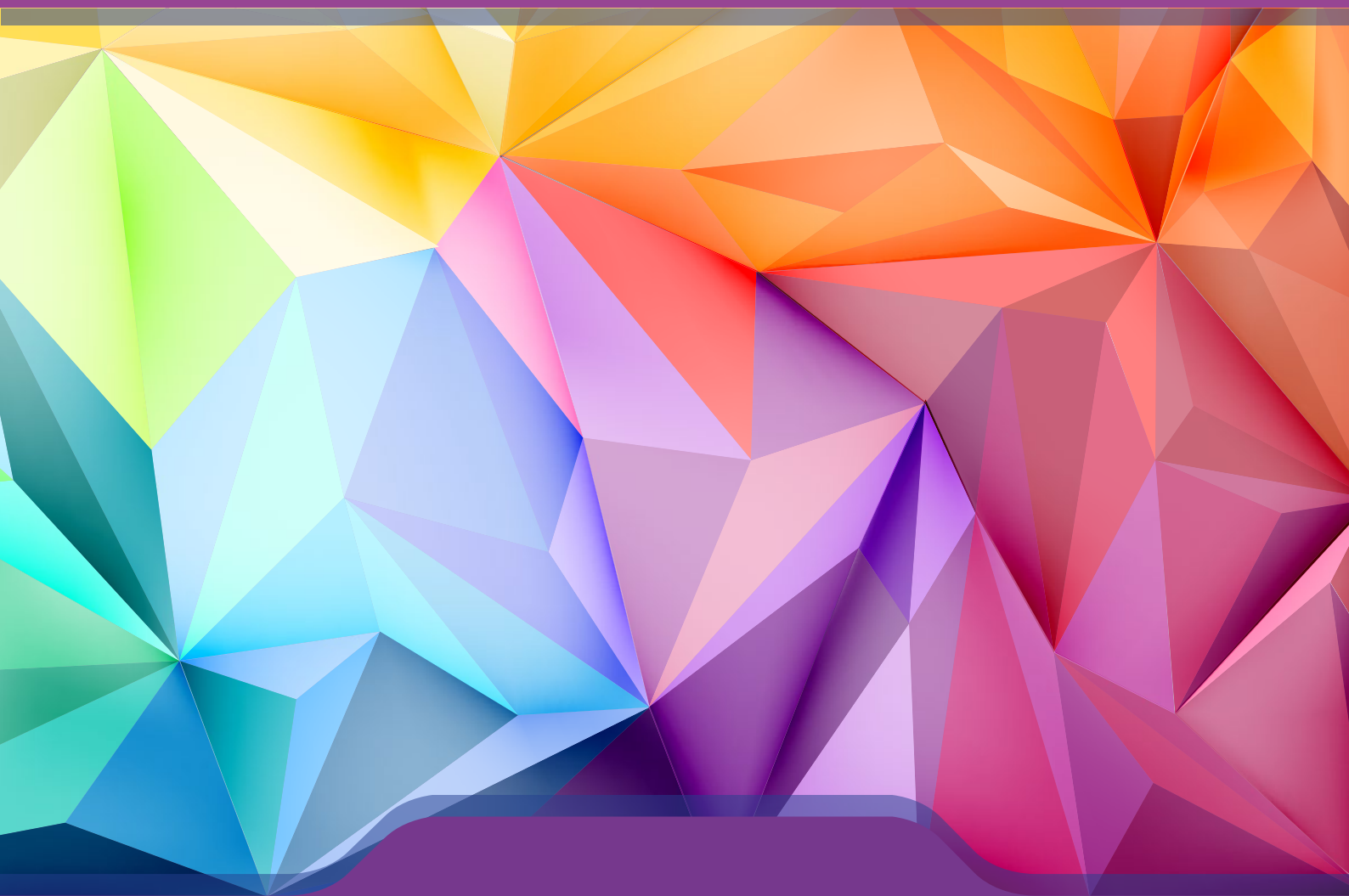



Gênero, Sexualidade e Educação



Denise Bastos, Izaura Cruz e Marilu Dantas

Gênero e sexualidade na escola

Gênero e sexualidade na escola

A large, stylized graphic of a leafy branch, rendered in a light blue color, occupies the left side of the cover. The leaves are simple, rounded shapes with visible veins, arranged along a central stem that curves upwards and to the right.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Denise Bastos, Izaura Cruz e Marilu Dantas

Gênero e sexualidade na escola

Salvador, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Diretor: Messias Bandeira

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Gênero e Sexualidade na Educação

Coordenador: Prof. Leandro Colling

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana
Foto de capa: rawpixel.com

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira

Márcio Matos
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão: Alessandro Faria
Edição / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Flávia Moreira; Marcos
do Nascimento; Moema dos Anjos; Sofia

Casais; Ariana Santana; Camila Leite;
Marcone Pereira; Vitor Sousa

Gerente de AVA: Jose Renato Oliveira
Design de Interfaces: Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Letícia Oliveira; Ana Paula Ramos
Câmera: Valdinei Matos
Edição:

Deniere Silva; Flávia Braga; Irlan
Nascimento; Jeferson Ferreira; Jorge
Farias; Michaela Janson; Raquel Campos;
Victor dos Santos

Animação e videografismos:

Bianca Silva; Eduarda Gomes; Marcela de
Almeida; Dominique Andrade; Roberval
Lacerda; Milena Ferreira

Edição de Áudio:

Cícero Batista Filho; Greice Silva; Pedro
Henrique Barreto; Mateus Aragão

Sumário

Apresentação 07

Unidade I - Educação Sexual na Escola 09

1.1 Breve Percurso Histórico 09

1.2 Sexualidade para Além do Discurso Biológico 15

Unidade II - Teorias do Currículo, Sexualidade e Gênero 21

2.1 Preconceitos nas Escolas..... 22

2.2 TEORIAS DO CURRÍCULO 23

2.1.1 Teorias Pós-Críticas e o Currículo..... 28

2.1.2 Crítica ao Multiculturalismo e o Currículo..... 30

2.1.3 Movimentos Sociais, Políticas Públicas e o Currículo 32

2.1.4 Currículo Performativo 37

Unidade III - Cotidiano Escolar, Sexualidade e Gênero 43

3.1 Domesticação dos Corpos no Contexto Escolar:
o Cotidiano e suas Práticas 43

3.2 Por que não Falamos Sobre Sexualidades na Escola? 49

3.3 Relatos Sobre Sexualidades Dissidentes na Escola:
Violências e Exclusões..... 52

3.4 Qual o meu Banheiro? 55

3.5 Leitura Crítica da Imagem no Contexto Escolar 58

Referências 64



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFBA

A663

Araújo, Denise Bastos de.
Gênero e sexualidade na escola / Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

69 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-188-3

1. Educação sexual – Estudo e ensino. 2. Educação sexual para adolescentes. 3. Educação sexual para crianças. 4. Educação sexual – Brasil. 5 – Educação sexual – Currículos. I. Cruz, Izaura Santiago da. II. Dantas, Maria da Conceição Carvalho. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. IV. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. V. Título.

