciso pensar em qual o papel da escola – e qual o papel da família. A escola, especialmente uma escola pública, não tem a menor obrigação, nem a função, de reproduzir os valores familiares. Até por que: de que família estamos falando? As famílias são muitas e diferentes, o que faria com que a escola tivesse sempre de privilegiar os valores de umas em detrimento de outras.

Valores familiares são para serem ensinados pelas famílias, não pela escola. Valores religiosos são para serem ensinados nos espaços religiosos, e não por uma escola pública e laica. A ética com que a escola trabalha é uma ética social, coletiva, baseada justamente no respeito à diversidade que existe na sociedade. Nosso trabalho, como educadores/as é, antes de tudo, ampliar – e não restringir – o universo de conhecimento, vivência e expressão dos/as educandos/as. A escola é justamente o lugar onde os valores familiares devem ser questionados, problematizados, para que cada sujeito possa, com a ajuda da escola, da diversidade social e cultural que ela lhe apresenta e do trabalho pedagógico do/a educador/a, construir uma percepção mais crítica sobre si mesmo, sobre seu grupo social, sobre a sua sociedade e sobre o mundo.



ATIVIDADE **Trabalhando com a família**

Para debater questões como essas, é fundamental que a escola consiga estabelecer um diálogo com a família. Um diálogo marcado pelo reconhecimento mútuo. Tanto a família reconhece o papel da escola como promotora do aprendizado, da autonomia e da crítica sobre o mundo, quanto a escola reconhece o direito e a capacidade da família e da comunidade em discutir a educação que está sendo construída ali.

Boas estratégias são criar encontros temáticos, em que haja tanto um espaço de socialização – um lanche, por exemplo – quanto um espaço de reflexão e debate sobre determinado tema escolhido. E não há porque ter receio em trazer para o debate com as famílias questões como gênero

e sexualidade, especialmente quando conseguimos ir para além do campo da doença ou do abuso – tão importantes para a educação infantil – e enfrentamos discussões sobre masculinidades e feminilidades, orientação sexual e identidade de gênero.

Nessas atividades é importante promover um debate de fato, que fuja do modelo palestra em que *o/a educador/a detentor/a do conhecimento ilumina pais e mães*. Um monólogo, assim como uma discussão que patine apenas no discurso politicamente correto são, ambos, infrutíferos. Gerem sorrisos simpáticos e nenhuma transformação. Vale investir para que esses/as pais e mães tragam as suas percepções, suas idéias – inclusive para que fique evidente que há, nesse campo dos valores, uma diversidade entre as famílias. E que se coloque em diálogo os diferentes valores familiares e a ética da escola.

Literatura infantil: relendo a biblioteca

A literatura é fundamental no desenvolvimento da criança na educação infantil. A fantasia, o estímulo à curiosidade, o contato com a escrita, a fruição que a literatura proporciona são mobilizados a partir da leitura de um livro para um grupo de crianças. Ouvir histórias contadas é também uma atividade significativa no processo de letramento dos/as nossos/as alunos/as que se inicia ainda na educação infantil:

A literatura ajuda a compreender e representar o mundo e é também um importante instrumento para pensar e questionar esse mesmo mundo. A fruição, o prazer de ouvir, comentar e recontar histórias são dimensões importantes.

Mas o que os nossos livros falam e ensinam sobre gênero e sexualidade? Afinal, toda obra literária, inclusive a destinada ao público infantil, expressa visões de mundo, concepções, valores de uma determinada sociedade num determinado contexto histórico e cultural. Muitas vezes contamos uma história, trabalhamos com um livro, sem nos darmos conta de que, através dos textos e imagens, as distinções,

desigualdades, hierarquias de gênero e preconceitos relativos à diversidade de orientações sexuais e configurações familiares também estão sendo contados. Não são poucos os livros que trazem mensagens racistas, sexistas, homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e machistas. Por isso precisamos ficar atentos/as às imagens e conteúdos que são veiculados nas histórias infantis, submetê-los a crítica, problematizá-los e confrontá-los a outros discursos.

Histórias de príncipes e princesas

Já percebeu como em todo conto clássico infantil a princesa é sempre quem espera? É ela, sempre exemplo de beleza e juventude, quem deita passivamente a espera do seu príncipe encantado que, ele sim, corajoso, há de enfrentar todo mal, matar gente, bicho ou dragão, para lhe resgatar.

Muito se discute sobre o papel dos contos de fada para reiterar as hierarquias de gênero. O ideal de uma feminilidade passiva, da mulher que espera ser encontrada para ser conduzida ao momento do “felizes para sempre” está presente na Bela Adormecida, na Cinderela e em tantos outros clássicos da literatura e serve de inspiração a filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos que, embora atualizem o contexto, as roupas e a linguagem, muitas vezes mantêm o mesmo roteiro. Muitas dessas histórias já estão aí, já fazem parte do dia-a-dia da criança pelos desenhos animados que ela assiste na televisão ou pelos livros e histórias que ouve em casa.

Portanto é importante trazer outras histórias, outras possibilidades e investir numa percepção crítica das crianças sobre essas imagens – e capacidade crítica não tem idade.



ATIVIDADE

Releitura crítica

Uma atividade interessante para ser realizada com as crianças é fazê-las contar e ouvir as histórias infantis que já conhecem e contrapor às histórias de vida das mulheres e homens reais, pessoas com quem elas convivem.

Nas rodas de conversa, as histórias de princesas dos livros podem ser contrastadas com histórias de mulheres reais, atletas de destaque, cientistas, músicas, grandes artistas. Homens sensíveis, que dedicam sua vida ao cuidado. Podemos perguntar às crianças como seria a história de uma dessas princesas se ela sonhasse ser uma grande atleta? Uma jogadora de futebol? Propor a elaboração de novos finais ou releituras para as histórias já conhecidas.

Alguns filmes e livros que fazem releituras críticas – e cômicas – dessas obras podem inspirar essas atividades. A música abaixo, do folclore chileno, traz um bom exemplo de inversão de histórias clássicas que pode inspirar novas leituras das antigas histórias que contamos:

*Era uma vez uma princesinha
que beijou um sapo e virou rãzinha.*

*Era uma vez uma bruxa formosa,
um príncipe mau e um pirata honrado*

*Era uma vez um lobo bonzinho
que foi devorado pelos carneirinhos.*

*Todas essas coisas da cabeça para os pés,
quando eu sonhava um mundo ao revés.*



ATIVIDADE

O príncipe se apaixonou pelo príncipe ou O pingüim tem dois papais

Há uma forte tendência, nos textos dirigidos às crianças, a reforçar uma única possibilidade de relacionamentos afetivos: o heterossexual. E mesmo dentro da heterossexualidade, um único modelo de conjugalidade e de família. Os livros trazem uma profusão de “papais e mamães ursos”, “papais e mamães peixes”, “papais e mamães gatos” que acabam por reforçar o modelo de família heterossexual, monogâmica, de pai e mãe casados e que moram juntos, como o único possível ou como o ideal. Essa questão pode ser repensada a partir da leitura de livros que contam outras histórias, de pais solteiros, de mães transexuais, de filhos adotivos e de casais homossexuais.

O uso de livros infantis e didáticos que trabalham na perspectiva da diversidade pode contribuir para desconstruir entendimentos preconceituosos a partir da abordagem de novas configurações familiares, reflexões sobre as hierarquizações de gênero, promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero e o enfrentamento à discriminação e preconceito.

Ao ler e conversar sobre um livro que apresente famílias homoafetivas, podemos perceber as experiências que as crianças já trazem sobre o tema, observar se conhecem e o que dizem sobre casais homossexuais, discutir os possíveis preconceitos que podem ser expressados. Propor a comparação com outros textos e imagens que trabalhem a diversidade de famílias, de jeitos de ser, de culturas, também possibilita ampliar os olhares a partir da diversidade.

Pesquise, procure, leia. Não se contente só com os livros que você já tem hoje na sua biblioteca. Livros como “O menino que brincava de ser”, “Menino brinca de boneca?” ou “Faca sem ponta galinha sem pé” provocam reflexões sobre a rigidez nas definições de gênero e sobre a hierarquia entre masculino e feminino em nossa sociedade e são ótimos

pontos de partida para que as crianças reflitam sobre suas atitudes, sobre a participação de meninos e meninas nas atividades escolares e domésticas e sobre a oposição entre masculino e feminino. É possível propor, a partir dessas discussões, a confecção de cartazes sobre diferentes possibilidades de ser menino e de ser menina. Reflexões e desenhos sobre a frase: Homem não chora! Atividades de recorte e colagem, jogos teatrais, paródias de músicas, re-leituras, que problematizem os padrões de gênero e sexualidade e os preconceitos que eles provocam.

Nunca é demais lembrar que o trabalho com o livro não termina quando termina a história. Um livro é só um livro. O que torna ele um instrumento de aprendizado na escola é o trabalho do/a educador a partir dele. Além de um momento de prazer, a leitura deve ser um espaço de reflexão, adaptada pedagogicamente e didaticamente a cada faixa etária e grupo. Não existe tema que não possa ser conversado, não existe assunto que a criança não consiga pensar ou falar sobre. Com três, quatro, cinco ou seis anos a criança já aprendeu o que é racismo, já traz marcas e discursos sobre o lugar de homens e mulheres e já reproduz preconceitos no campo da sexualidade – mesmo que ainda não os compreenda exatamente. O importante é partir da fala da criança, da interpretação do/a aluno/a para pensar, através de diferentes atividades, sobre o que aquela história fala do mundo e de nós mesmos.

Ao mesmo tempo, não adianta enveredar na busca do livro perfeito. Mesmo um livro que traz imagens preconceituosas pode ser um poderoso instrumento de aprendizado – se lido criticamente. Assim como um livro que carregue várias possibilidades pedagógicas pode ser completamente desperdiçado numa leitura superficial, banal e acrítica. O importante é *como* você educador/a vai trabalhar aquela história.

É o diálogo com as próprias crianças e a realidade de cada turma que deve orientar a busca de novas referências literárias para a continuidade do trabalho. A postura crítica diante da qualquer leitura é fundamental e deve ser estimulada nas próprias crianças como um exercício de expressão da oralidade e reflexão sobre a diversidade de opiniões e possibilidades de ser, pensar e se colocar diante do mundo e da sociedade.

Famílias: no plural

Muitas vezes a gente responsabiliza as famílias por determinados comportamentos dos/as nossos/as alunos/as. Toda hora recorremos à tal *família desestruturada* como explicação para uma série de problemas. Mas o que seria uma família estruturada? De que modelo de família estamos falando? E o que seria uma família desestruturada? Porque uma família de classe média, com pai e mãe heterossexuais casados e vivendo juntos, num casamento formalizado, monogâmico e eterno, com filhos biológicos de ambos (e só deles), seria mais capaz de produzir crianças *saudáveis*? Será que não há um tanto de racismo, de preconceito social e cultural, de heteronormatividade, de sexismo e de machismo quando classificamos algumas famílias como *desestruturadas*?

Os dados do IBGE expressam a diversidade de configurações familiares, o número expressivo de mulheres chefes de família e de famílias mantidas por pessoas idosas. Além disso, as famílias constituídas por dois pais, duas mães, ou seja, famílias homoparentais, são cada vez mais visíveis nas estatísticas, nos meios de comunicação e também nas escolas.

Tradicionalmente essa temática foi tratada em datas comemorativas como o dia dos pais ou o dia das mães, sempre concebendo a família a partir de uma configuração normativa: um casal heterossexual, geralmente branco e com um ou dois filhos. Mas essa única imagem de família silencia sobre as diferentes configurações familiares possíveis, como famílias dirigidas por mulheres sozinhas, por idosos que agregam filhos/as, netos/as e a irmãos/ãs, por pessoas sem laços consangüíneos que vivem com amigos e amigas, casais homossexuais com ou sem filhos. Além disso, culturas diferentes também possuem diferentes possibilidades de arranjos familiares: indígenas, esquimós, européias, africanas, árabes, tanto ao longo da história como nos dias atuais.

Construir uma perspectiva de respeito às diferentes conformações familiares é importante especialmente para a construção da auto-estima e da auto-imagem de cada criança. Muitos/as meninos e meninas são estigmatizados/as desde cedo – e vivenciam a angústia desse estigma – por

não terem um pai, por exemplo, presente junto à família. Questionar o padrão normativo de família e pensar nas diversas possibilidades de arranjos familiares existentes é parte fundamental do trabalho na educação infantil. A família, a história pessoal de vida das crianças, é um tema freqüente dos espaços de educação infantil e pode ser um ponto de partida para abordar a diversidade de configurações familiares.



ATIVIDADE **Muitas famílias**

Já existem hoje livros, vídeos e materiais disponíveis que trabalham com diversos modelos familiares. Essas pequenas histórias de famílias disponíveis na literatura podem provocar as crianças a falar sobre a sua configuração familiar, a pesquisar as histórias de seus avós, vizinhos e amigos gerando boas conversas com o grupo. Além de contadas, essas famílias podem ser cantadas, desenhadas, encenadas e depois comparadas e discutidas de forma a fazê-los perceber que há diferentes conformações, sempre investindo em promover o respeito às diversas formas de ser e viver.

Também é possível trabalhar com imagens de arranjos familiares que se apresentam em revistas, em filmes infantis e em propagandas. O importante é que o termo a(s) família(s), assim como as masculinidades e feminilidades, seja sempre utilizado no plural, lembrando sempre que não há um único modelo.



ATIVIDADE

O dia da família

Muitas escolas já aboliram a comemoração do dia dos pais, especialmente por situações de constrangimento que essa atividade gerava em muitas crianças. Mas será que simplesmente suprimir o dia dos pais garante uma outra perspectiva sobre o tema? Então, por que não substituir dia dos pais ou dia das mães pelo *Dia da Família*? Um momento em que cada aluno/a pudesse celebrar a partir da sua própria configuração familiar, em que os/as homenageados/as sejam aquelas pessoas que efetivamente constituem um laço de afeto, cuidado e responsabilidade com a criança.

Ciências Biológicas: corpos, saberes e cultura

Scientia sexualis: as ciências produzindo verdades sobre a sexualidade

DNA, clonagem, células-tronco, fertilização in vitro, novos medicamentos, alimentos funcionais, comportamentos saudáveis, indústria da beleza... A Ciência tem tido uma forte presença na vida de todos nós, fazendo com que acreditemos em seu poder de resolução imediata dos nossos problemas. Novos produtos e novas tecnologias chegam com frequência ao nosso dia-a-dia, contendo inovações trazidas pelas pesquisas científicas. Os programas de TV, os filmes, os jornais, as revistas apresentam os benefícios que os achados científicos podem trazer para as pessoas, fazendo da Ciência algo indispensável à vida na atualidade. Cotidianamente, somos orientados a seguir determinadas regras de comportamento, a manter certas atitudes, a pensar determinadas coisas a partir dos conselhos dos *especialistas* de diferentes áreas.

Ao pensarmos mais especificamente nas Ciências Biológicas, vemos que seus discursos – que circulam entre nós no dia a dia na forma de conselhos, prescrições e dicas, propagadas por diferentes meios de comunicação – são incorporados à vida das pessoas e contribuem para que adotem certas posturas, mais “saudáveis”, mais “corretas”: medidas e cuidados higiênicos, dietas alimentares (o que comer e o que não comer, em que horários, com que frequência, etc.), prática de exercícios físicos, e mais tantas outras recomendações que regem nossos comportamentos cotidianos.