CDU: 305

Sobre as autoras

Denise Bastos de Araújo é professora da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e licenciada em Ciências Biológicas pela UFBA. Possui especialização em Metodologia e Prática do Ensino de Gênero pela UFBA e em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Científico Conhecer; mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e Doutorado pelo Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, ambos da UFBA. Atualmente, trabalha na Associação Educacional Sons no Silêncio – AESOS, onde leciona Biologia e Química para Surdos do Ensino Médio.

Izaura Santiago da Cruz é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFBA e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPA. Possui especialização em Sexualidade Humana pela UNESA-RJ; mestrado e doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA/UEFS. Tem experiência com formação docente em sexualidade e gênero. Desenvolve projeto de extensão *Oficinas de sexualidade e gênero* em parceria com escolas da rede municipal de Salvador. É coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA.

Marilu Dantas (Maria da Conceição Carvalho Dantas) é licenciada em Letras Vernáculas, possui Especialização em Alfabetização, Mestrado e Doutorado em Educação pela FACED/UFBA. Foi professora adjunta da Faculdade de Tecnologia Senai-Cimatec e é professora aposentada da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Trabalhou na CECR - Escola Parque e na Rede Anísio Teixeira/TV Anísio Teixeira na produção de conteúdo pedagógico para linguagem audiovisual, além de realizar consultorias pedagógicas em diversas fundações e prefeituras municipais.

Apresentação

Olá pessoas!

Depois que vocês já conheceram alguns conceitos importantes no componente curricular Gênero e sexualidade na atualidade (COLLING, 2018), passaremos a focar, de forma mais incisiva, sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Este livro foi elaborado por três professoras e suas participações e vivências nas escolas foram objetos de reflexão para este componente curricular, afinal, estamos querendo pensar a partir do contexto da educação baiana e, nesse sentido, todas as pessoas que estão nessa especialização podem contribuir.

Além disso, este livro traz uma série de atividades para serem pensadas e discutidas nos fóruns do nosso ambiente virtual de aprendizagem e nas nossas aulas presenciais, além de alguns questionamentos, indicações de leituras e de vídeos, sempre pensando na possibilidade de ajudar, de forma prática, no seu cotidiano escolar.

O livro está dividido em três unidades. A primeira traz um pouco do histórico da educação sexual no Brasil e uma análise a respeito dos estudos de gênero e sexualidade para além do discurso da biologia. O foco da segunda unidade será o currículo da escola com suas performatividades e, na terceira unidade, pensaremos as práticas voltadas para a construção das diferenças.

Desejamos a vocês ótimos estudos e excelentes participações.

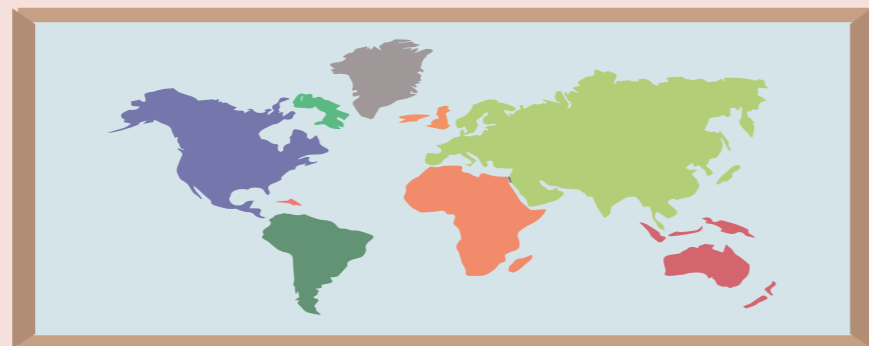
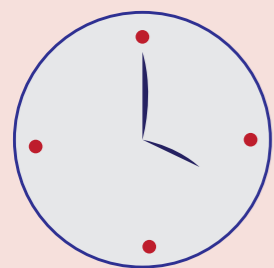
Grande abraço,

Denise, Izaura e Marilu

UNIDADE I

Educação Sexual na Escola

Figura 1: Sala de aula. Ilustração: Flávia Moreira



Desde quando e como a escola trata dos temas da sexualidade nas aulas? Com quais objetivos? Por que a escola insiste em tratar dos temas da sexualidade apenas em determinadas disciplinas e dentro de uma perspectiva naturalizante, normativa e reprodutiva? Depois do que já estudamos no componente curricular Gênero e sexualidade na atualidade, podemos concluir que essas abordagens dão conta da complexidade que envolve a sexualidade humana? Essas são algumas questões que nortearão esta primeira unidade.

1.1 Breve percurso histórico

Os primeiros registros sobre propostas de Educação Sexual nas escolas, na Bahia e no Brasil, ocorreram na transição do século XIX para o século XX. Eram ideias que já vinham sendo difundidas em países da Europa, como Itália, França, Portugal e Inglaterra, fortemente relacionadas com os investimentos que a medicina estava fazendo no campo dos conhecimentos científicos sobre o corpo feminino, reprodução e, principalmente, sobre o que Rohden (2001) denominou de “Ciência da diferença”. Essa produção científica buscou mapear esses conhecimentos acerca do corpo feminino e seus fenômenos, com o intuito de estabelecer diferenças biológicas entre corpos femininos e masculinos.

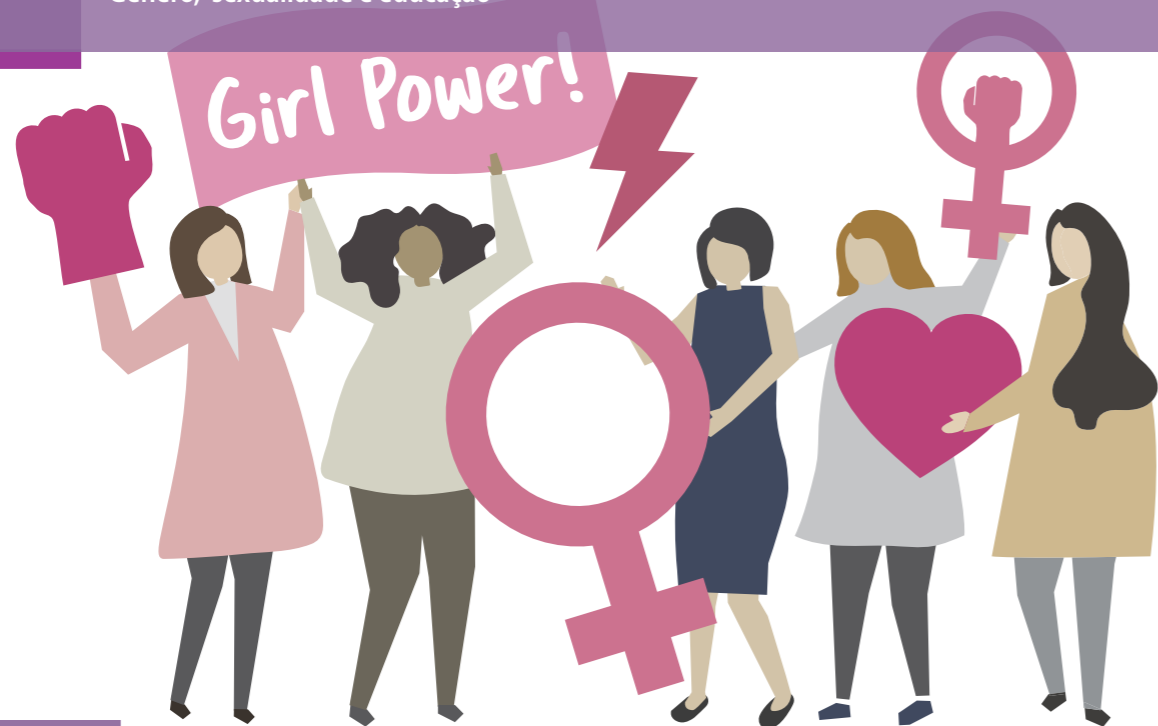
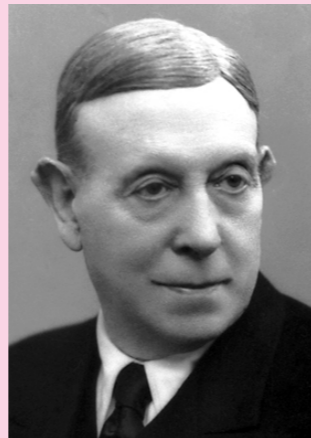


Figura 2: Girl Power. Ilustração: Rawpixel

Nesse sentido, o que se pretendia era transformar esses corpos, que antes eram apenas duas versões de um corpo único (o corpo humano), em seres opostos e complementares, cujas diferenças eram irreconciliáveis, constituindo um modelo de sexo duplo (LAQUEUR, 2001). Essa diferença, do ponto de vista biológico, entre homens e mulheres, se refletiu no campo político e passou a justificar a desigualdade de direitos. Entretanto, nesse mesmo período, os movimentos sociais, em especial o movimento feminista, passaram a se organizar e, dentre as suas pautas principais, estavam o direito à educação e o direito à participação política através do voto¹.

Ou seja, as primeiras propostas de Educação Sexual surgiram, ao mesmo tempo, como medida de controle das mulheres, tendo em vista que seu público-alvo principal eram as mulheres e as crianças, mas também em função de uma reivindicação dos movimentos feministas. Nesse último caso, temos na Bahia a tese da médica Ítala Oliveira, apresentada na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1927, que defendia claramente uma Educação

¹ Sobre como os movimentos sociais influenciaram a produção dos saberes sobre gênero e sexualidade, releia a unidade I do livro didático do componente *Gênero e sexualidade na atualidade* (COLLING, 2018)



Curiosidade

O médico português Egas-Moniz, que recebeu o prêmio Nobel da medicina por suas contribuições no campo da medicina e da neurocirurgia publicou em 1901 um livro chamado *A vida sexual*. Esse livro teve dez edições e foi bastante divulgado em Portugal e no Brasil. Com a instalação da ditadura militar em Portugal, a partir de 1926 o livro foi proibido e só poderia ser comprado em farmácias e com receita médica.



Figura 3: Women. Ilustração: Rawpixel.

Sexual para uma equidade de direitos entre homens e mulheres, inclusive no campo do prazer sexual, assunto considerado tabu naquela época e ainda hoje (CRUZ, 2017). Lili Tosta, Francisca Prager Fróes e Edith Mendes da Gama Abreu são expoentes do movimento feminista em Salvador naquela época e que também defenderam a Educação Sexual das mulheres em diferentes perspectivas (COSTA, 2002; RAGO, 2007).

No entanto, de forma geral, “a questão da Educação Sexual aparece como um elemento a compor um projeto maior de educação da população, buscando transformar hábitos e costumes em prol de um desenvolvimento social que equiparasse a capital baiana e outros grandes centros brasileiros, como o Rio de Janeiro, às grandes cidades europeias” (CRUZ, 2017, p.117). As práticas de higiene eram ressaltadas como sinônimo de modernidade e desenvolvimento do país. Esse interesse pela Educação Sexual aparece na obra de médicos brasileiros como José de Albuquerque, Antônio Austregésilo, Hernani de Irajá, que escreveram vários livros sobre o tema entre as décadas de 1920 e 1940. A discussão desses autores se pautava principalmente no combate à iniciação sexual precoce, às práticas sexuais não reprodutivas, tais como a masturbação, a homossexualidade, o sexo anal e o sexo oral e também o combate às doenças sexualmente transmissíveis (DST) chamadas, então, de doenças venéreas. A Educação Sexual era dirigida principalmente às mulheres, crianças e jovens, com indicações indiretas aos homens adultos.