Essa presença marcante da Ciência no nosso cotidiano não é necessariamente boa ou ruim. Mas é fato que, por meio do discurso científico,

determinados saberes passam a circular por nossas vidas, orientam nossas escolhas, disciplinam nosso corpo. E nesse cotidiano, muitas vezes casamos Ciência com verdade.

Mas de que Ciência estamos falando? Existe *uma* Ciência? Ou várias? A Ciência não é uma produção humana? Não é ela também histórica? Seria por acaso neutra? Ou ela é também parte – fundamental – do jogo de relações sociais? Ciência é também cultura? De que modo as concepções culturais são construídas a partir de discursos científicos? E como a cultura condiciona o olhar de quem produz e trabalha com Ciência? O que pesquisar? Como? Por quê? Quais as hipóteses possíveis? É possível construir um olhar científico fora da cultura? É possível pensar na Ciência descasada da História? O discurso científico já produziu uma série de verdades nos últimos séculos. Verdades sobre o mundo, sobre os seres humanos. Já disse mesmo quem era e quem não era humano. Categorizou as pessoas em raças e definiu quais eram as mais evoluídas e as mais atrasadas – dando base para processos de escravização, genocídio e dominação política. Foram muitas as pesquisas científicas que ‘provaram’ que o sexo feminino era fruto de uma má formação durante o processo de gestação, atestando a inferioridade mental e física das mulheres – ratificando o seu devido lugar social.

Esses discursos hoje parecem descabidos, completamente sem sentido. Mas será que podemos considerar que hoje estamos de fato mais próximos d’A verdade? Ou será que precisamos justamente construir uma percepção histórica dos discursos que produzimos hoje?

A hegemonia da Ciência como critério de verdade, como forma de dizer o que é e o que não é e sua relação de poder com os indivíduos, não é algo que sempre existiu, nem uma realidade universal. Essa forma de pensar nos remete à Modernidade, construção histórico-filosófica – principalmente euro / norte americana – em que o discurso científico e o discurso médico foram se tornando “comuns”, “aceitáveis”, sendo incorporados pelas pessoas em seu cotidiano e passando a ser utilizados por elas como critério para definir o mundo.

Assim, podemos dizer que a Ciência instaurou um grande regime de verdade que tem reflexo na vida de todos nós. Aprendemos e, geralmente, ensinamos que o discurso científico, em seu pretensão valor absoluto e universal, é o que conta como verdade. Mas esse é apenas mais um discurso possível. Um discurso que não é fruto do acaso, muito menos de qualquer pretensão neutralidade. O discurso científico é, como todos os outros, produzido imerso em relações de poder, em relações sociais e econômicas, atravessado por questões ligadas a gênero, a etnia, a política. É fruto e um dos construtores desse campo de relações em que nós vivemos.



ATIVIDADE

Ciência, cultura e poder

Na construção de uma educação crítica, é importante investir numa percepção social e política da produção do conhecimento científico. Uma atividade interessante para isso pode ser propor aos alunos e alunas pesquisar antigas teses científicas sobre homossexualidade, mulher, raça. O que a ciência já produziu de conhecimento sobre essas questões? No debate em sala de aula, você pode focar em o quanto essas *verdades* tinham relação direta com a ordem social e as relações de poder de cada sociedade e época. Mais ainda: o que isso nos ensina? E quanto ao conhecimento produzido hoje? Será que esse é agora sim *verdadeiro*? Ou será que também está (e talvez sempre esteja) intimamente relacionado à nossa cultura e relações sociais e políticas de hoje?

Uma abordagem integral do Corpo

Até aqui vimos falando sobre os comportamentos, as ideias e os valores associados às vivências da sexualidade, do ser homem e do ser mulher. Porém, ao discutir esses temas não poderíamos deixar de falar do território onde habitam os significados relacionados à sexualidade e aos gêneros: os nossos corpos.

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. [...] Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder.

(LOURO, 2004, p. 75-76)

Em nossa formação docente nas ciências biológicas, geralmente, o corpo não é problematizado. Ele apenas é visto como uma entidade autônoma, sistêmica, independente, que realiza funções orgânicas das quais depende a continuidade e qualidade da vida. Esse é o corpo que na escola, nos currículos e materiais didáticos aparece fragmentado, com órgãos a mostra, sem rosto, sem nome, sem etnia, sem cultura, sem história. Esse corpo é apresentado como um padrão, no qual os/as estudantes deveriam se reconhecer. Um corpo universal, representado de forma estereotipada, muito diferente dos corpos de meninas e meninos para os quais ele deve se tornar objeto de estudo.

Porém, o corpo também é cheio de possibilidades, se pensarmos que ele não é igual, homogêneo. Ao contrário do que as imagens e os textos dos livros didáticos e atlas anatômicos nos mostram, os corpos têm elementos que nos fazem ser identificados como humanos, que nos dão lugares a partir das marcas de poder que eles carregam. Assim, poderíamos argumentar que há uma enorme diversidade de elementos que podem nos conduzir a outras dimensões do corpo. Mesmo a biologia dos nossos corpos é uma produção humana, cultural, cercada de valores, concepções de mundo e ideais políticos. E isso pode ser discutido junto com os aspectos anatômicos e fisiológicos da biologia corporal.

O corpo é mais que uma entidade biológica autônoma: é um conjunto formado também pelo seu entorno (roupas, acessórios, intervenções que nele se operam, máquinas que a ele se acoplam, a educação de seus gestos, etc.). (GOELLNER, 2003)

Mas você pode dizer: *mas essa não é a minha matéria! Essa discussão é para outra aula!* Será? Será que é possível falar de saúde sexual, sem falar de práticas e desejos? Será que é possível falar de reprodução sem pensar em todas as possibilidades (inclusive as assistidas, que envolvem casais não heterossexuais, ou pais e mães solteiros?). Será possível falar de reprodução humana sem falar de aborto e todos os valores que envolvem essa questão? Será possível falar da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis sem discutir estigmas, preconceitos e estereótipos?

Mais do que isso, será que nas nossas aulas de Ciências e Biologia, quando o tema envolve sexualidade, nossa abordagem é puramente *científica*? Será que hoje, quando falamos de práticas sexuais, reprodução, corpo, falamos nisso sem nenhuma influência da nossa própria inserção cultural no mundo? Ou nas nossas abordagens pretensamente genéricas, de fato nós naturalizamos determinadas práticas, mantendo o *status quo* heteronormativo da compreensão sobre a sexualidade e reproduzindo uma série de valores morais, estigmas e preconceitos?

E nos debatermos na dicotomia natureza x cultura não vai ajudar a trabalharmos nossas questões reais, concretas. A questão aqui não é transformar a aula de ciências em aula de filosofia, mas compreender que

os temas que nós trabalhamos no currículo hoje já estão impregnados de aspectos culturais, sociais e políticos. Não dá para pensar o corpo humano desprezando aspectos humanos fundamentais. O currículo de Ciências e de Biologia pode se abrir para as relações do conhecimento biológico com a cultura, com a história, com o contexto social e as experiências dos/as estudantes. O corpo não é um simples dado da natureza, algo que está pronto, acabado, mas algo dinâmico e incompleto. Ao estudar o corpo humano, é importante discutir as imagens e os sentidos que os/as estudantes têm construído sobre seus próprios corpos e sobre a relação que estabelecem com as características que os marcam – e que muitas vezes instituem desigualdades.

A proposta não é trocar o corpo pela cultura, mas construir uma compreensão integral do corpo – e uma percepção crítica do conhecimento construído sobre ele.

Trans e Intersexualidade: desafiando categorias

Numa procura pelos sites de busca da Internet é fácil encontrar frases do tipo “*homens fazem sexo, mulheres fazem amor*”, “*homens são naturalmente mais agressivos e mulheres mais emotivas*”, “*homens são bons motoristas, mulheres são boas donas de casa*”. Essas expressões representam o pensamento cultural sobre as relações entre os gêneros, contaminadas pelos discursos no âmbito da Moral, da Religião e também da Ciência. Do mesmo modo que a Ciência vem produzindo discursos sobre os comportamentos sexuais e os modos de viver a sexualidade, diversos enunciados científicos também vêm apontando e demarcando as diferenças biológicas entre homens e mulheres. Muitas vezes as justificativas para as diferenças entre homens e mulheres, para os comportamentos e habilidades de cada um/a, os gostos, as profissões – e até mesmo para as desigualdades – se baseiam na biologia: genes, hormônios, funcionamento do cérebro, quantidade de neurônios.

A natureza nunca se engana.

(Educadora, durante as discussões sobre o sexo de uma
personagem transexual)

Mas e quando o corpo que está diante de nós, seja de um adulto ou de um recém nascido, não se encaixa nas pré-definições do sexo? Já discutimos antes como o conceito de sexo é também uma construção. Ele não está dado, não é óbvio, mas construído, a partir de certos parâmetros escolhidos por quem o determina. Mas isso pode parecer um tanto absurdo ou teórico demais, especialmente aos olhos de quem sempre trabalhou com esse conceito como um dado natural. Então vamos visitar alguns casos que nos ajudam a pensar, especialmente a transexualidade e a intersexualidade.

No senso comum, ainda escutamos muito a palavra hermafrodita – o que, no caso humano, de fato não existe – para falar de pessoas que nascem com uma ambivalência nos órgãos sexuais. Na verdade também não existe *uma* intersexualidade ou *um* corpo intersexual. O que há são diferentes conformações corporais, que vão desde um micropênis até um clitóris super desenvolvido, passando por outras tantas, como o canal da uretra terminando na base do pênis. Enfim, há na realidade uma diversidade de pessoas e corpos que são nomeados de intersexuais por, de alguma maneira, não se enquadrarem nas expectativas de conformação física pré-determinadas.

Mas o que determina essas expectativas? O que define um micro pênis? Qual o tamanho mínimo? O que define um super clitóris? Qual o tamanho máximo? Quando buscamos essas questões na própria literatura médica a resposta tem a ver com o quanto esse pênis consegue penetrar satisfatoriamente uma vagina, ou o quanto esse clitóris não se torna um incômodo numa relação sexual. Ora, mas esses parâmetros trazem com eles uma série de pressupostos. E o primeiro é o da heterossexualidade. Mais ainda, de *uma* possibilidade de relação sexual heterossexual. O que está em jogo, no final das contas, não é necessariamente o bem-estar do recém nascido – haja vista que a maioria dessas conformações não são ameaças à saúde. O que está sob ameaça são os parâmetros que usamos para definir binariamente os sexos. Essa criança diante do médico e da família embaralha esses parâmetros.

E quando os médicos, com apoio da família, iniciam uma série de tratamentos, terapias, intervenções cirúrgicas para *corrigir* essa *má formação*, podemos então ter certeza de que o que eles estão fazendo não é uma ação para promover a saúde da criança, mas uma intervenção para reenquadrar aquele corpo nos modelos binários de sexo que nós mesmos construímos, em uma das categorias que ele mesmo criou.

Voltando ao relato do início desse texto, se a “natureza nunca se engana” no caso das transexuais – que nessa lógica deveriam se conformar e aceitar o corpo que “receberam” da natureza, por que, quando diante de uma criança intersexual, precisamos fazer de tudo para “corrigir

a natureza”? O ponto é que essas discussões não tem nada a ver com a natureza, mas com as categorias e parâmetros que nós mesmos construímos para dividir os seres humanos em dois sexos. E para isso se mutilam corpos e histórias de vida.

E se o sexo é uma categoria construída, porque não podemos reconstruí-lo? A transexualidade não tem que ser pensada como uma doença que precisa de cura – ou de correção – ou uma fatalidade que precisa de compreensão, mas, mais do que isso, pode ser entendida como o exemplo da afirmação do nosso direito (humano) de construir e reconstruir o nosso próprio corpo. E essa transformação não precisa, necessariamente, reenquadrar esse corpo em um ou outro sexo (pré-determinado), mas sim no desejo e na identidade de quem se constrói.

Hoje o que transexuais e intersexuais de todo o mundo defendem é que possam descobrir – e construir – a sua sexualidade. Descobrir como cada corpo, nas suas diferentes conformações, pode produzir prazer em si e nos/as outros/as.



ATIVIDADE

Pesquisa sobre transexualidade

Uma atividade interessante é pedir que os/as alunos/as pesquisem sobre transexualidade. Dá até para dividir a turma em grupos que vão buscar diferentes aspectos desse tema. Um grupo pode pesquisar sobre os processos transexualizadores: tratamento hormonal, cirurgias de transgenitalização, o que acontece fisicamente com quem passa por um processo desse, como e onde acontecem, quem pode fazer, como se define quem pode e quem não pode. Outro grupo pode promover uma discussão sobre os aspectos culturais que estão envolvidos aí, que vão desde discussões sobre direitos humanos, gênero e sexualidade, até diferentes concepções religiosas, morais e éticas. Pode, por exemplo, gravar depoimentos de colegas da escola, do bairro, de professores/as, de familiares perguntando o que pensam sobre transexualidade. Um terceiro grupo pode ainda procurar conhecer homens e mulheres transexuais: buscar vídeos e filmes que fale sobre elas e eles, suas histórias de vida, suas demandas políticas, suas experiências, ou até mesmo fazer uma entrevista com um/a transexual e trazer o vídeo para mostrar em sala. É importante não transformar a aula num julgamento a revelia! Quando discutimos transexualidade estamos falando de pessoas, sujeitos concretos, homens e mulheres que têm sua vida afetada – às vezes de forma muito violenta – por tudo isso. É importante que esses sujeitos tenham voz, seja pelo vídeo ou pelo relato escrito. É importante desconstruir a idéia dos/as transexuais como alienígenas, como pessoas que só existem na teoria, e mostrá-los/as como pessoas reais, humanas e diversas.

Aqui o/a educador/a vai cumprir um papel fundamental de moderador e fomentador de todas essas discussões. Mas será que nós professores/as de ciências e biologia conhecemos esse assunto? Aqui vale fazer uma pesquisa prévia, buscar em livros, artigos e outros meios informações e dados sobre essas questões. Informar-se antes para poder esquentar mais esse debate e sair do senso comum ou evitar erros mesmo no que diz respeito a determinadas informações.

Reproduções: no plural

Sexualidade = sexo = reprodução

O século XX marcou a crescente interferência da medicina na sexualidade de mulheres e homens, especialmente a partir do desenvolvimento de novas tecnologias reprodutivas (contraceptivas e conceptivas). Se a concepção podia ser controlada, isso possibilitou mais ainda uma distinção entre sexo/prazer e sexo/reprodução. (LOYOLA,2003)

Muitas vezes nós trabalhamos, mesmo que isso não seja dito explicitamente, numa abordagem que torna sexualidade = sexo = reprodução. Mas limitar a abordagem da sexualidade somente à prática sexual e vincular necessariamente a prática sexual ao objetivo reprodutivo significa ignorar uma série de questões – incluindo aí saberes, práticas e pessoas – que vão para além desse modelo restrito. A prática sexual heterossexual monogâmica com objetivo estritamente reprodutivo é uma das possibilidades de vivência e prática sexual (nem de longe majoritária). Tomar essa possibilidade como a única que *deve* ser falada e discutida em sala de aula reflete o quanto a nossa didática está tomada por representações culturais hegemônicas sobre sexualidade. Além disso, podemos estar contribuindo para acentuar o caráter de “marginalidade” e “anti-naturalidade” das práticas sexuais não-reprodutivas e das práticas sexuais não-heterossexuais.