Dentre as diferentes propostas, ganhou destaque, entre as feministas Ítala Oliveira e Francisca Prager Fróes, a ideia de uma educação sexual de caráter científico e, portanto, baseada em informações científicas sobre desenvolvimento, reprodução e sexualidade. Acontece que a ciência é feita por pessoas e, portanto, nunca foi e nunca será neutra. Assim, ao propor uma vinculação com o conhecimento científico na escola, mais especificamente com as disciplinas de História Natural, Ciências e Biologia, esses médicos e médicas assumiram os pressupostos de uma Educação Sexual heteronormativa², sexista (porque manteve a ideia de reprodução e maternidade como papéis sociais essenciais das mulheres) e calcada no controle e direcionamento da sexualidade para o casamento, a reprodução e prevenção de doenças. Como herança, entre outros fatores, desse processo histórico, temos a criminalização da sexualidade de crianças e adolescentes e a transferência para a vida adulta (em idade reprodutiva) o exercício dessa mesma sexualidade.

Ao longo do tempo, a Educação Sexual, incorporada às aulas de Ciências, transformou-se em aulas sobre reprodução, métodos contraceptivos, gravidez “indesejada” e prevenção às DST. Na década de 1960, com emergência da chamada “segunda onda” do feminismo e a produção acadêmica dos estudos feministas (LOURO, 1997), e também de outros movimentos políticos e culturais como o dos Hippies, Black Power e, aqui no Brasil, o Cinema Novo, a Tropicália, um cenário de mudanças sociais começou a desenhar algumas propostas diferentes de Educação Sexual, no bojo de um processo de renovação pedagógica. Guimarães (1995) cita algumas experiências nesse período em escolas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Em Salvador, uma dessas iniciativas ocorreu em 1969, no Colégio Anísio Teixeira (CRUZ, 2008). Com o recrudescimento do regime cívico-militar nesse período, essas propostas foram associadas à subversão e criminalizadas. Tal atitude se materializou na proibição dessas iniciativas nas escolas. Um dos pontos cruciais, naquele momento, era que a referência aos métodos contraceptivos, além de incentivar o “amor livre” e, portanto, ameaçar o status do casamento como instituição, ia de encontro à uma política natalista apresentada pelos governos militares que, inclusive, censuraram músicas como Uma vida só (pare de tomar a pílula), de Odair José (cantor muito popular na época), porque a mesma falava do uso da pílula anticoncepcional.

² Discutimos esse conceito no primeiro livro didático do curso (ver COLLING, 2018)

Curiosidade

No carnaval de 1936 uma associação carnavalesca do Rio de Janeiro desfilou com um carro “alégorico” chamado Educação Sexual, fazendo alusão ao contexto da época, no qual se discutia a necessidade da implantação da educação sexual nas escolas.



Figura 4: Combate ao HIV. Imagem: Pixabay

No processo de redemocratização, algumas dessas iniciativas foram retomadas, o que se revela na realização do I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, em 1978, em São Paulo. Em 1980, tem início um programa de TV chamado TV Mulher, no qual a sexóloga Marta Suplicy discutia questões sobre sexualidade a partir de dúvidas enviadas por telespectadoras através de cartas (SUPLICY, 1983). Outra referência importante da retomada dessas discussões ocorreu através do programa Malu Mulher, que abordava temas sobre demandas feministas da época, tais como o aborto, violência doméstica, sexualidade e, pela primeira vez, colocou a homo/bissexualidade em pauta, quando abordou muito sutilmente o interesse afetivo/sexual de uma amiga pela Malu. O programa foi exibido entre maio de 1979 a dezembro de 1980. É importante demarcar que ambos os programas tinham uma perspectiva que hoje podemos denominar heteronormativa.

Somente a partir da segunda metade dos anos de 1980, principalmente no contexto da epidemia de HIV/AIDS, a Educação Sexual retornou à pauta. Figueiró (2001) produziu um “estado da arte” sobre a produção acadêmico-científica na área da Educação Sexual no período de 1980 a 1993 e destacou a retomada das experiências nessa área a partir da segunda metade da década de 1980. Nesse contexto, foi criado, em 1985, o Núcleo Integrado de Pesquisa e Extensão em Psicogenética, no Departamento de Biologia da UFBA, e foi oferecido o primeiro Curso de Extensão em Educação Sexual (FAGUNDES, 1995) que, posteriormente, se transformou no Programa de Educação Sexual – PROEDSEX/UFBA, que desenvolveu atividades até a década de 2010.

A partir de 1987, no Rio Grande do Sul, também foram desenvolvidos projetos de Educação Sexual nas escolas sob a orientação do Centro de Estudos sobre Sexualidade (CESEX) de Brasília (CAVALCANTI, 1993). Em 1993, como desdobramento das ações do NIEP, foi criado o Núcleo Integrado de Educação Sexual – NIES, no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS).

Os trabalhos desenvolvidos a partir da segunda metade dos anos de 1980 são fortemente impactados pela epidemia do HIV-Aids e pelos altos índices de gravidez entre adolescentes. Assim, longe de retomarem as propostas inovadoras do final da década de 1960, a maioria deles tem foco nas informações sobre o desenvolvimento biológico e na prevenção de doenças. O controle da sexualidade adolescente também era enfatizado, baseado no argumento de se evitar uma iniciação sexual precoce e posterior gravidez. Ou seja, retornamos às práticas do início do século XX. As campanhas de prevenção ao HIV-Aids e outras DST acabavam por criminalizar as práticas e relacionamentos homossexuais, culpabilizando essas pessoas e suas práticas pelos avanços da epidemia. Naquele momento, o movimento LGBT, que vinha se organizando desde o final da década de 1970, passa a ter um papel fundamental, realizando ações de combate ao preconceito e estimulando a solidariedade com pessoas soropositivas e doentes.

Ainda no bojo dessa retomada das discussões, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – 9394/96, a Educação Sexual foi inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do Tema Transversal “Orientação Sexual”. Esse documento, em que pesem algumas críticas à terminologia utilizada e também a não inclusão das discussões sobre as diferentes expressões da sexualidade, ainda pode ser considerado um avanço, na medida em que, pela primeira vez, ocorreu uma discussão sobre políticas de Educação Sexual para os currículos escolares.

DICA 1

Assista o filme *Hysteria* e reflita sobre como as visões científicas contribuíram para práticas de Educação Sexual pautadas na repressão dos desejos das mulheres, justificadas por uma suposta condição de saúde. Ou seja, as mulheres que manifestavam seus desejos sexuais, sua insatisfação com os parceiros, ou mesmo com seus papéis sociais, eram classificadas como doentes. Filme pode ser acessado em <https://vimeo.com/130688148>

1.2 Sexualidade para Além do Discurso Biológico

Como já foi visto no tópico anterior, historicamente, a Educação Sexual sempre esteve atrelada às discussões médicas que abordavam principalmente aspectos relativos à reprodução e à prevenção de doenças. Assim, as discussões de sexualidade, no espaço escolar, têm ficado, tradicionalmente, restritas às disciplinas de Ciências e Biologia, como se as questões da sexualidade estivessem restritas apenas a aspectos anatômicos e fisiológicos. Assim, aspectos relativos à cultura e ao próprio ordenamento da sociedade são deixados de lado.

Entretanto, a sexualidade passa por outros caminhos que extrapolam o biológico. Foucault (2014), ao tratar da história da sexualidade, indica a importância dos discursos sobre a sexualidade, que não apenas falam de sexo e das práticas sexuais, mas instituem o que deve ser considerado normal e o que é desvio, anormalidade ou perversão. A Psicanálise, a Medicina e a Pedagogia, entre outros saberes, indicaram os comportamentos corretos a partir de uma “*ciência sexual*” que classificou os comportamentos sexuais. O ponto principal que está por trás dessa classificação é a capacidade reprodutiva.

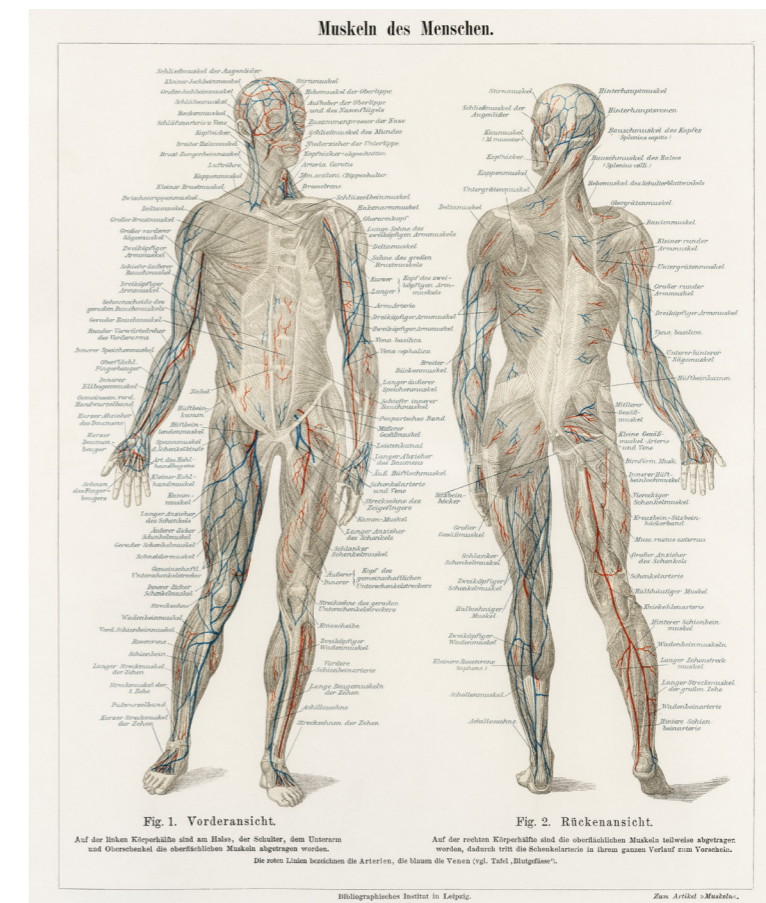


Figura 5: Antiga litografia humana. Imagem: Rawpixel.

Nesse sentido, os discursos apresentados por docentes de Ciências e Biologia estavam (e ainda estão) fortemente ancorados em uma visão da sexualidade reprodutiva e subsidiada por uma supremacia do argumento biológico. Em pesquisa realizada com algumas professoras de Ciências e de Biologia, Izaura Cruz (2008) verificou que a sexualidade frequentemente estava associada a situações de perigo, como pode se notar nas falas a respeito de suas práticas de Educação Sexual nas escolas:

Então a gente trabalha isso, para sensibilizar, porque conscientizar ninguém pode. Sensibilizar mais o indivíduo a cuidar do seu corpo. Para manter a sua saúde! É isso que eu passo para eles. Quando vocês pensarem em relacionamento sexual, pensem na doença, não é só filho!

Essa professora mantém o foco em uma Educação Sexual para o combate às doenças e em nenhum momento faz referência ao prazer. Em outro trecho, afirma que

[...] a gente tem que tomar cuidado porque, por exemplo, se eu estou falando de sexo anal, eu não posso deixar de falar da anatomia. A questão do órgão: primeiro é sistema digestório, né? O ânus é sistema digestório. Ali tem o quê? Produção de fezes. Tem a questão do calibre, da espessura. Então tem que falar da questão da anatomia. Não vou dizer: 'Ah! É uma coisa proibida! Que não é, porque vai depender de eles aceitarem ou não. Mas também devemos mostrar os perigos que podem acontecer, de doenças, né?' (CRUZ, 2008 p. 115).

Ou seja, o sexo não reprodutivo sempre está associado com uma coisa inadequada, fora da norma, entendida como doença. A professora alegou, naquele momento, que havia muitas perguntas sobre o sexo anal pois o mesmo era utilizado como forma de evitar uma gravidez não planejada. Porém, não discutiu se essa prática dava prazer ao casal ou se satisfazia apenas uma das pessoas. Ainda segundo a mesma pesquisa,

[...] a Educação Sexual é vista pelas professoras como fonte de conhecimento sobre o próprio corpo; uma forma de proporcionar conhecimentos sobre saúde (cuidados, hábitos a serem adotados, formas de prevenção); como elemento importante para a felicidade do indivíduo e também como um fator importante na eliminação de preconceitos e aceitação da diversidade (CRUZ, 2008 p.118).