Assim, é importante considerar que as relações sexuais envolvem diferentes tipos de prazeres corporais e podem acontecer por diferentes objetivos.

Reprodução humana: ampliando perspectivas

Mas mesmo quando o assunto é estritamente a reprodução humana, como é que nós trabalhamos esse conteúdo? Que tipo de abordagem é feita? Que valores sociais e morais podem estar passando despercebidos? Que concepções culturais estão impregnadas no nosso plano de aula?

Nos livros de Ciências, as figuras femininas, em geral, aparecem nos capítulos que tratam das funções reprodutivas. Se até agora as imagens para falar do corpo humano eram quase todas masculinas, esse capítulo parece quase uma exclusividade feminina: ciclos, fisiologia, hormônios, tudo vai girar em torno da mulher, cabendo ao homem (provavelmente reduzido à figura de um pênis), apenas lançar os seus espermatozoides. Em pesquisas sobre livros didáticos de Ciências e Biologia³, no processo de reprodução humana representado nos currículos de Ciências, a mulher fica reduzida ao óvulo a ser fecundado e o homem será identificado com o espermatozoide, contribuindo para manter a ideia da função passiva da mulher em relação ao homem agressivo, que derrota inimigos para atingir seu objetivo. Quando falamos dos processos de gametogênese, de fecundação, sobre o desenvolvimento do embrião, métodos contraceptivos, sobre a gravidez e o parto, trabalhamos a partir da ideia de que isso tudo é algo naturalmente feminino e praticamente excluímos o homem dessas questões.

Isso pode parecer pura biologia. Mas não tem jeito, toda abordagem carrega consigo determinadas concepções culturais: a questão é descobrir quais. E esse tipo de abordagem acaba reforçando certas noções, de que o cuidado com os filhos, a proteção e o amor materno são “naturalmente” femininas e que elas dão um lugar para as mulheres na estrutura social: atribuem a elas o espaço privado da casa, a responsabilidade por gestar, parir e criar os filhos e manter os serviços domésticos enquanto os homens,

3 Elizabeth Macedo (2007, p.53)

tradicionalmente, pertenceriam ao mundo público, sendo os provedores do lar. Em alguns casos se vai ao extremo de usar o ciclo menstrual da mulher e a produção permanente de espermatozóides do homem para justificar – mesmo que soe como brincadeira – uma “poligamia natural” masculina, em contraposição a uma “monogamia inata” das mulheres.

Mas então, como falar de reprodução? Em primeiro lugar, é importante pensá-la sempre de uma maneira integral. Nós não nos reproduzimos simplesmente. Nós temos filhos/as. Esse é um processo que envolve fatores fisiológicos, mas também culturais, sociais e econômicos. Um processo em que estão em questão muitas coisas, como saúde, responsabilidade, autonomia, ciência e informação. Essa perspectiva é fundamental para construirmos uma abordagem mais integral – e mais crítica – de temas como a própria interrupção da gravidez, ou quando discutimos taxas de natalidade e fecundidade, ou a gravidez na adolescência – só para citar alguns exemplos.

Se, por um lado, a reprodução não é o objetivo óbvio nem natural de uma relação sexual, ela também não é apenas uma sequência linear de acontecimentos (da fecundação ao parto), mas um processo amplo, imerso num complexo de relações humanas, construções sociais e experiências de vida.

Reproduções

Uma primeira ideia que pode ser problematizada em sala de aula é a de que a maternidade e paternidade só são possíveis para as pessoas heterossexuais. Esse equívoco advém da ideia de que casais homossexuais não podem – ou não querem – ter filhos/as ou constituir famílias porque, em princípio, não poderiam realizar a função biológica da reprodução. Mas existem diferentes maneiras de se ter um/a filho/a (inclusive biologicamente)...

“Depois de uma aula em que foi apresentado um caso de um transexual que engravidou, uma professora se aproximou e disse: Nossa, achei tudo super interessante. Mas vocês sabem, eu sou professora de Ciências. Eu tenho que ensinar o método natural, papai e mamãe mesmo.” (Educador)

Pesquisas médicas e biológicas vêm desenvolvendo, cada vez mais, diferentes formas de reprodução assistida, que permitem que pessoas com problemas na produção de gametas, ou com diferentes formações fisiológicas, orientações sexuais ou identidades de gênero possam vivenciar a experiência de ter filhos/as. E é claro que esse tema é parte fundamental das nossas aulas. Afinal, foram justamente a Biologia e a Medicina que criaram – e criam – essas técnicas e possibilidades.

Discutir como um casal de lésbicas pode ter um/a filho/a a partir de uma inseminação artificial, por exemplo, é uma ótima possibilidade para inserir uma série de informações e conhecimentos sobre o corpo e as técnicas de reprodução assistida. Não discutir esses casos, além de um desperdício de oportunidades didáticas, é confirmar – e reforçar – uma concepção moral conservadora que nada tem a ver com a nossa ética profissional, seja como educadores/as, seja como profissionais das ciências biológicas.



ATIVIDADE

O caso Thomas Beatie

Thomas Beatie é um transexual. Apontado como menina no nascimento, Thomas construiu uma identidade masculina e fez uma série de transformações corporais, a não ser a cirurgia de transgenitalização. Depois de algum tempo casado, Thomas e sua mulher decidiram ter um filho. A mulher de Thomas, no entanto, havia feito uma histerectomia quando mais nova e não poderia engravidar. Thomas então parou de fazer o tratamento hormonal que vinha fazendo, voltou a ovular, foi feita uma inseminação artificial e ele engravidou.

Beatie, que já vivia há cinco anos ao lado de sua esposa Nancy, no Arizona, ganhou os holofotes da mídia após dar à luz uma menina em 2008. As imagens de Thomas, com todo o estereótipo cultural masculino (barba, bigode, cabelos curtos, roupas masculinas) exibindo uma enorme barriga de grávido sem dúvida desperta muitas inquietações em muitas pessoas.

Pesquise um pouco mais sobre esse caso, leia matérias na mídia e tente se informar mais sobre os procedimentos, tanto do processo transexualizador, quanto da inseminação artificial. Baixe algumas fotos e, já com mais subsídios, leve esse caso para a sua turma e discuta com seus/suas alunos/as. Algumas questões que podem ser abordadas são: a) a própria inseminação artificial, seus procedimentos e possibilidades; b) o quanto a ciência e a tecnologia influenciam nossas relações sociais e nossa cultura – inclusive pondo em questão algumas concepções morais; c) muitos médicos se negaram a fazer a inseminação em Thomas, alegando problemas éticos. Mas qual a questão ética aqui envolvida? Quais seriam os impedimentos? d) o que a história de Thomas nos ensina sobre sexualidade e reprodução?



ATIVIDADE

Aborto

Esse é um tema frequente nas situações pedagógicas que discutem sexualidade, reprodução e gravidez. Muitos de nós não nos sentimos aptos a discuti-lo ou, quando o fazemos, acreditamos em um consenso geral de que o aborto é algo abominável e que, portanto, tem somente uma perspectiva de análise. É preciso ter precaução para que nossos valores pessoais não contribuam para bloquear qualquer possibilidade de que nossos/as estudantes consigam compreender a situação sob variados aspectos: o olhar político-social de saúde e o olhar dos grupos feministas, o viés religioso e o científico. Então, que tal encarar de frente essa discussão?

Há várias questões importantes de serem abordadas aqui. Como definir o momento em que começa a vida? A quem cabe a decisão de interromper ou não a gravidez? Essa decisão é um direito? Deveria ser? Qual é a experiência da gravidez – e do abortamento – em diferentes grupos culturais, regiões e classes sociais? Qual a experiência de outros países? Como encarar o aborto como uma questão de saúde da mulher?

Nessa discussão é importante trazer números, estatísticas, relatos de vida e de experiência que enriqueçam o debate e que nos permitam ir para além de um monólogo prescritivo e efetivamente construir um diálogo aberto e múltiplo sobre o tema.

Saúde e sexualidade: prazer, crítica e autonomia

A saúde é um tema fundamental na escola, em qualquer segmento ou série. São muitas as informações, conselhos e prescrições veiculados na mídia, nas escolas e nas unidades de saúde. Mas essa dimensão “informativa” muitas vezes não contempla objetivos mais “formativos”: mudanças de comportamento, autonomia e capacidade crítica com relação à prevenção e promoção da saúde.

Gravidez, AIDS, DST e outros perigos do sexo

Parece um “lugar-comum” considerar o “surgimento” da AIDS como um importante marco nas modificações das práticas sexuais em todo o mundo. O impacto da doença nas sociedades ocidentais pode ter sido responsável pela ideia de que se passou do “sexo livre” dos anos 1960 para o “sexo seguro” dos anos 1980/1990. Nessa época, as práticas de “informação sobre prevenção” tornam-se importantes instrumentos do Estado e de outras instituições para regular comportamentos e práticas sexuais.

O medo da AIDS aliado à percepção de que a gravidez vinha crescendo entre adolescentes em meados da década de 1990 foram responsáveis por uma “onda” de projetos de prevenção em saúde sexual e reprodutiva que invadiu as escolas. Mas o quanto essas atividades conseguiram de fato se integrar à escola? Grande parte dessas propostas estabelecem princípios, objetivos e atividades que pouco se relacionam com os projetos político-pedagógicos das instituições escolares. Muitas vezes esses projetos são realizados por organizações que não fazem parte da rede ou por profissionais que não são da escola. Mesmo quando quem executa são professores/as, em grande parte das vezes as ações acontecem fora do horário normal das aulas como atividade extra-classe, sem uma integração real com o currículo, as práticas e os

conteúdos das disciplinas regulares. Às vezes pode acontecer exatamente o efeito inverso da integração, e alguns/mas educadores/as começam a se sentirem dispensados/as de trabalhar determinadas questões nas aulas, que passam a *ser coisa para se discutir no projeto*. Ações que muitas vezes foram pensadas como uma forma de levar uma discussão mais aberta e diferenciada sobre sexualidade para a escola podem acabar provocando um esvaziamento desse tema na sala de aula. Em alguns casos mais extremos, o projeto acaba virando o lugar para onde são mandados/as os/as adolescentes “problemáticos/as” – e com certeza há muito preconceito e estigma na definição de quem é “problemático/a”. E ficamos assim: o projeto de um lado, a escola de outro.

Mas não precisa ser assim. Tudo o que se discute num projeto especial sobre sexualidade e saúde pode – e deve – ser trabalhado interdisciplinarmente. As aulas de Ciências e Biologia estão especialmente recheadas de oportunidades para discutir esses temas. Mas que concepções orientam essas discussões sobre saúde e prevenção nas escolas? Será que *educação sexual* não acaba virando sinônimo de prevenção a AIDS e outras doenças – entre elas a própria gravidez na adolescência, convertida em epidemia? Será que discutir saúde sexual é só isso?

Algumas abordagens transformam a relação sexual num campo minado, num ato de risco, de perigo. Trabalham mesmo na lógica do medo. Falar de sexualidade não significa falar só de doenças, riscos e perigos. Sexualidade é, antes de tudo, prazer, afeto, relação. Mais que isso, falar de sexualidade é falar de direito.

Do grupo de risco ao conceito de vulnerabilidade

Nessa discussão não há como fugir de uma reflexão crítica sobre que valores estão impregnados nas abordagens que nós *já* fazemos sobre sexualidade. Falar de sexualidade implica em falar de valores, de atitudes, de comportamentos diante do corpo, da cultura e da sociedade. Cada um de nós apreende ensinamentos de nosso meio sociocultural (família, comunidade) e isso deve ser levado em consideração. É importante

considerar a pluralidade cultural que se traduz em modos diferentes de encarar o corpo, o sexo, o prazer, o afeto e o relacionamento.

Além das diferenças culturais, há também diferenças sociais, que expõe determinados grupos a situações que incidem diretamente sobre a sua saúde. Desenvolver hábitos de autocuidado e de autovalorização é um processo que perpassa a desconstrução de estereótipos – por exemplo, de raça, de gênero, de sexualidade – que têm reflexo sobre a saúde, tornando os indivíduos mais ou menos vulneráveis. Começamos então a trabalhar com o conceito de vulnerabilidade, que pretende superar a noção de “grupo de risco” e de ampliar a noção de “comportamento de risco”. Atitudes e comportamentos mais ou menos saudáveis, preventivos ou não, são guiados menos por nossas escolhas individuais e mais pelos fatores político-sociais e histórico-culturais em que vivemos. Um adolescente homossexual, por exemplo, vivencia um estado de vulnerabilidade que não tem a ver só com o seu comportamento pessoal, mas com todos os estigmas que recaem sobre ele, que podem dificultar o seu acesso a meios de prevenção, a informação ou à construção de uma autonomia sobre seu próprio corpo e sobre o exercício da sua sexualidade.

Em nossas vidas estamos suscetíveis, individualmente e nos nossos grupos sociais, em diferentes graus, à contaminação, ao adoecimento e morte pelas DST e AIDS (e outras doenças), segundo particularidades que dizem respeito aos nossos comportamentos individuais e aos aspectos sociais (ou contextuais). Assim, as discussões sobre vulnerabilidade com as/os estudantes vão além de uma abordagem comportamentalista de redução de riscos individuais, ampliando o debate para a história das doenças e sobre quais as respostas da comunidade científica e dos governos para seus agravos e a relação de tudo isso com as diferentes culturas. O uso do conceito de vulnerabilidade representa também a diminuição da estigmatização e exclusão de alguns grupos, como os/as homossexuais, ampliando a preocupação com a prevenção e a promoção da saúde de todos e todas.

Sexo de muitos jeitos: trabalhando a saúde na diversidade

Numa feira de projetos que trabalhavam com educação sexual eu fui em um estande onde um multiplicador, provavelmente de ensino médio, ensina a como colocar a camisinha. E ele dizia 'então, você aperta na ponta, desenrola até a base do pênis, antes de introduzir o pênis na vagina... e o pênis na vagina... e o pênis na vagina... Depois da décima vez, eu perguntei pra ele: 'mas quem disse que eu vou introduzir o pênis na vagina?! (Educador)

Esse relato, quase cômico, mostra como mesmo projetos que trabalham especificamente com sexualidade muitas vezes acabam se limitando a uma lógica heteronormativa, como se a única possibilidade de relação sexual – pelo menos a que vale ou pode ou deve ser falada em sala de aula – fosse a heterossexual. E ainda assim, uma determinada forma de relação heterossexual (afinal, os heterossexuais também têm muitas outras possibilidades para além de introduzir o pênis na vagina). Além disso, toda a estratégia de prevenção está centrada no pênis – e por consequência, no homem ativo – ignorando o papel da mulher nessa relação.