Existe, portanto, o reconhecimento da importância da Educação Sexual em uma perspectiva educacional mais ampla. Entretanto, isso não ocorre

na prática. Em relação à formação acadêmica, é recorrente, entre docentes e estudantes de licenciatura, a noção de que a formação acadêmica

[...] não lhe deu condições de discutir este tema em sala de aula, e que o fazem utilizando como referência suas pesquisas individuais em livros sobre sexualidade; nos cursos e palestras que frequentam, sempre que possível e aquelas que são mães utilizam suas vivências na orientação dos filhos e filhas e seus valores familiares. (CRUZ, 2008, p.118).

Outro aspecto interessante diz respeito ao uso da linguagem para diferenciar o que seria uma discussão científica séria da sexualidade das abordagens mais populares, trazidas pelas pessoas no cotidiano de suas vidas. Essa prática configura o que Foucault (2006) apontou como as interdições do discurso, que ocorrem principalmente no campo da política e da sexualidade. “A utilização da linguagem científica mostra claramente uma das formas de interdição do discurso: *o ritual de circunstância* – onde e como se fala de sexualidade na escola: nas aulas de ciências e utilizando a linguagem científica” (CRUZ, 2008, p.120). A ideia de vincular a discussão da sexualidade aos conteúdos científicos aparece de forma recorrente, sob o argumento de que devemos apresentar aos/às estudantes termos mais adequados do que aqueles usados no cotidiano.

Em relação às referências e curiosidades das crianças sobre a homossexualidade, uma professora, ao ser questionada sobre como tratava dessas questões, respondeu:

[...] eu lido normal. Sempre negando. Ah! Eu tenho que negar isso. [...] negando, por que, por exemplo, tem menino (que fala) 'Th fulano é bicha'. Aí eu (digo), por quê que ele é bicha? Aí chama de viado. Venha cá, por quê? Aí tudo eu levo assim, e vou começando a conversar e observando, que também a gente não pode ficar chamando a atenção e deixar que ele seja massacrado pelos colegas. Nunca tive assim, só essas brincadeiras. [...] digo: vai ter peça de teatro é? De animais é? Por que você não quer ser o veado e quer que ele seja? Eu pergunto a ele se ele quer ser o veado. Eles se acabam de rir. (CRUZ, 2008 p. 10)

A professora se nega a discutir as questões que as crianças trazem e reforça uma ideia de controle da sexualidade infantil que se concretiza com a negação de suas demandas. Pois, para ela, o *normal* é negar a sexualidade infantil e, mais ainda, negar uma referência à homossexualidade, visto que

essa identidade não existe no currículo escolar.

Os argumentos utilizados pelas professoras de Ciências e Biologia fazem parte de uma *biopolítica*³, a partir da qual essas disciplinas forjam os discursos essencialistas sobre a sexualidade, principalmente nos seguintes pontos:

1. Controle do corpo feminino;
2. A regulação das sexualidades desviantes;
3. O controle da sexualidade infantil e
4. O sexo com finalidade reprodutiva (CARVALHO; LORENCINI JÚNIOR, 2017).

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DA UNIDADE I:

Assista ao documentário *Viva a vida: Herbert Daniel, o amor e a AIDS nos anos 80*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-0-mk-HW2_c&t=26s, e escreva um texto de 25 linhas com as suas reflexões sobre as mudanças e/ou permanências nas ideias contemporâneas sobre as relações entre a homossexualidade e epidemia de HIV/AIDS.

Síntese da unidade:

Ao contrário do que muitas pessoas pensam educação sexual não é uma questão contemporânea e sim, vem sendo pensada de forma mais sistemática, há pelo menos um século. Como parte do processo educacional, mesmo quando não é citada – pois, não falar de sexualidade também é uma forma de educação sexual – a educação sexual é sempre pautada pelo contexto histórico e sociocultural no qual as pessoas estão imersas. Historicamente a ciência biomédica tem dado sustentação às suas ações, o que se reflete claramente na vinculação das discussões de sexualidade na escola às disciplinas de Ciências e Biologia.

³ “Biopolítica é a forma que o poder adquire na sociedade burguesa, ou seja, após a queda do velho regime e da ascensão da moderna sociedade urbana e industrial. O caráter bio da política reside na centralidade dos corpos e das populações na organização dos Estados, suas instituições, como a medicina social e a educação” (MISKOLCI, 2010, p.16-17).

Para saber mais sobre o tema veja:

CARRARA, S. L. e RUSSO, J. A.: *A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda*. História, Ciências, Saúde Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(2):273-90, maio-ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n2/a03v9n2.pdf> . Acesso em 30/11/2018.

CARVALHO, F. A.; LAURENCINI JÚNIOR, A. *Ainda somos oitocentistas? Desafios para a educação sexual e o ensino de ciências*. Anais do V SIES - Simpósio Internacional em Educação Sexual - saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR. 26 a 28/04/2017. Disponível em : <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3255.pdf>. Acesso em 30/11/2018

Unidade II

Teorias do Currículo, Sexualidade e Gênero

Figura 6: Teorias do currículo. Imagem: Rawpixel



A escola é um espaço que respeita e acolhe a diversidade sexual e de gênero? Como discutir os temas da diversidade sexual e de gênero sem pensar as teorias do currículo? Por que é importante conhecer as teorias do currículo para a discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas? Qual teoria do currículo se afina mais com a perspectiva das dissidências sexuais e de gênero estudada no primeiro livro didático de nosso curso (COLLING, 2018)? Esta segunda unidade foi pensada a partir dessas questões.

2.1 Preconceitos nas Escolas

Muitos/as de vocês já devem ter escutado algum comentário parecido com este: “aqui em nossa escola todo mundo se respeita, não tem essa coisa de preconceito. Aqui não tem esse problema de sexualidade e gênero”. Diversas pesquisas realizadas nos últimos anos, infelizmente, mostram o contrário. Vamos conhecer algumas delas?

A pesquisa *Juventudes e sexualidade*, realizada pela UNESCO em 2000 e publicada em 2004, realizada em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras, apresentou resultados alarmantes: **39,6%** dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter um colega de classe homossexual; **35,2%** dos pais não gostariam que seus/suas filhos/as tivessem um colega de classe homossexual; **60%** das/os professoras/es afirmaram que não possuem conhecimento suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula.

Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas – da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (2009), com uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores (as) do Distrito Federal, apontou que **63,1%** dos/as entrevistados/as alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito nas escolas; mais da metade dos/as professores/as afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; **44,4%** dos garotos e **15%** das garotas afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais na sala de aula. (ECOS, 2013).

Preconceito e discriminação no ambiente escolar, da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (2009), baseada em uma amostra nacional de 18,5 mil alunos/as, pais e mães, diretores/as, professores/as e funcionários/as, revelou que **87,3%** dos/as entrevistados/as têm algum preconceito relacionado com orientação sexual (ECOS, 2013).

Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais, da Fundação Perseu Abramo (2009), revelou que **92%** da população reconhece que existe preconceito contra pessoas LGBT; **28%** reconheceram e declararam o próprio preconceito contra pessoas LGBT, percentual esse cinco vezes maior que o preconceito contra negros e idosos, também identificado pela Fundação ECOS (2013).

Outra investigação mais recente, intitulada *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016*”, oferece dados para compreendermos



Figura 8: Crianças. Ilustração: Freepik

o processo de violência e exclusão nas escolas. Os resultados podem ser acessados em <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

Então, diante dessa realidade, precisamos pensar e/ou repensar o currículo, pois é o currículo que determina o tipo de aprendizagem e de sujeito que pretendemos formar. É o que faremos no próximo item.

2.2 Teorias do Currículo

A importância de pensar e/ou repensar o currículo nos faz refletir sobre o papel da educação na atualidade, em que o acesso ao conhecimento não está limitado, exclusivamente, aos livros didáticos (que bom, né?), que legitimavam a escola como a instituição detentora do saber. Então, o que se torna suficiente para garantir o aprendizado de estudantes em pleno século XXI, em uma sociedade tão diversa? Será que apenas equipamentos tecnológicos fazem da escola um espaço “atual” de formação? Ou como tratar ou mesmo “transversalizar” temáticas tão caras e necessárias para compreensão da sociedade contemporânea, através da Língua Portuguesa, da História, da Geografia, da Ciência, das Línguas Estrangeiras, da Biologia, da Educação Física, da Matemática, das Artes?

O conteúdo pelo conteúdo perde o sentido quando não problematizado, quando não relacionado com as diversas realidades do mundo atual. É o caso de algumas pesquisas publicadas sobre o ambiente escolar citadas no tópico anterior, que abordam a homofobia de forma genérica, pois não informam se a pesquisa contou com alunas lésbicas e/ou estudantes transexuais, por exemplo. Como vimos no nosso primeiro livro didático (COLLING, 2018), homofobia não é uma categoria que contempla todos os preconceitos advindos da falta de respeito à diversidade sexual e de gênero. Ainda assim, essas pesquisas são importantíssimas para refletirmos sobre qual currículo pensar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo diante de um quadro de exclusão e violência, quando o gênero e a sexualidade são trabalhados, exclusivamente, do ponto de vista biológico; e quando, muitas vezes, reiteramos outras “sutis violências” no cotidiano escolar, como as piadas e as supostas “brincadeiras”. Ou, também, em nome do bom uso da norma culta, respaldada pela Gramática Normativa da Língua Portuguesa, que diz que sempre devemos utilizar o artigo definido masculino, mesmo se a maioria for composta por mulheres. Ou quando usamos o aumentativo para meninas supostamente lésbicas - “ãõ”, sapatão, ela tem um jeitão. E do diminutivo para os meninos aparentemente gays – que são - *inho/inha*: mulherzinha, veadinho, cabelinho, frutinha (ECOS, 2014, p. 55). Também é importante intervir para não reiterar outras “sutis violências” de gênero, não tão ocultas nos currículos: meninas nascem princesas, mas quando crescem podem se transformar em vacas, galinhas ou piranhas. Aqui a zoologia é usada de forma pejorativa.

O *curriculum*, como campo especializado de estudo, nasce sob influência da literatura educacional americana, na primeira metade do século XX, com a institucionalização da educação de massas e manutenção de uma identidade nacional, por conta do crescimento da imigração e do processo de industrialização e urbanização. O termo também passou a ser utilizado em países da Europa, afirma Silva (1999), sem demarcar um período exato. Segundo o autor, a partir desse contexto, diferentes forças econômicas, políticas e culturais estadunidenses buscavam formas de moldar a educação em massa, baseando-se em suas diferentes visões e interesses.

Em 1918, Franklin John Bobbitt publicou *The Curriculum*, livro no qual o modelo institucional curricular era a fábrica, voltado para economia e a eficiência. A escola tinha que funcionar com objetivos precisos de qualquer outra empresa, capaz de desenvolver habilidades necessárias para exercer com competência as atividades profissionais na vida adulta. Nesse caso, o currículo passa a ser simplesmente uma questão de organização, uma

atividade burocrática, conforme afirma Silva (1999). Outro autor importante naquela época, que apresentava ideias consideradas mais progressistas, foi John Dewey, que veio a influenciar Anísio Teixeira.

Segundo Silva (1999), Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia do que com a da economia e levava em consideração, no currículo, as experiências das crianças e jovens. Porém, a “influência de Dewey não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudo” (SILVA, 1999, p.23). Isso porque o estudo de Bobbitt interessava muito mais ao governo americano, pois estava em conexão com os processos de industrialização, imigração, urbanização e massificação da escolarização.