Muitas vezes trabalhamos com um modelo rígido, de um sexo heterossexual, entre duas (e não mais, nem menos) pessoas, bastante condicionado nas suas possibilidades, que preferencialmente tenham algum laço de afeto, se não amor e compromisso. Mas se discutimos saúde sexual assim, muitas pessoas ficam de fora. Como duas mulheres podem se prevenir na hora de se relacionarem sexualmente uma com a outra? E se forem dois homens? E se um casal heterossexual quiser experimentar outras possibilidades além da penetração vaginal? E quando se usam objetos e brinquedos numa relação sexual ou mesmo só para masturbação? Como garantir que essa brincadeira seja segura? Até que ponto a dor faz

parte também da relação sexual e pode até mesmo se constituir como um prazer? Numa relação sexual a três, ou a quatro ou a quantos e quantas forem, como eu me previno?

Responder essas e outras perguntas é sim nossa função como educadores/as. Lembrando, a escola não é o lugar para reprodução desse ou daquele modelo de valor moral, mas o espaço da ética pública, onde diferentes sujeitos, com seus diferentes jeitos de amar e fazer sexo, inclusive, vão se encontrar, e aprender uns com os outros. Nosso trabalho não é propagar os nossos valores, nem impor determinadas práticas ou comportamentos. De novo, a sexualidade é um direito; mais ainda, a saúde é um direito. Direito construído a partir da capacidade crítica e da autonomia de cada um/a. O nosso trabalho é construir essa reflexão crítica junto com nossos/as estudantes e investir na sua autonomia – mesmo que eles e elas autônoma e criticamente escolham caminhos e práticas completamente diferentes das que nós achamos indicáveis.



ATIVIDADE

Acesso à saúde

Uma possibilidade de abordagem é investir num debate para ampliar as noções de “saúde” e de “saudável” trazidas pelos/as estudantes junto com suas experiências cotidianas, de modo a englobar fatores biológicos, econômicos, sociais, históricos e políticos. Que tal problematizar a dicotomia “saudável-doente”? Será que estamos sempre saudáveis em todos os aspectos? Quando estamos doentes (fisicamente), todas as dimensões de nossa saúde são afetadas?

Outro cuidado: a saúde não é somente uma responsabilidade individual, mas engloba dimensões coletivas e institucionais. Quando dizemos que a responsabilidade de estar ou não doente é algo que depende somente do indivíduo, estamos atribuindo a ele a culpa por não ter seguido as prescrições sobre como comportar-se de forma saudável. Nesse caso, devemos lembrar que a saúde também envolve dimensões sociais e políticas. Assim, faz parte dos objetivos de trabalho com o tema debater a participação social dos indivíduos na luta por melhores condições de saúde, organizando-se coletivamente (conselhos locais de saúde, associação de moradores, etc.) para ter acesso aos equipamentos públicos de saúde, saneamento básico e qualidade de vida.

Um modo de trabalhar essas questões pode ser uma atividade de campo ou de pesquisa. Que tal pedir aos/as seus alunos/as que descubram, por exemplo, como um/a adolescente pode conseguir preservativos? Onde ele/a encontra? Num posto de saúde? O que ele/a tem que fazer para conseguir a camisinha? Basta entrar e pegar? Existe algum tipo de constrangimento ou exigência? Se tudo parecer muito complicado, então quais seriam as formas idéias de acesso ao preservativo? Onde e de que forma esses/as adolescentes gostariam de ter acesso aos meios de prevenção? Na própria escola? Em que outros lugares?



ATIVIDADE

Explorando a diversidade

Já existem hoje uma série de materiais sobre promoção da saúde sexual, especialmente para jovens e adolescentes, que trabalham para uma diversidade de públicos. Cartazes, panfletos, guias e vídeos que falam sobre promoção da saúde para jovens gays, adolescentes lésbicas, travestis, transexuais, mulheres negras, profissionais do sexo, deficientes físicos, etc. Uma sugestão pode ser trazer esses materiais para a sala de aula. Pode render uma boa atividade em grupos. Os/as alunos/as lêem e conhecem cada material e depois apresentam para o resto da turma. E você, como professor/a, vai ter a oportunidade de trabalhar uma série de conhecimentos, informações, práticas e questões físicas, biológicas, culturais e sociais que alcancem uma diversidade de aspectos da sexualidade.

Seja criterioso/a na hora de escolher os materiais. Não é preciso ter receio, nem há assuntos que não possam ser falados. O importante é se orientar apenas para que os materiais sejam adequados para cada faixa etária. Uma adequação que não tem a ver com um julgamento moralista, mas com o contexto e a realidade de cada idade e com as possibilidades de trabalho pedagógico que aquele material vai trazer.

Gravidez na adolescência: uma outra perspectiva

Discutir sexualidade com estudantes adolescentes também nos leva inevitavelmente a pensar um dos temas que mais tem mobilizado – e muito – grande parte das escolas: a gravidez na adolescência. E aí precisamos, antes de tudo, fazer uma grande crítica sobre como esse tema vem sendo abordado nos últimos tempos, em grande parte das ações – e mesmo em algumas políticas públicas – que envolvem sexualidade e

educação. Pode parecer óbvio, mas é sempre bom repetir: gravidez não é doença. Mas tem sido assim, como uma epidemia, que a gravidez na adolescência muitas vezes tem sido tratada.

Falando de números

Mas é inegável que, nos últimos anos, o número de adolescentes grávidas vem crescendo consideravelmente, certo? Errado. Segundo dados oficiais, a taxa de fecundidade entre as adolescentes vem caindo, assim como a taxa de fecundidade de todas as mulheres.

No Brasil a taxa de fecundidade específica, na faixa etária de 15 a 19, vem diminuindo nos últimos anos. Em 1990 ela representava 98 para cada mil adolescentes que tiveram filhos, em 2007 a taxa foi de 78.

Essa retração foi apontada pelo estudo de Elza Berquó e Suzana Cavenaghi (2005) baseado em três fontes de dados: as pesquisas do IBGE, as estatísticas do Ministério da Saúde e os registros em cartório, sobre a fecundidade de adolescentes de 15 a 19 anos, com um descenso a partir de 2000 (...) (BRASIL, 2010, p.36)

Portanto, há menos adolescentes grávidas hoje do que há dez anos. O que tem aumentado, isso sim, é a participação relativa de mulheres entre 15 e 19 anos na fecundidade total das mulheres. Essa mais do que dobrou em 20 anos, em grande parte devido à queda da fecundidade de mulheres de grupos etários mais velhos. Isso significa que as adolescentes não estão tendo mais filhos/filhas. O que acontece é que as mulheres de outras faixas etárias estão diminuindo a sua fecundidade numa velocidade maior do que as mais jovens, o que faz com que o ápice da curva de fecundidade entre as mulheres se desloque para as faixas etárias menores.

Essa realidade guarda diferenças importantes quando cruzamos os dados com marcadores como raça e escolaridade. Entre as mulheres com menos de 7 anos de estudo, o grupo etário de 15 a 19 anos concentrava, em 2009, 20,3% das mães, enquanto entre as mulheres com 8 anos ou mais de estudo, a mesma faixa etária respondia por 13,3% da fecundidade. Mas atenção: esse dado não vincula necessariamente a gravidez na adolescência à falta de formação escolar ou de informação. Pode haver aí uma série de outras relações, que vão desde representações culturais, perspectivas de vida e realidades econômicas diferentes até o acesso diferenciado a métodos de interrupção da gravidez.

Projetos de vida e perspectivas culturais

Mas se o número de adolescentes grávidas não vem crescendo, muito menos nesse ritmo acelerado como fazem parecer as abordagens que vemos nos meios de comunicação e muitas vezes nos próprios discursos oficiais, porque percebemos tanto esse “aumento”?

Nessa discussão precisamos distinguir percepção e fato. Se voltarmos ao tempo das nossas avós, não era nada incomum uma mulher casar e ter filhos aos 14, 15 anos de idade. Pelo contrário, essa podia ser a regra geral em muitas comunidades e grupos sociais. Mas por que, naquela época, nada disso soava problemático e hoje enxergamos como uma grave questão? Talvez o que tenha mudado seja justamente o lugar que a mulher ocupa na sociedade. Hoje nós projetamos para essas jovens possibilidades de vida – de estudo, de carreira profissional, de ganhos econômicos – que simplesmente não faziam parte da nossa cultura décadas atrás. Se há cinquenta anos uma mulher ter filhos aos 15 anos fazia parte das expectativas da sociedade, hoje essa gravidez na adolescência parece um grave percalço nas projeções que fazemos para a vida dessas jovens.

Mas será que você já se perguntou quais são as expectativas de vida dessas adolescentes? O que *elas* sonham para si? O que *elas* – e *eles* – têm como projeto de vida? Será que não há aí um conflito entre o que

nós educadores construímos de expectativa para a vida dessas e desses adolescentes e o que eles e elas constroem para si? E será que faz sentido julgar as suas experiências de vida a partir das nossas expectativas? Ou talvez precisemos compreender as expectativas e projetos de vida deles e delas para podermos trabalhar melhor essa questão?

Direitos sexuais são direitos humanos, de todos os seres humanos, inclusive adolescentes. Não é função da escola coibir a prática sexual de alunos e alunas adolescentes, nem prescrever roteiros de vida para ninguém. O nosso papel como educadores/as tem a ver com ampliar as possibilidades, construir a reflexão crítica sobre o mundo e a autonomia de cada um/a para construir o seu próprio projeto de vida – por mais que ele seja completamente diferente das nossas expectativas ou desejos. A experiência de ser mãe e pai ainda adolescente não precisa ser tratada como uma catástrofe. Que tal estudarmos esse tema a partir da ótica dos/as próprios adolescentes, evitando discursar sobre as nossas concepções morais?

O primeiro passo, talvez seja buscar trabalhar esses conteúdos de outras formas, discutindo, a partir do conceito de gênero, as representações culturais associadas à reprodução, à gravidez, à maternidade, à contracepção, ampliando a visão das/os estudantes sobre esses processos. Nesse sentido, temas considerados controversos como a gravidez na adolescência, se tornam alvo de reflexão compartilhada e podem ser debatidos em um ambiente que favoreça o diálogo e menos a prescrição moral.



ATIVIDADE **Relatos de vida**

A partir de pesquisas na comunidade, entrevistas com adolescentes que estão grávidas ou que são mães, relatos de adolescentes pais, é possível uma análise do tema na perspectiva das histórias de vida de cada um e cada uma, revelando que a gravidez na adolescência nem sempre é “indesejada” ou “não-planejada”. A partir dos relatos e experiências de

vida, podemos discutir como as famílias lidam com a questão da gravidez na adolescência, quais as dificuldades, quais as felicidades – porque não? – e as perspectivas que das/dos adolescentes nesta situação.



ATIVIDADE **Números e estatísticas**

Esse pode ser um tema interessante para trazer números e estatísticas de pesquisas como as que o IBGE realiza. Analisar tabelas e gráficos com dados sobre fecundidade, incluindo aí recortes de raça/etnia, classe social e escolaridade, por exemplo, pode ser um bom exercício. Ao mesmo tempo trabalhamos a própria interpretação de dados, como também problematizamos várias questões sociais, culturais e econômicas.



ATIVIDADE **Pais adolescentes**

Ao trabalhar com o tema da maternidade, é importante também discutir a paternidade: o que se espera de um pai? O que se deve esperar de um pai? Se o cuidado dos/as filhos/as não é uma função naturalmente feminina, é importante discutir o papel masculino na concepção, na gravidez, no parto, na amamentação, na criação e educação dos/das filhos/as, analisando a ideia de paternidade responsável. Discutir também a constituição das masculinidades e a forma como os meninos são educados para afastar-se do “mundo feminino”, incluindo as funções de cuidado. É fundamental sempre incluir essa perspectiva na discussão sobre a gravidez na adolescência. Que tal, por exemplo, convidar um jovem que tenha tido um filho adolescente, para contar e conversar sobre a sua experiência de vida? O que é ser um pai responsável? Que tipo de pais eles gostariam de ter e que tipo de pai eles gostariam de ser?

Ciências Sociais: desnaturalizando a cultura e desvelando as relações de poder

Gênero: categoria de análise histórica e social

Gênero e sexualidade são conceitos que já foram muito estudados pelas ciências sociais. De uma maneira geral, o gênero e a sexualidade são vistos como construções sociais, isto é, historicamente construídos a partir da maneira como as diferentes sociedades lidam com essas questões. O olhar da construção social nos permite entender o gênero e a sexualidade de uma maneira mais dinâmica e menos fixa. Isso porque, se entendemos que a forma como enxergamos nossos corpos, nossas sexualidades, nossas feminilidades e masculinidades são fruto de construções históricas, percebemos que é sempre possível construir uma história diferente.

Alguns debates se destacaram no estudo sobre as relações de gênero e sexualidade nas ciências sociais. No campo da história das mulheres, desde os primeiros trabalhos marcados pelo estruturalismo, na década de 1960, já se chamava a atenção para o caráter histórico e mutante do masculino e do feminino, como, por exemplo, a historicidade das noções de maternidade. Essas investigações da história das mulheres possibilitaram não somente tornar as mulheres visíveis na história, mas, sobretudo, reafirmar que a história é resultado de ações humanas providas de sentido.

Mesmo assim, a história das relações de gênero era feita de uma maneira muito descritiva, baseada na experiência das mulheres no passado, e pouco questionadora dos papéis sociais assumidos por homens e mulheres na história. Joan Scott, uma historiadora de referência nesse campo, se notabilizou por compreender que só a descrição das experiências femininas no passado era insuficiente. A história é sempre de homens e mulheres, e nunca só de mulheres. O gênero deveria ser uma categoria

de análise da história e de suas relações de poder como um todo. Dessa forma, as conexões das práticas atuais com práticas passadas ficariam mais visíveis, e a construção social das relações de gênero não ficaria tão velada. “Gênero” se tornaria então uma categoria de análise, assim como as categorias de classe e etnia, desenhando-se assim como um dos principais eixos das desigualdades de poder. (SCOTT, 1990).

Para isso, Scott definiu este conceito compreendendo-o circunscrito a uma rede dispersa de poderes: o gênero é uma face das relações sociais, baseada nas diferenças entre os sexos, e o gênero é também uma expressão das relações de poder. As representações sociais, as doutrinas, a política e a identidade subjetiva individual seriam as formas interligadas da construção do gênero na sociedade.

Mais recentemente, a discussão sobre gênero e sexualidade no campo das ciências sociais vem sendo ressignificada graças às contribuições do pós-estruturalismo. Para essa vertente, gênero e sexualidade também são frutos da construção social. No entanto, há nessa discussão um questionamento sobre a própria divisão entre gênero e sexo.

Até esse momento o sexo ainda seria de certa forma um dado *natural* e o gênero a *construção social* (representações, valores, comportamento, normas) produzida sobre ele. Esse é o problema: ao utilizar o conceito de gênero alguns/mas pesquisadores/as acabavam transplantando diferenças anatômicas para diferenças sociais, econômicas e políticas.

Muitos/as pesquisadores/as hoje quebram a dualidade sexo/gênero e propõem uma compreensão integrada dos dois conceitos. O que essa nova perspectiva propõe é justamente que o sexo é tão socialmente construído como o gênero. Por isso, ao invés de partirmos do sexo biológico para tentar definir as relações sociais, vamos partir da esfera social para entender o sexo. Pois o próprio sexo biológico só é significado a partir das categorias de pensamento fundamentadas no gênero.



ATIVIDADE **Incorporando a categoria gênero**

Se gênero já é uma categoria de análise nas Ciências Sociais, porque muitas vezes ainda não é nas aulas de sociologia, história ou geografia? O primeiro passo – se ainda não foi dado – talvez seja justamente incluir essa categoria nas análises e nos trabalhos que fazemos em sala de aula. Esse é um conceito que precisa fazer parte do nosso currículo. E parte central. Tanto numa aula específica na Sociologia, por exemplo, em que possamos discutir detidamente esse conceito, sua evolução e como ele se insere na nossa vida cotidiana – como fazemos com o de classe social, por exemplo. Quanto em abordagens transversais nas aulas de história e geografia, usando o gênero como categoria de análise para falar de desigualdades sociais e transformações históricas.



ATIVIDADE **História das mulheres e dos homens**

Um exercício interessante pode ser promover uma pesquisa, feita em grupos pelos/as alunos/as, sobre a história de homens e mulheres. Cada grupo fica responsável por um determinado momento histórico em uma sociedade específica. No dia da apresentação todos/as podem discutir juntos/as as diferenças/semelhanças/transformações nas representações, relações e práticas de homens e mulheres.

Para isso, sugira fontes de pesquisa – que você já tenha levantado previamente – onde os/as alunos/as possam encontrar números, estatísticas, imagens, textos, relatos, enfim, a partir das quais possam construir uma discussão que toque nas representações culturais e nas relações sociais e políticas. Essa pode ser uma oportunidade riquíssima para consolidar o conceito de gênero como categoria de análise e de reforçar a percepção histórica e antropológica com a sua turma.

Quanto à abordagem, é importante, primeiro, não se deixar perder numa abordagem superficial e não acabar montando uma história de roupas e costumes. O foco central aqui são as relações de poder e as representações de masculinidade e feminilidade. Qual o lugar da mulher nessa sociedade/cultura/tempo? E qual o lugar do homem? Quais as desigualdades e relações de poder?

Em segundo, é fundamental romper com nosso eurocentrismo. Portanto, inclua sociedades indígenas e africanas na pesquisa. Mas não adianta se essas culturas entrarem apenas como folclóricas. Entre os grupos, um pode ficar responsável por pesquisar a história de homens e mulheres indígenas na época colonial, e outro por pesquisar como são essas representações hoje entre populações indígenas brasileiras. Do mesmo modo, enquanto um grupo pesquisa as representações de masculinidade e feminilidade na antiguidade africana, outro pode pesquisar como estão estas questões em países africanos na atualidade.

Em terceiro, muito cuidado para não acabar transformando sua aula num reforço de estereótipos e dicotomias, em que a abordagem histórica dá lugar a um jogo barato de guerra dos sexos. Esse exercício serve justamente para mostrar o quanto as representações do que é masculino e do que é feminino vão mudando ao longo da história e das culturas. É fundamentalmente um exercício de *desnaturalização* da masculinidade e da feminilidade – e não o contrário.

Homossexualidade ao longo da história e das culturas

Como a homossexualidade aparece, hoje, nas nossas aulas de História? Em muitos casos ela vai ser motivo de piada: falamos do Rei que gostava de se vestir de mulher, do general que perdeu a guerra por conta do amante, todo mundo ri e pronto. Em outros ela vai ser simplesmente invisibilizada, ignorada como prática ou como característica de sociedades e personagens históricas. Muitas vezes nossas falas estão recheadas de estereótipos, preconceitos e mesmo desconhecimento histórico.

Basta um olhar rápido pela história da sexualidade para percebermos que o que hoje chamamos de homossexualidade foi vivenciada de diferentes maneiras por povos e culturas ao longo do tempo. Não é raro ouvirmos falar da homossexualidade entre homens na cultura greco-romana. Mas será que há tanto tempo atrás as relações sexuais e afetivas eram exatamente como são hoje em dia? Será que faz sentido usarmos as nossas categorias de hoje para falar de culturas e povos do passado?

A obra de Foucault sobre a história da sexualidade nos ensina que a identificação do sujeito com a sexualidade é fruto da intervenção médica nesse campo. No século XIX, quando a sexualidade se tornou objeto de estudo dos saberes médicos, é que apareceu um *sujeito homossexual*. Como já dissemos antes, o que antes eram práticas, condenadas em algumas sociedades e naturalizadas em outras, passaram a caracterizar um “desvio de personalidade” e um sujeito, uma pessoa homossexual.

Como podemos dizer então que a homossexualidade já estava presente na Grécia antiga? A categoria do “sujeito homossexual” é uma concepção resultante de todo um processo de construção histórica. No mundo antigo há muitos indícios de que existiam o que hoje entendemos por práticas homossexuais, isso não há como negar. Mas a concepção de um sujeito homossexual – assim como de um sujeito heterossexual – é algo próprio do nosso tempo.

Em Atenas era comum a prática da pederastia, que seria uma categoria diferente das relações homoafetivas que conhecemos hoje. Essa prática

envolvia o amor de um homem por um adolescente. O homem cortejava o adolescente e podia manter relações com ele até que ele começasse a desenvolver os sinais da virilidade, como a barba. Era uma relação socialmente permitida, o homem mais velho podia ser casado com uma mulher, e mesmo assim não sofria nenhuma condenação. A pederastia se relacionava com o amor ao belo, ao sublime à inteligência e à cultura. Já a relação sexual entre homens adultos era socialmente condenada.

Em Esparta, a história era outra. Os homens do exército espartano eram estimulados a terem relações sexuais com outros componentes do exército com o objetivo de se fortalecerem. O Batalhão Sagrado de Tebas é conhecido por suas vitórias e por ter sido formado exclusivamente por homens “homossexuais”.

A homossexualidade feminina também aparece na Grécia antiga. Safo era uma poetisa que morava na ilha de Lesbos, que deu origem ao termo “lésbica”. Sua poesia homoerótica ficou famosa e chegou a ser condenada na idade média.

Seja na filosofia ou na história, o mundo antigo europeu pode ser explorado para mostrar aos alunos como a sexualidade é uma construção social.

Da mesma forma, ao se trabalhar com os conteúdos das sociedades indígenas, é possível abordar em sala de aula a questão da sexualidade como um construto social. Durante o processo de colonização, não foram poucos os relatos dos jesuítas em relação à sexualidade indígena. Incomodava aos padres, que desejavam transformar os índios, e principalmente as índias, em mães de família cristãs, a independência das índias e a forma mais livre com que lidavam com a sexualidade.

A sodomia, nome bíblico usado para designar relações homossexuais à época, aparecia com frequência nas crônicas dos viajantes europeus pelo Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII. O estudo dos índios brasileiros pela antropologia também revelou que a sexualidade de muitos grupos indígenas foge das concepções que o mundo ocidental tem sobre sexo e gênero.

Darcy Ribeiro, famoso antropólogo brasileiro, publicou diversos estudos em que narra a observação da sexualidade indígena. Em seu “Lições de Humanismo dos Índios do Brasil”, ele faz um relato sobre o que nós talvez chamássemos hoje – e a partir das nossas categorias – de transexualidade:

“Há documentos já do século passado sobre a existência de homossexualismo (*sic*) entre tribos do Brasil. Inclusive entre os cadiuéu que eu estudei. Eles chamam o homossexual de kudina. O kudina é um homem mulher, ou um homem que decidiu ser mulher. Ele se veste como mulher, pinta o corpo como uma mulher – e menstrua”.

(RIBEIRO, s/d,p.44)

Não são raros os exemplos de comunidades indígenas que contrariam a lógica da divisão sexo/gênero a que estamos habituados. Esses exemplos todos levam ao questionamento da sexualidade como natural, como biologicamente determinada. Mais ainda, ajudam a desconstruir um outro mito, que restringe a homossexualidade ou a transexualidade à cultura de origem branca/européia. A sexualidade é muito mais um reflexo de como cada cultura lida com o sexo, e a multiplicidade de histórias e formas em que a sexualidade se apresenta no mundo é a maior prova disso.



ATIVIDADE

Passeando pela história da sexualidade

Uma atividade interessante pode ser construir um trabalho de pesquisa junto com os alunos/as em que cada grupo busque documentos, textos e imagens sobre como a sexualidade era significada em diferentes períodos históricos e culturas. É interessante trabalhar com reproduções de fontes primárias, que tragam a linguagem e a representação sobre afeto, prazer e relacionamento nessas diferentes épocas e sociedades.

Importante: não restrinja o seu trabalho de pesquisa à antiguidade européia. Um dos objetivos de uma atividade como essa é justamente desconstruir idéias cristalizadas no senso comum. Assim, é fundamental incluir aqui fontes que falem de culturas indígenas e da história africana.

Família e constituição social brasileira

Problematizando o patriarcalismo

O modelo de família que esteve presente em todo o Brasil colonial, e que deixou sua marca até os dias de hoje, é o modelo patriarcal. Nesse modelo, o patriarca, normalmente um Senhor de Engenho, tinha poder total sobre os escravos, agregados, esposas e filhas.

Apesar de o modelo patriarcal ter sido muito presente, a aplicação da micro história para a análise das famílias coloniais brasileiras tem mostrado que nem todas as famílias se organizavam em torno de um “pai”, homem, violento e autoritário. Com a redução da escala de observação histórica, as noções da dominação masculina pelo viés do patriarcalismo foram revistas. Pesquisadores/as têm incorporado famílias chefiadas por mulheres à história do período colonial, mostrando a complexidade das relações de gênero no período.

Nas classes trabalhadoras esse modelo do patriarcalismo é questionado há muito tempo, já que nas famílias escravas, ou nas famílias operárias do século XIX, a mulher não era a dona de casa dócil e frágil das novelas de época. Essas *outras mulheres* sempre trabalharam e lutaram pela sua sobrevivência de uma forma que talvez não fosse considerada muito feminina na época.

Mesmo assim, a lógica dominante do patriarcalismo só começou a ser realmente questionada a partir das Grandes Guerras Mundiais, quando mulheres em massa tiveram que ocupar os lugares de homens no mercado

de trabalho. Desde então, iniciou-se uma trilha sem volta de mulheres que mudam o seu jeito de vestir, ganham salários, chefiam famílias, têm menos filhos e reconfiguraram a constituição familiar, especialmente nas áreas urbanas da Europa e das Américas.

IBGE: conhecendo a diversidade familiar brasileira

No caso brasileiro, a evolução das famílias pode ser verificada com uma análise dos censos populacionais, assunto que pode ser trabalhado tanto nas aulas de História como de Geografia. O primeiro censo brasileiro foi realizado em 1872 e, de lá pra cá, mudanças significativas podem ser vistas.

Nas últimas décadas, os temas que têm mostrado uma mudança grande no perfil das famílias brasileiras foram muitos, como a diminuição da fecundidade e mortalidade, o aumento da longevidade dos idosos, os padrões de relacionamento entre os membros da família, o papel da mulher dentro e fora do espaço doméstico, o aumento de uniões consensuais, entre outros.

As perguntas presentes nos questionários dos recenseamentos também sofreram várias mudanças, na tentativa de se adequar à realidade da sua época, afinal a escolha das perguntas a serem feitas determinam os dados que serão levantados. Nos primeiros censos, o que importava era a contagem da população. Hoje em dia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, além da contagem, reúne importantes informações que permitem traçar um perfil sócio-demográfico mais fidedigno da sociedade brasileira.

No censo de 1980 pela primeira vez a mulher pôde ser considerada uma chefe de família, mesmo na presença de um cônjuge masculino – nos censos anteriores só se registrava uma mulher como líder de um domicílio na ausência de um homem.

No censo de 2010, foi incluída pela primeira vez a opção da população responder se tem um cônjuge ou companheiro do mesmo sexo. Essas mudanças são reflexos do momento histórico em que vivemos e de suas transformações culturais e sociais.



ATIVIDADE

Recolhendo histórias

Uma estratégia interessante para abordagem dessa temática, especialmente nos níveis escolares que trabalham com a produção de textos narrativos, pode ser a coleta de histórias. A partir de uma conversa com uma ou mais pessoas da família, de preferência de gerações diferentes (bisavô/ó, avô/ó, tio/a, pai/mãe), os/as estudantes podem resgatar acontecimentos relevantes para a construção de gênero, como a educação escolar e familiar, os brinquedos e as brincadeiras da infância, os namoros da juventude, a divisão do trabalho, a constituição da família. Esses aspectos permitem contrastar diferentes experiências, inclusive as suas próprias, evidenciando que as construções e representações de gênero e sexualidade variam historicamente e de um contexto cultural para outro. Mais importante, é um exercício de conhecimento do outro. Daquele outro, às vezes tão próximo, mas ao mesmo tempo tão distante. É um exercício de compartilhar a perspectiva do outro. E aprender com ela.

Esse exercício é de fato uma atividade de pesquisa e fica mais rico se investirmos no processo, desde a construção coletiva das perguntas até a análise e discussão dos relatos que foram coletados. O que esses relatos nos dizem? Que aprendizados tiramos deles? Que histórias são comuns entre diferentes pessoas entrevistadas? Que foco você, como educador/a, pretende dar a esse debate?



ATIVIDADE IBGE Teen

O IBGE tem uma página na Internet chamada IBGE Teen (busque em www.ibge.gov.br) que traz uma série de informações, especialmente sobre adolescentes e jovens. Visite a página com os seus alunos/as. Esse pode ser um bom ponto de partida para começarmos a discutir uma série de questões como fecundidade, mortalidade, diferenças e desigualdades a partir de recortes como sexo, raça/etnia e classe social.



ATIVIDADE Micro censo na sala de aula

A fabricação de dados é fundamental para sabermos a realidade da desigualdade social, e assim mobilizarmos a população e construirmos políticas públicas que ajudem o Brasil a se tornar um país menos injusto. Essa é uma excelente atividade para ser desenvolvida na escola, reunindo geografia e matemática. Um mini censo em que os alunos levantam e fazem o tratamento de dados, confeccionando gráficos e construindo análises.

Os alunos podem se dividir em grupos e bolar um questionário com perguntas objetivas, como por exemplo, quantos filhos têm a família do entrevistado, quem é o/a responsável pelo domicílio, qual a sua cor, se é casado, solteiro, divorciado ou em união estável, entre outras perguntas. Uma dica é baixar também no site do IBGE o questionário básico do censo de 2010 para se ter uma idéia dos assuntos perguntados.

Após a coleta dos dados, os alunos terão que somar os dados de todos os entrevistados pelo grupo, para assim poder extrair uma porcentagem e confeccionarem alguns gráficos. Um dos gráficos, por exemplo, pode mostrar a informação do número de filhos por família entrevistada.

Quantas famílias não tem filhos, quantas famílias possuem 1 filho, quantas possuem dois, se há famílias compostas por cônjuges do mesmo sexo e assim por diante.

Violências de gênero

A desigualdade de gênero, marcada pela desvalorização do feminino em oposição ao masculino, freqüente é concretizada em casos de violência. Mulheres, homens homossexuais, travestis e transexuais são alvo de agressões, sejam elas expressas verbal, simbólica ou fisicamente. O sexismo e a homofobia, lesbofobia e transfobia são os canais por onde a violência de gênero é mais expressada.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estão elencadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela sociologia. Dentre elas está: “compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (BRASIL, 2000, p.43) Trabalhar com os/as alunos/as a temática da violência de gênero pode ser uma excelente maneira de discutir o direito à diversidade.

A violência de gênero contra as mulheres brasileiras em muito se relaciona com a formação da família patriarcal da época colonial. Aquele homem, patriarca, violento, poderoso ainda hoje perdura nos esquemas de pensamento e em muitos padrões de comportamento.

Os números que refletem a violência contra as mulheres brasileiras ainda são assustadores: pesquisas realizadas pela Fundação Perseu Abramo revelam que a cada 15 segundos uma mulher é espancada por um homem no Brasil. Além disso, uma em cada cinco brasileiras declara espontaneamente já ter sofrido algum tipo de violência por parte de um homem.

Desde a década de 1980, a segurança pública, pressionada pela ação do movimento feminista, vem desenvolvendo formas especiais para lidar

com a violência de gênero. Foi nessa época a instalação das primeiras delegacias de mulheres, justificadas pelo descaso que a segurança comum (majoritariamente composta por homens como policiais, delegados, investigadores, etc) apresentava nos casos de estupros, homicídios e agressões de mulheres por homens com motivações da arena dos conflitos de gênero.

Ações desse tipo foram se multiplicando nos últimos anos, e resultaram em um grande número de políticas públicas visando o combate à violência contra as mulheres. A Lei Maria da Penha, de 2006, alterou o Código Penal Brasileiro e possibilitou que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada.

Mas as mulheres não são as únicas que sofrem com a violência de gênero. Qualquer pessoa que tenha uma performance de gênero fora do padrão heteronormativo também corre o risco de ser agredida e assassinada.

Homofobia

De acordo com o teórico argentino Daniel Borrillo, estudioso da violência de gênero, a homofobia é definida como:

hostilidade geral, psicológica e social, por aqueles e aquelas de quem se supõe que desejam a indivíduos de seu próprio sexo ou que tem práticas sexuais com eles. Forma específica de sexismo, a homofobia também rejeita a todos os que não se conformam com o papel pré-determinado por seu sexo biológico. Construção ideológica consistente na promoção de uma forma de sexualidade (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e extrai dela conseqüências políticas.

(Borrillo, 2001, p.36. *Tradução livre*)

Assim, a homofobia é um problema social e político que ocorre nos mais diferentes espaços onde há a convivência de pessoas. Pode ser na família, na escola, na Igreja, no exército, num escritório, ou numa rua qualquer: a homofobia é uma prática altamente discriminatória e resulta em crimes de ódio e intolerância.

Os movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis têm tido uma atuação importante para que o poder público direcione políticas e programas em prol do respeito, da não violência e da aquisição de direitos para essa população. Projetos para a criminalização da homofobia seguem tramitando no Congresso Nacional, num debate que gera posições diversas por parte dos políticos. Alguns afirmam que a população LGBT não precisa de uma legislação específica que lhes proteja, hesitando em enxergar o que parece óbvio.



ATIVIDADE **Violência de gênero: machismo, sexismo e homofobia**

Levar os/as alunos/as a refletirem sobre a violência de gênero e suas conseqüências pode ser um caminho para que o sexismo e a homofobia não sejam mais tolerados e sejam combatidos por toda a sociedade. Um bom exercício pode ser pesquisar sobre a Lei Maria da Penha, os crimes cometidos em decorrência da homofobia, o denominado *bullying* escolar motivado pela sexualidade, entre tantos outros temas que provocam o debate sobre essa temática.

Existem hoje vários vídeos e materiais produzidos por universidades, organizações não governamentais ou mesmo por alguns órgãos públicos que discutem diretamente estas questões. Trazer esse material para a sala pode ser um bom suporte para dar início a essas discussões.



ATIVIDADE **Debate: criminalização da homofobia**

Existe hoje uma série de iniciativas no legislativo federal para que a homofobia seja tipificada como crime. Uma atividade interessante pode ser promover um debate sobre a criminalização. Pesquise o texto de um destes projetos de lei e traga para a sala de aula. Você pode também buscar pronunciamentos públicos, matérias de jornal ou vídeos na internet de pessoas que defendem posições favoráveis e contrárias à criminalização da homofobia. Quais os argumentos a favor? Quais os argumentos contrários? É importante aqui investir numa perspectiva de respeito, reconhecimento e não-violência, mas, também, é fundamental dar espaço para a exposição de idéias contrárias, sob risco de acabarmos enveredando para um discurso prescritivo pouco útil.

Linguagem e fala: significando e construindo mundo

A linguagem não é só o jeito de nomear as coisas e falar sobre elas. Ela é o meio através do qual somos inseridos num mundo de significados. Aprender a falar é também aprender a dar significado às coisas e ao mundo. Uma palavra carrega com ela todo um conjunto de valores, toda uma história. Linguagem é construção cultural. Linguagem é cultura. E também um caminho para agir nessa cultura. É ela que torna possível nos relacionarmos com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos.

Por toda parte, nos diferentes grupos culturais, nas instituições, na família, na comunidade, nos meios de comunicação, nos espaços de trabalho, nos movimentos sociais, na escola, a linguagem é o meio através do qual se articulam as interações sociais. É no campo da linguagem que se estabelece o que é verdade e o que não é, o que é certo e errado, o que é bom ou ruim, feio ou bonito, qual o valor de cada coisa – e de cada um, quem são as vozes autorizadas a dizer o quê, o que deve ser dito e o que deve ser silenciado. A linguagem, portanto, nunca é neutra. Ao contrário, é intrinsecamente política (Fiorin, 2009). Ela está o tempo todo atravessada por relações de poder. Mais que isso, ela é parte fundamental desse jogo de poder. Um jogo no campo da cultura. E se cultura é dar significado ao mundo e a si, cultura também é disputa. A disputa, dentro do corpo social, por quais significados vão ser atribuídos ao mundo e às pessoas.

Mas a linguagem não é só representação do mundo. Ela faz mundo! Portanto, falar não é só representar o mundo, é produzir esse mundo também. É interferir nele. É construí-lo. Se a linguagem é uma construção cultural marcada por relações de poder, a fala é a nossa ação dentro desse jogo.

Se eu digo que algo é certo ou errado, eu não estou apenas comunicando uma ideia, eu estou reforçando uma determinada disposição das coisas e dos valores atribuídos a elas. As palavras que eu escolho, a

conotação que atribuo a cada uma, os sentidos e valores que elas carregam naquele determinado contexto cultural, tudo isso faz com que o ato de dizer algo seja muito mais do que simplesmente comunicar. Produzir um discurso é agir no campo da linguagem, interferindo nesse mundo de significados e de relações sociais. E é importante perceber que esse jogo não é um jogo pessoal. É sempre coletivo. Mesmo que seja apenas entre duas pessoas.

Língua, história e relações sociais

Para falar, nós usamos uma determinada língua. A língua é a expressão corporificada da linguagem. Ela se constitui como um conjunto de convenções, uma forma de classificação social, de representação das coisas e do mundo, própria a uma determinada cultura. A língua se desenvolve historicamente e, junto com ela, constrói-se uma forma de representar o mundo e as suas relações. Dessa forma, categorias fundamentais do pensamento, como tempo, espaço, sujeito, objeto, são diferentes de uma língua para outra. Não são só palavras diferentes, mas modos de pensar, organizar e entender o mundo diferentes, que têm a ver com diferentes construções culturais. Não dá para pensar a língua descolada da história, descontextualizada das relações sociais.

Por exemplo: na língua portuguesa – como em outras - a palavra *homem* é usada com um sentido universal, designando tanto o ser do sexo masculino, quanto o ser humano em geral. O homem inventou a roda, o homem descobriu o fogo, a declaração universal dos direitos do homem. Mas será que isso é apenas uma escolha aleatória? Será que o masculino se tornou o sinônimo do próprio humano por acaso? Ou será que essa não é uma clara evidência do quanto a nossa língua é uma construção social, cultural e política? Evidência que demonstra como as relações sociais de poder, que hierarquizam masculino e feminino, nessa ordem, se refletem também na nossa língua?

Alguém pode dizer: mas são simplesmente as regras da língua! Mas vale perguntar: quem fez essas regras? Quem decide quando elas podem ou não podem ser mudadas? Qual o efeito de tais regras? A língua não surgiu do nada nos dicionários e nas gramáticas. Ela é, sem dúvida, uma construção histórica. E essa história foi e é atravessada por relações de poder. O próprio fato de falarmos hoje uma língua portuguesa – e não tupi-guarani, iorubá ou mesmo uma língua brasileira – é prova de que a língua tem relação direta com a nossa história e com as lutas, disputas, desigualdades, dominações e resistências que marcaram e marcam a nossa sociedade.

Por que a palavra *negro* possui tantas representações negativas? Por que um ‘programa de índio’ é um programa ruim? Qual a origem da palavra *índio*? E por que essa palavra passou a designar povos e culturas que não necessariamente se reconheciam como iguais? Quem escolheu esse nome para eles e elas?

Nesses e em outros exemplos podemos ver espelhadas na língua e – mesmo que não nos demos conta – na nossa fala, desigualdades raciais, étnicas, de classe, de gênero e de sexualidade, entre tantas outras. E mais: a nossa fala não apenas reflete essas desigualdades. Ela atua. Ela age. Reproduz ou contradiz. Ratifica ou retifica. Reforça ou subverte. Se a língua traz a nossa história de desigualdade, a nossa fala é o nosso instrumento político nesse jogo hoje, aqui e agora.

Esse jogo acontece a todo o momento, por todos os cantos e, claro, também na escola. Quais são as palavras que podem ser ditas em sala de aula? O que é apropriado? Quais palavras – e assuntos – são proibidos? Qual jeito de falar é certo ou errado? Quem determina esse certo ou errado? Quem pode falar e quem não pode? Quem diz quem pode ou não pode falar? Quando? E como? Qual o nome que se dá a cada coisa e a cada pessoa?

A aula é um momento especial de comunicação, onde diferentes sujeitos vão usar diferentes linguagens, vão jogar com a língua, vão colocar suas falas. Mas não é só na sala de aula que essas relações vão se estabelecer. Na hora do recreio, no conselho de classe, nas reuniões dos

profissionais da escola, na fala da direção, nos documentos oficiais, nos murais e quadros, no texto das provas e das avaliações, na fala ingênua nos corredores, na reunião com responsáveis. A todo o momento a linguagem é elemento fundamental para estabelecermos relações – inclusive de poder – entre os diferentes sujeitos que interagem na escola.

Diante de tudo isso, os/as educadores/as que trabalham especificamente com a linguagem como campo curricular têm uma oportunidade especial para trazer à tona todas essas questões. Quem trabalha com a língua, com a leitura, com a transformação de idéias em falas, em textos, tem uma possibilidade peculiar de investir na discussão da linguagem como construtora de mundo e de relações de poder. As aulas de língua portuguesa, literatura, redação ou produção de texto são espaço privilegiado para construirmos uma percepção crítica com relação às formas de representar o mundo, de falar *desse* e *nesse* mundo. De ler o mundo e de escrevê-lo.

Língua e sexismo: (des)construindo a dicotomia de gêneros

O conceito de gênero é originário da gramática. Na regra gramatical, ele é apenas uma forma de classificar os nomes ou as coisas como *masculino* ou *feminino*. Na língua portuguesa, como em outras línguas de origem latina, as expressões dos gêneros são articuladas sempre de forma dicotômica, como dois pólos opostos: masculino x feminino, homem x mulher, menino x menina, macho x fêmea. Segundo Bourdieu (2010), essa classificação faz parte de um sistema binário de oposições que organiza a percepção do mundo, do qual fazem parte também os pares noite/dia, quente/frio, fora/dentro etc.

Essa dicotomia orienta a própria maneira como enxergamos o mundo. Ela cria um mundo dividido em masculino e feminino. Uma divisão que alcança até os bichos, os objetos inanimados, os fenômenos climáticos, tudo. Atribuir um gênero masculino ou feminino a uma faca, a um garfo, à chuva, ao sol, é uma demonstração clara de como nós transplantamos para o mundo, através da forma como falamos desse mundo, as nossas próprias dicotomias. Na nossa língua não existem termos neutros (como *the* ou *it* em inglês, por exemplo). Nada (ou quase nada) escapa de ser nomeado como masculino ou feminino.

Mas, além de dicotômicos, esses termos se organizam de uma forma hierárquica, com o masculino representando o “universal”. Na regra da nossa gramática, se eu tenho num grupo elementos de ambos os gêneros, não importa em que proporção, é o masculino que prevalece. Na mesma regra, se eu me refiro genericamente a determinada coisa, sem ‘especificar’ o gênero, eu falo: no masculino.

Mas por que é o masculino (e não o feminino ou qualquer outro artifício) o termo genérico e universal? Por que, numa sala de aula onde as mulheres são a esmagadora maioria, temos que falar com todOS OS alunOS no masculino? Por que essas mulheres não se incomodam com isso? E se nós tentarmos uma única vez nos referirmos a todOS no

feminino (alunAS, por exemplo)? Como será que aqueles dois ou três únicos homens vão reagir?

Na língua, uma forma clara de produção da desigualdade de gênero ocorre no uso de termos flexionados no masculino para se referirem a grupos compostos por homens e mulheres ou a pessoas em geral, cujo sexo se desconhece. É o acontece quando dizemos “os alunos” quando, na verdade, estamos nos referindo a alunos e a alunas. Há, nesse caso, uma invisibilidade das alunas. Estamos usando a flexão do masculino como se fosse um termo universal, que englobaria tanto o masculino quanto o feminino.

De novo, vamos começar a perceber que a língua é também uma construção cultural e, como toda construção cultural, atravessada pelas relações sociais de poder. Essa dicotomia que divide tudo em masculino e feminino e ao mesmo tempo hierarquiza, colocando o masculino numa posição privilegiada, não fala apenas sobre regras gramaticais. Essas regras não são uma convenção aleatória, mas refletem (e reforçam) as formas como os seres humanos se relacionam. Refletem a nossa necessidade cultural de classificar coisas e pessoas em um desses dois gêneros (e só neles). Gêneros opostos e complementares.

Gênero: para além das desinências

No início do século XX, o termo *gênero* foi apropriado pelas feministas no campo das ciências sociais para se referir não apenas a uma classificação gramatical, mas às formas de nos construirmos socialmente como homens ou como mulheres, isto é, aos sentidos que ser homem e ser mulher adquirem nas relações sociais. Nesse novo sentido, o conceito de gênero fala também sobre a desigualdade construída entre esses dois pólos, a partir de relações sociais de poder que determinam os valores atribuídos a essa diferença, por exemplo, ao se definir o homem como um sujeito forte e dominador e a mulher como frágil e submissa.

É essa apropriação que nos permite ultrapassar o sentido binário do gênero gramatical e trabalhar gênero como um conceito relacional, cultural, histórico e político, que diz respeito não à simples classificação de sujeitos e objetos em masculino e feminino, mas às relações sociais que constroem a própria noção de masculinidade, de feminilidade e o sistema de relações entre esses pólos.

Atribuir a pessoas e objetos a qualidade de masculino ou feminino não é apenas uma ação aleatória ou uma constatação na língua. Mas está intimamente ligado a como cada sociedade constrói suas representações sobre esse masculino e esse feminino. Em vez de considerarmos masculino e feminino como algo dado, vamos pensá-los como construções culturais, que têm relação direta com como homens e mulheres, ou melhor, como seres humanos estabelecem relações – nomeiam e se nomeiam a partir dessas relações – numa determinada sociedade.

Junto da expansão do sentido do termo, ocorre uma abertura na perspectiva, na maneira de compreendermos as pessoas e suas identidades, uma vez que somos inseridos no mundo como seres genericados, isto é, somos identificados e nos identificamos como pertencentes a um ou a outro desses dois segmentos.

Portanto, falar com OS nossos alunOS, assim, no masculino, não é apenas um ato genérico. Quando a gente faz isso, de certa forma reforça essa mesma lógica, essa mesma dicotomia, essa mesma hierarquia, que faz com o masculino seja sempre o hegemônico, que faz com que *homem* seja sinônimo de *humanidade*, que faz com o feminino esteja sempre numa posição secundária, quando não simplesmente invisível.

Talvez uma das principais chaves para trabalharmos essa questão em sala de aula seja *desnaturalizar* a língua. Desconstruir a idéia da língua como algo dado, pronto e acabado, como se sempre estivesse estado ali, daquele jeito e por alguma razão aleatória. Talvez seja justamente esse um dos nossos maiores objetivos, como educadores no campo da linguagem.



ATIVIDADE

Invertendo a regra

Desnaturalizar a língua significa perceber o quanto ela é uma construção social, cultural e histórica e, portanto, atravessada por relações de poder. Um bom exercício para fazer com alunos/as é propor a identificação de frases que apresentam o masculino como universal em jornais e revistas ou nos textos presentes nos livros didáticos. A partir daí, podemos fazer uma discussão sobre as desigualdades de gênero em nossa sociedade que se expressam, em especial, no uso da língua.

Para enriquecer essa discussão e tornar mais claro o sexismo na linguagem, pode ser proposto aos/às alunos/as que escrevam um texto em primeira pessoa do plural com os termos flexionados no feminino, com frases como “nós todas” ou “estamos gratas”. O possível desconforto dos alunos pode servir de prova de que se referir a homens e mulheres como um grupo puramente masculino ou puramente feminino, assim como usar um termo flexionado no masculino para se referir a alguém de quem não se sabe o sexo, podem ser atitudes opressoras. Além disso, pode atestar como nos acostumamos com essa opressão no caso do uso do masculino como universal a ponto de termos dificuldade de percebê-la.



ATIVIDADE

Inventando novas regras

Os/as alunos podem ainda ser convidados/as a reescreverem os trechos identificados no material pesquisado ou nos textos produzidos no feminino, de modo a pensarem em formas alternativas, que sejam inclusivas em relação ao gênero. Em algumas línguas, como no inglês, existem termos neutros, nem no masculino, nem no feminino, como em *they are students* (embora essas línguas encontrem outro caminho de construir essa dicotomia). Na língua portuguesa, nós precisamos encontrar (ou seria construir?) novos caminhos, que possibilitem subverter essa dicotomia e essa hierarquia dos gêneros. Algumas possibilidades podem tanto utilizar uma referência explícita a homens e a mulheres, como recorrer a termos genéricos, como ilustram os exemplos a seguir:

Em vez de usar...

Eles são estudantes.

Os meninos terão atenção médica.

Os professores da universidade protestaram.

Os paulistas economizam bastante.

Os indígenas terão crédito...

O trabalho do homem melhora sua vida.

Os leitores do jornal poderão participar do concurso.

Outras estratégias para a subversão da dicotomia de gênero no uso da língua têm sido criadas a partir de símbolos e variações nas formas de escrita. Algumas dessas estratégias, mesmo não fazendo parte da gramática normativa, têm sido adotadas em vários contextos, sobretudo na internet.

Atenção professores/as!

Bom dia a tod@s!

Tudo isso parece dar muito trabalho, não? Escrever sempre no masculino e no feminino, falar desse jeito. Tudo isso pode parecer cansativo ou sem sentido. Mas se nós reconhecemos o quanto a língua é um espaço onde se constroem valores, onde se produzem hierarquias e desigualdades, fica claro o quanto é importante, até mesmo imprescindível, subverter essa lógica naturalizada. Uma lógica que parece inofensiva, mas que reforça, a cada frase, a dicotomia de gêneros e a hegemonia do masculino. Se para você tudo isso ainda parecer cansativo demais, então vai aí nossa sugestão: use tudo num único gênero. Mas use tudo no feminino. E vamos ver o que acontece.

Podemos usar...

Eles e elas são estudantes.

As meninas e os meninos terão atenção médica.

O pessoal docente da universidade protestou.

Em São Paulo se economiza bastante.

A população indígena terá crédito...

O trabalho do ser humano melhora sua vida.

Os que lêem o jornal poderão participar do concurso.

A linguagem na sala de aula: vocabulário, morfologia, semântica e diversidade

A linguagem utilizada na sala de aula, seja no diálogo entre educadores/as e alunos/as, seja no material didático, reflete e constrói as relações criadas nesse espaço. Nessa linguagem, muitas vezes se misturam respeito e preconceitos, discriminações e resistências, num jogo que nunca é uma coisa só. Um jogo de falas, de textos, de discursos, em que os sujeitos se colocam, disputam, cedem, afirmam, aceitam, resistem. Um jogo em que se estabelecem verdades, em que se diz o que é certo e errado, bonito ou feio, o que vale mais e o que vale menos (ou seria quem?).

É na linguagem que se põe em ação na sala de aula que as atitudes em relação à sexualidade e ao gênero se expressam de forma mais nítida e menos controlada. O próprio vocabulário pode servir de instrumento tanto para a percepção de práticas discriminatórias como para a articulação do trabalho em prol do respeito à diferença. Em se tratando de aulas do campo da linguagem, o vocabulário pode ser objeto mesmo de estudo e um interessante recurso para atividades. Assim, a própria linguagem pode ser discutida nas aulas, investindo para que os/as estudantes – e porque não os/as educadores/as – possam refletir e problematizar a comunicação que estabelecem entre si e com as outras pessoas em suas interações sociais e a importância que as palavras têm como instrumentos nesse jogo.



ATIVIDADE Ismos e dades

Um exercício didático interessante pode ser disparado a partir da comparação entre os termos *homossexualismo* e *homossexualidade* e as implicações relativas à escolha por um deles. O exercício pode ser de pesquisa, associando os termos a outras palavras terminadas em *-ismo* e *-dade* e a investigação do significado de cada um desses sufixos.

Nessa comparação, os/as alunos/as vão poder identificar que o sufixo -ismo atribui às palavras uma idéia de doutrina, seita ou conjunto de idéias (como em *crístianismo* e *marxismo*) ou a idéia de doença (como em *alcoolismo* e *botulismo*). E isso nos remete à própria origem do termo, que surge no século XIX como forma de categorizar uma patologia, no bojo do crescimento do pensamento médico.

Já o sufixo -dade traz um sentido de expressão ou manifestação humana, de modo de ser (como em *identidade*, *felicidade* e *espontaneidade*). Assim, o termo homossexualismo carrega a concepção de que os/as homossexuais são pessoas doentes ou desviantes, idéia essa já abandonada inclusive na medicina, na psiquiatria e no direito. Já a palavra homossexualidade nos remete à idéia de que essa é apenas mais uma expressão da sexualidade ou da identidade humana.

Uma atividade como essa nos serve para pensar como a língua, como a construção própria de cada palavra, carrega também um sentido histórico. Os sufixos, prefixos, radicais não estão ali à toa, não foram juntados aleatoriamente. Discutir a morfologia de cada palavra fica mais rico o quanto conseguimos discutir a sua construção histórica e o seu uso como instrumento lingüístico nas relações culturais e sociais.



ATIVIDADE

Diferença e igualdade

Outro caminho pode ser fazer uma discussão sobre as palavras diferença e igualdade. Igualdade é o contrário de diferença? O seu antônimo não seria desigualdade? Qual a diferença entre as palavras desigualdade e diferença? Aqui se juntam uma discussão semântica e política. Pensar na construção de uma igualdade que reconheça as diferenças é um paradoxo? Ou não?

Gênero na literatura brasileira

As diferenças entre homens e mulheres ou entre o que é próprio do masculino e próprio do feminino estão presentes em todo o mundo social, sendo referidas a todo tempo como uma coisa normal, natural ou até mesmo inevitável (Bourdieu, 2010). Elas servem de referência para que possamos aprender, confirmar, reproduzir (ou contrariar, questionar) o que é ser homem e o que é ser mulher, isto é, para que cada pessoa possa construir sua identidade de gênero.

Assim como em vários outros cenários, na literatura, essas referências são notáveis. Aparecem nas mais diversas obras, na construção das personagens e na própria biografia dos/as escritores/as. Tanto os modelos hegemônicos quanto as singularidades das experiências se fazem presentes na vida das personagens da literatura. A poesia, o romance e outras expressões literárias apresentam personagens, características, valores e ideologias inscritos em contextos sociais e históricos. É importante valorizar essa relação entre a produção artística e o contexto social, cultural e histórico. E mais, pensar no ofício literário como uma ação nesse contexto, como uma forma não só artística, mas política, de intervir nessas relações sociais.

A mulher, afinal, é tema de muitas produções literárias, especialmente na poesia. É interessante perceber que em geral os poemas não mandam a mulher para a cozinha, não depreciam sua capacidade intelectual. Muito pelo contrário. É justamente através de um discurso que enaltece, que elogia, que glorifica, que esses discursos vão investir na construção de um determinado modelo restrito de feminilidade. Não se diz que a mulher não pode viver na vida pública: reforça-se suas 'qualidades' maternas. Não se diz que a mulher não pode viver sua vida sexual com liberdade: valoriza-se e glorifica-se a virgindade como símbolo de pureza. E isso é o mais interessante. Perceber como, através de um discurso positivo, se reforçam hierarquias e desigualdades.

Ao mesmo tempo, alguns/mas autores/as vão também ironizar esses estereótipos, como é o caso desse poema de Carlos Drummond de Andrade, no qual a imagem do herói, um soldado forte e valente, se opõe à da mulher frágil, vulnerável e desejável. No entanto, no fim, as coisas não saem exatamente como o planejado:

*Virei soldado romano,
perseguidor de cristãos.
Na porta da catatumba
encontrei-te novamente.
Mas quando vi você nua
caída na areia do circo
e o leão vinha vindo,
dei um pulo desesperado
e o leão comeu nós dois.*

Assim, relacionamos literatura, sociedade e história, construindo uma compreensão mais crítica das três.



ATIVIDADE

A mulher na literatura

Essa discussão pode ser feita, por exemplo, através de um exercício que proponha o resgate da representação da mulher nos diferentes movimentos literários, discutindo as relações de gênero, ao longo da história e nos dias atuais, a partir da comparação entre a representação da figura feminina no romantismo, no parnasianismo, no modernismo etc. Como a mulher e o homem aparecem nesses diferentes movimentos? Qual a relação com a própria história?



ATIVIDADE

Dissecando um poema

Outro exercício pode ser feito dissecando um poema. Que palavras são usadas quando o/a autor/a se refere à mulher? Que palavras são usadas quando se refere ao homem? Qual a trajetória de cada personagem nesse texto? A mulher espera passivamente? É só um objeto de contemplação, de desejo ou de adoração? E o homem? É ele quem busca? É ele quem toma a iniciativa? É ele sempre quem fala? Quando o eu-lírico é a mulher? Ou será que o eu-lírico é sempre o homem? E o que isso significa?

Diferentes obras, inclusive obras clássicas da literatura brasileira, permitem a abordagem da construção social de gêneros e podem ser trabalhadas em sala de aula. Aqui trazemos alguns exemplos, alguns entre tantos outros que podem inspirar atividades.



ATIVIDADE

Menino do Engenho

Uma discussão da construção do ser homem pode ser feita a partir do romance *Menino do Engenho*², de José Lins do Rego, que narra as lembranças de Carlinhos a respeito de sua infância no engenho do avô, onde recebeu a educação formal e aquela que faz dele um homem. A obra detalha passagens da vida da personagem que expressam aspectos centrais para a construção social do ser homem: o despertar da sexualidade, a relação com as mulheres e a identificação com outros homens. É interessante aqui estabelecer um diálogo com estudos produzidos nas Ciências Sociais a respeito das masculinidades, que apontam que os atributos da masculinidade hegemônica são impostos aos homens, de modo a pressioná-los a seguirem um determinado padrão. Isso pode ser encontrado na obra, quando o protagonista é ridicularizado por não ter no corpo marca de sífilis, que servia de prova de sua iniciação sexual (JIMENEZ, 2010). Esse exemplo pode ser discutido com alunos/as tanto na problematização de valores como esses e da pressão que eles produzem nos meninos e homens. Será que essa pressão (de uma maneira diferente, sem dúvida) ainda existe hoje? Como ela acontece? Que tal pedir aos alunos e alunas que produzam um texto sobre as suas próprias trajetórias? Onde aparece a pressão do grupo, da família, da comunidade para a vivência de um determinado modelo de masculinidade e de feminilidade? Que tal produzir um texto sobre o que é ser homem hoje? E o que é ser mulher?



ATIVIDADE

O Quinze

A obra *O Quinze*³ se destaca na discussão do lugar ocupado pelas mulheres na nossa sociedade e do movimento de emancipação feminista. Em primeiro lugar, esse romance rompe com a tradição de que as mulheres se limitavam a escrever sonetos. Sua autora, Rachel de Queiroz, além de ser a única mulher de referência na prosa modernista, foi a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras. O segundo motivo diz respeito à construção de gênero de suas personagens. Ao mesmo tempo em que encontramos em personagens, como Cordulina, a representação da mulher submissa ao marido e dedicada aos trabalhos domésticos e ao cuidado do filho, nos deparamos com a figura de Conceição, uma intelectual que exibe traços de emancipação e rompe com a idéia de que a realização da mulher está no casamento (ASSIS e SANTOS, 2010). Junto com a interpretação, essa obra pode também inspirar a produção de textos que tenham como tema a emancipação da mulher hoje. O que significar afinal essa emancipação feminina? Essa emancipação já aconteceu de fato? Onde, na vida cotidiana de cada um e cada uma, podemos encontrar essa opressão feminina?



ATIVIDADE

Grande Sertão: Veredas

Outra sugestão é a obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, que permite uma discussão mais ampla da diversidade de gênero. A construção da personagem Diadorim mistura características socialmente atribuídas como masculinas e femininas e uma fluidez entre o ser homem e ser mulher. A composição social de Diadorim (em especial, o seu jeito de vestir e o seu trabalho) leva à definição dela como um homem. No entanto, a personagem se distancia de uma representação hegemônica de masculinidade, sobretudo por carregar alguns traços tipicamente femininos, o que faz com seja chamada, em algum momento, de Maria Deodorina. Além disso, na trama surge o homoerotismo, marcado pelo sentimento que Diadorim desperta em Riobaldo, algo que transita entre o amor e o asco. E, finalmente, na revelação de um corpo feminino na ocasião da morte de Diadorim, entra em cena o conflito entre o social e o 'natural' na construção dos gêneros (MACHADO, 2007).

Literatura brasileira e sexualidades não hegemônicas

A diversidade sexual também está, sem dúvidas, bastante presente na literatura brasileira. Podemos encontrar nos textos de escritores consagrados, como Álvares de Azevedo, Jorge Amado e Machado de Assis, referências a relações homoeróticas ou outras expressões de sexualidade não heterossexuais, apresentadas explicitamente ou insinuadas. Por exemplo, na poesia de Mario de Andrade:

*Cabo Machado é moço bem bonito.
É como se a madrugada andasse na minha frente.
Entreabre a boca encarnada num sorriso perpétuo
(...)
Segue todo rico de jóias olhares quebrados
Que se enrabicham pelo posto dele
E pela cor-de-jambo.*

No entanto, a expressão das sexualidades não hegemônicas parece ficar à margem no estudo das produções literárias. Ao longo da história da literatura brasileira, obras que abordavam a homossexualidade foram consideradas imorais ou pornográficas, condenadas pela crítica literária ou, em alguns casos, censuradas e proibidas nas bibliotecas escolares e públicas. Alguns/mas escritores/as dessas obras forma vítimas inclusive de perseguição. (TREVISAN, 2004)

É muito comum que, no ensino de literatura brasileira nas escolas, sequer sejam mencionadas obras importantes como *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha – já traduzida em diferentes línguas e considerada o primeiro romance em todo o mundo a tratar o amor homossexual de forma direta. Outra importante é a obra de Cassandra Rios, que transgride

os padrões literários e se torna um marco no desenvolvimento de uma literatura gay e lésbica no Brasil. Seus romances, além de apresentarem personagens homossexuais – sobretudo, lésbicas – e travestis, falam sobre o contexto de repressão e homofobia que marcava a sociedade brasileira nas décadas de 1960 e 1970 (SANTOS, 2003).

Da mesma forma que a diversidade, a discriminação também está presente na literatura brasileira. No universo retratado em diversas obras, podemos encontrar a imposição normativa da sexualidade hegemônica e a intolerância às expressões que fogem a essa norma. É o que acontece, por exemplo, em *O Ateneu*, de Raul Pompéia, que relata como a homossexualidade, vista a partir de uma perspectiva binária, é encarada como ameaça à educação dos rapazes e à construção de suas masculinidades no final do século XIX. A repressão à homossexualidade na obra, assim como em outros contextos, atinge um ponto extremo de coerção e violência (BALIEIRO, 2008).

A literatura, como representação dos acontecimentos históricos e das relações sociais, permite retratar e contextualizar a homossexualidade e identidades dissonantes. Visibiliza o que parecia até então invisível. Faz pensar sobre as diferentes maneiras como a cultura brasileira lida e lidou, durante a nossa história, com relação ao afeto e à atração sexual entre pessoas do mesmo gênero. Faz a gente se dar conta de que a homossexualidade não é algo exclusivo do nosso tempo, mas que diferentes formas de amar e de desejar sempre estiveram presentes, a despeito de todo o controle. Discutir essas questões é um instrumento para realização de um trabalho pedagógico de reconhecimento e respeito às diferentes vivências da sexualidade. É fundamental para que possamos construir uma perspectiva crítica com relação à forma como vivemos e representamos a sexualidade hoje, compreendendo o quanto essa construção é histórica e cultural.



ATIVIDADE

Aqueles dois

Um ótimo recurso para desencadear um debate sobre homossexualidade pode ser a leitura do conto *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu. Além de prático – pelo tamanho – o texto apresenta uma trama construída de forma sutil e cuidadosa, sem reproduzir estereótipos e descrevendo a relação entre dois homens em função também da afetividade, como mostra o trecho abaixo:

...para não sentirem tanto frio, tanta sede, ou simplesmente por serem humanos, sem querer justificá-los – ou, ao contrário, justificando-os plena e profundamente, enfim: que mais restava àqueles dois senão, pouco a pouco, se aproximarem, se conhecerem, se misturarem? Pois foi o que aconteceu. Tão lentamente que mal perceberam.

ATIVIDADE



Música

Se formos buscar na música brasileira, são muitas as letras que podem suscitar a discussão e ampliar o debate a respeito da diversidade, como, por exemplo, a música *Três travestis*, composta por Caetano Veloso:

Três travestis

Três colibris de raça

Deixam o país

E enchem Paris de graça

A proposta aqui não é que se adicione a homossexualidade na literatura como um novo tópico entre nossos conteúdos, mas, isso sim, que se deixe de excluir autores/as, livros e análises que tenham a homossexualidade como foco, e que essa questão possa ser visibilizada, de modo transversal, ao longo de todo o nosso currículo.

Produzindo textos sobre diversidade

Tudo aqui que nossa civilização rejeita

(...) serve para poesia

(Manoel de Barros)

Como já dissemos antes, trabalhamos aqui com a proposta de encarar a diversidade sexual e de gênero não apenas como um tema adicional, um assunto a mais que vamos encaixar nos nossos planos de aula, mas sim como uma perspectiva, como uma mudança no nosso currículo e na nossa prática pedagógica que tenha essa diversidade como pressuposto, como proposta e como processo de trabalho. Exatamente por isso, essas questões não precisam ficar confinadas em uma aula específica, mas podem atravessar todo o currículo, emergindo como perspectiva em diferentes situações e momentos.

De qualquer modo, a diversidade sexual e de gênero também pode funcionar, em alguns casos, como um tema. As atividades de produção de textos, por exemplo, são ótimas oportunidades para se trabalhar essas questões. A redação permite que os/as estudantes expressem suas opiniões, suas dúvidas e também seus preconceitos. É um espaço de expressão e também uma oportunidade para que você educador/a possa conhecer mais a sua própria turma, as opiniões, posturas e valores de seus e suas alunos e alunas.



ATIVIDADE

Leitura crítica

Todos os dias os meios de comunicação noticiam questões que falam sobre gênero e sexualidade. Notícias sobre violência, sobre direitos, sobre cotidiano, sobre relacionamentos, sobre afeto, sobre práticas sexuais, etc. Esses mesmos meios de comunicação vão trazer abordagens às vezes bem antagônicas, que vão desde a valorização do reconhecimento e do respeito dessa diversidade até o preconceito e desrespeito mais agressivo, como mostram os dois exemplos a seguir:

Começa na terça

Casa do 'Big Brother Brasil 11' terá traveco de Realengo

Rede Globo divulga nomes dos 17 participantes

Foi dada a largada para o Big Brother Brasil 11. Ontem, a Rede Globo divulgou os nomes dos 17 participantes, se depender da vida pregressa dos 'brothers', o programa, que começa na próxima terça-feira, vai bombar. Há oito homens, oito mulheres e Ariadna Thalia Arantes, cabeleireira de Realengo, Zona Oeste, que aparece em anúncio na Espanha como travesti. Detalhe: Ariadna Thalia é o nome de batismo de Thalia, a atriz e cantora mexicana, da novela Maria do Bairro.

(Meia Hora on line, 06/01/11 00:11)

Paquera motivou agressão na av. Paulista, diz advogado de acusado

Dois casos de agressão a homossexuais no último feriado mostraram que a intolerância em relação à diversidade sexual ainda persiste no Brasil. No último domingo (14), um rapaz de 19 anos foi baleado no parque Garota de Ipanema (zona sul do Rio) após a 15ª Parada do Orgulho Gay, em Copacabana. No mesmo dia, quatro rapazes também foram agredidos em três ataques na avenida Paulista (centro de São Paulo). A polícia de São Paulo diz haver indícios de motivação homofóbica. O advogado de um dos acusados pela agressão em São Paulo afirma que tudo aconteceu em uma briga, após um dos agressores ter recebido um “flerte” de um dos agredidos.

(Folha de São Paulo, 17/11/2010)

Matérias como essas podem ser encontradas a qualquer momento, basta fazer uma rápida busca pelas páginas de jornais e outros meios de comunicação pela Internet. Não só matérias escritas, como vídeos também são bons catalisadores para iniciar um debate. A leitura e a discussão de matérias como essas são uma oportunidade importante para construirmos uma perspectiva crítica com relação aos meios de comunicação. Serve também para pensarmos como a linguagem, a fala, o vocabulário, o modo de escrever as frases, as palavras que usamos, como tudo isso produz efeitos no mundo. Efeitos que estigmatizam, que ferem, que desrespeitam, que confundem, que reconhecem, que legitimam, que constroem verdades, sobre o mundo e sobre as pessoas.



ATIVIDADE

Debate na sala de aula

Talvez um dos exercícios mais interessantes seja o debate. Debate que pode ser feito até de uma maneira mais teatralizada, com a turma dividida em grupos, que vão defender determinadas posições diante de um tema em questão. Casamento entre pessoas do mesmo sexo, reconhecimento do nome feminino de travestis e transexuais (ou masculino, quando é o caso), o direito de adoção por casais homossexuais, criminalização da homofobia, enfim, são várias as questões que podem inspirar um debate veemente de idéias. Um exercício interessante é, num primeiro momento, agrupar as pessoas por afinidade, a partir do seu posicionamento pessoal diante daquele tema. E, num segundo momento, colocar esses mesmos grupos para defenderem a posição contrária. Encontrar argumentos para defender algo que contradiz as nossas próprias convicções pode ser um exercício excelente para produzirmos uma perspectiva crítica sobre as nossas próprias idéias.

Agora... a nossa escola

Ao longo desse livro você pode tomar contato com diferentes informações, conteúdos e perspectivas. O mais importante aqui é perceber que não há receita pronta. Não há um modo certo ou errado de trabalhar gênero, sexualidade e diversidade na escola. Supor que poderíamos aqui revelar esse jeito certo seria ignorar justamente aquilo que é mais central: para que um currículo e uma prática pedagógica seja significativa, crítica e promotora da autonomia, ela precisa necessariamente ser construída na relação direta com o contexto social, cultural, econômico e político em que está inserida. Mais ainda, ela precisa ser construída *pelos* sujeitos que convivem, vivem, disputam e interagem dentro desse contexto. Construir uma pedagogia crítica, autônoma e libertária pressupõe revermos os nossos lugares, de professores/as, de gestores/as, de pesquisadores/as e de estudantes.

A homofobia (e a lesbofobia e a transfobia), o heterossexismo, o sexismo e a misoginia são apenas algumas das pedras com que nos deparamos no dia a dia da nossa prática pedagógica. Não são os únicos problemas. O que nos faz ter clareza de que a superação disso tudo e a construção de uma escola em que a diversidade, a diferença e igualdade sejam possíveis e desejáveis, não é algo que vamos alcançar de um dia para o outro. É um processo, demorado, de idas e vindas, de erros e acertos, de aprendizados. Ao mesmo tempo, essas desigualdades, violências, exclusões produzem efeitos a todo o momento; hoje, agora, em milhões de pessoas. Portanto, superar tudo isso é uma necessidade imediata, que não pode ser relegada a segundo plano – ou a um momento indefinido quando tudo vai ser mais fácil.

Nosso trabalho como educadores/as exige um posicionamento político. É, necessariamente, um trabalho de intervenção na cultura, de ação nas relações sociais. Portanto, cada um e cada uma, como profissional, e cada escola enquanto instituição, precisa enfrentar essas questões, construir um olhar crítico sobre a sua própria prática e reconstruir, participativamente, um novo jeito de fazer educação.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Gabriella Lima de; SANTOS, Claudionor Agüero dos. *História, literatura e gênero*. Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos (Anais), 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276637213_ARQUIVO_Historia,LiteraruraeGenero_parapublicacao_.pdf

Balieiro, F.F. Masculinidade e Homofobia em O Ateneu. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder (Anais)*, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST9/Fernando_de_Figueiredo_Balieiro_09.pdf

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Sociologia)- Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 200

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Espanha: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº. 20/2009: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009 - Seção I – Página 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

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

CANAU, Vera Maria (org). *Educação Multicultural: Tendências e Propostas in Sociedade, Educação e Cultura(s)*.

Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____, Vera Maria. *Texto apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Recife: UFPE, 2007.*

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Língua, discurso e política*. Alea : Estudos Neolatinos, v.11, n.1, p.148-165, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURLANI, Jimena. *Educação Sexual: possibilidades didáticas*. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FURLANI, Jimena. *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURLANI, Jimena. *O Bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. Tese de Doutorado

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GOELLNER, Silvana V. *A produção cultural do corpo*. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

IBOPE. *Pesquisa de opinião pública sobre assuntos políticos/ administrativos* JOB179. Brasília, Fevereiro/2008. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=home_materia&db=caldb&docid=A98B29DFAD7F945F8325740B00016AEF>. Acesso em: 24/03/2008.

JIMENEZ, Michele de Oliveira. *A identidade masculina em Menino de Engenho, de José Lins do Rego: um protótipo de homem patriarcal*. 1º Colóquio Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários (Anais). Universidade Estadual de Maringá/UEM, 2010. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/749.pdf>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia nas Escolas: um problema de todos* In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO. Brasília, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

LOYOLA, Maria Andréa. *Sexualidade e Medicina: a revolução do século XX*. Cadernos de Saúde Pública, v. 4, n. 19, 2003, p. 875-899.

MAZZON, José Antonio. *Ações Discriminatórias no âmbito escolar (relatório de pesquisa)* São Paulo: MEC-INEP e FIPE-USP, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *s/d. Lições de humanismo dos índios do Brasil.* Psicologia Atual, n. 4, pp. 43-46.

SANTOS, Rick. *Cassandra Rios e o surgimento da literatura gay e lésbica no Brasil.* Gênero (Niterói), 4(1):17-31, 2003. Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/01112009-102404santos.pdf>

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

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso.* São Paulo: Record, 2004.

WALSH, Catherine. *Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC.* Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 20009.

Sobre os autores:

Alexandre Bortolini - Mestre em Educação pela PUC-Rio. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente trabalha na equipe da Coordenação-Geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação, especialmente nas áreas de formação continuada e de políticas em gênero e sexualidade. Participa da coordenação do Projeto Diversidade Sexual na Escola, vinculado ao Instituto de Psicologia e à Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ.

Maria Mostafa - Historiadora graduada pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Saúde Coletiva pelo IMS-UERJ. Interessa-se pela área de Educação em Direitos Humanos. Atualmente coordena o Núcleo de Educação para a Paz do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP).

Melissa Colbert - Bacharel e Licenciada em História, especialista em Organização do Trabalho Pedagógico e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com pesquisas na área de História e Historiografia da Educação, memória, relações de gênero e diversidade sexual com foco no trabalho docente.

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho – Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia, Professor e Diretor de Extensão do Instituto de Psicologia e Coordenador dos cursos de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do Projeto Diversidade Sexual na Escola e dos cursos de extensão Gênero e Diversidade na Escola, promovidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Coordenador Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (2011-2013).

Roney Polato – Doutor em Educação, Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Thiago Félix Pinheiro - Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, mestre e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - USP. Realizou trabalhos em Psicologia Social, Clínica e Hospitalar. Atua em pesquisas sobre prevenção de HIV/aids; saúde, gênero e sexualidade.

Ano da impressão: 2014