Na década de 1960 foram produzidas as primeiras críticas sobre a estrutura educacional tradicional. Os anos 60 são marcados por grandes modificações e agitações nos movimentos sociais e culturais, que influenciaram os protestos estudantis europeus, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento feminista, a luta contra a ditadura cívico-militar no Brasil e na América Latina, o movimento LGBT, dentre outros não menos importantes. Dessa forma, segundo Silva (1999), nesse período as pessoas envolvidas nos movimentos reivindicam a autoria e primazia da renovação da teorização sobre currículo para seus países, como é o caso da literatura educacional estadunidense e o chamado “movimento de reconceptualização” que, de forma sintética, expressava insatisfação com o currículo meramente técnico e administrativo defendido por Bobbitt, que desconsiderava as teorias sociais de origem europeia, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Na literatura inglesa, a crítica ao currículo se dava a partir da sociologia e do movimento chamado “nova sociologia da educação”, do sociólogo inglês Michael Young. Para ele, o verdadeiro critério de validação do saber é a sua capacidade de contribuir para a libertação humana (LOPES; MACEDO, 2010, p. 23), pois o movimento preocupava-se com os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional em relação ao fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária (SILVA, 1999, p. 65). Só para conhecimento, Silva (1999) apresenta alguns nomes que contribuíram para pensar as teorias críticas do currículo, aqui apenas citaremos estes autores sem detalharmos as obras: Michael Apple – na crítica neomarxista; Henry Giroux e o currículo como construção cultural; Brasil Bernstein e os códigos e a reprodução cultural. Todos esses autores, inclusive Paulo

Freire, são reconhecidos pela produção e crítica ao currículo tradicional, ao modelo de currículo tecnicista.

Paulo Freire, embora não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre currículo, fazia críticas ao currículo tradicional, a partir do conceito de educação bancária, em que o conteúdo (formado apenas por fatos e informações) não deve simplesmente ser transferido do/a professor/a para o/a aluno/a, de forma descontextualizada, sem relação com o contexto social e cultural dos/as estudantes. *Pedagogia do oprimido*, uma das obras mais importantes do autor, idealiza uma educação popular para conscientização política do povo, emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas, através de uma metodologia dialógica. Freire foi perseguido pela ditadura cívico-militar do Brasil, ficou preso por 72 dias e depois partiu para o exílio.

Segundo Lopes e Macedo (2010), no Brasil, as primeiras inquietações sobre currículo também aparecem nos anos 1920. O modelo curricular brasileiro era pautado pelas teorizações americanas com viés funcionalista, a partir de acordo entre os governos no programa de ajuda à América Latina. Só em 1980, com o início da redemocratização no Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, é que o modelo curricular americano começou a ser abalado. A partir daí o modelo curricular brasileiro pautado na vertente marxista ganhou força e dois grupos passam a disputar a hegemonia nos discursos: a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido⁴. As duas teorias apresentam diferenças e semelhanças importantes para pensar a educação brasileira. Duas leis representaram marcos históricos importantes, de momentos políticos diferentes: a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus - 5692/71⁵, promulgada no golpe cívico-militar de 1964, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96⁶, já no processo de redemocratização do Brasil.

Ou seja, resumidamente, percebemos que o currículo vai além da transmissão exclusiva de fatos e conteúdos, pois é através dos currículos (oculto ou institucional) que os significados sociais, culturais, morais são

4 A “pedagogia do oprimido” tem como ponto de partida a ideia de homem como ser “inconcluso” e com consciência da sua inclusão; um ser histórico e social que deseja ser sujeito da sua existência. Contrapõe-se à concepção “bancária”. A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida a partir do pensamento pedagógico de Saviani, inclui a educação no processo social e histórico de humanização do homem. A concepção de educação de escolar como “mediação no seio da prática social global” fundamenta essa pedagogia como uma ação transformadora e de emancipação dos sujeitos sociais, afirmando a politização do fazer pedagógico.

5 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

6 <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>

construídos, reiterados no espaço escolar, a serviço da manutenção das identidades hegemônicas. Mais adiante, apresentaremos as teorias pós-críticas, na perspectiva pós-estruturalista, ainda seguindo o trabalho de Silva (1999), e algumas considerações sobre o currículo oculto. Faremos esse caminho para chegarmos na possibilidade de, como diz Louro (2008), “estranhar o currículo”, a partir de uma política pós-identitária capaz de questionar os binarismos vigentes e os regimes de verdade, nos quais estamos inseridos, na construção das identidades de gênero e de sexualidade.

O currículo, teoricamente, segundo Ribeiro (1992), contém o enunciado das finalidades e objetivos visados; propõe ou indica uma seleção e organização de conteúdos de ensino; implica ou sugere modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objetivos que persegue e da organização de conteúdos que postula. Além disso, inclui um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem. Porém, o currículo não é só um conjunto de estratégias bem elaboradas e organizadas, pois se pensarmos em termos mais amplos a “sociedade” tem e constrói expectativas sobre os seus membros, estabelecendo práticas e discursos para classificá-los e aproximá-los dentro de um determinado padrão de comportamento. A escola é uma das vias de construção e manutenção desse projeto.

Para Giroux (2005), o currículo não está envolvido só em transmitir fatos e conhecimentos, é um local em que se produz e se cria significados sociais. Partindo dessa lógica, Silva (1998) defende que o currículo é também representação, “pois é um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos” (SILVA, 1998, p.11). Assim, “o signo está envolvido de forma ativa, cúmplice, na produção daquilo que conta como conhecimento e como currículo” (SILVA, 1998). Para o autor, o signo é um campo de forças cujos vetores são as relações de poder.

Curiosidade

Você sabia que Getúlio Vargas, em 1937, “cria” um sistema educacional?

A Pedagogia do Estado Novo - com o objetivo de “construir” o cidadão-trabalhador. Só que esse sistema reforçava a educação excludente, visto que para a classe popular, o direito de aprender limitava-se ao mundo do trabalho, enquanto para classe média era oferecido o ensino propedêutico; e, às mulheres, apenas o direito de matrícula somente em instituições de frequência feminina.

Fonte: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>

2.2.1 Teorias Pós-críticas e o Currículo

Em seu livro *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva (1999) explica o nascimento dos “estudos sobre currículo” e apresenta aspectos que diferenciam as teorias tradicionais das teorias críticas e das teorias pós-críticas, nas quais vamos nos deter um pouco mais para pensarmos os estudos de gênero e sexualidade na escola. O autor questiona a noção de teoria e de discurso, na perspectiva pós-estruturalista, para explicar as teorias de currículo.

Para Silva (1999), na noção de teoria, de um modo geral, está subentendida a presunção de que a teoria “descobre” o “real” e existiria uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. Para ele, seguindo essa lógica, uma teoria do currículo iniciaria com a hipótese de que o currículo é algo externo e que estaria do “lado de fora”, esperando para ser descoberto, descrito e explicado. Ao descrever esse objeto, a teoria, de certo modo, o inventaria, como sendo um produto da sua criação. A teoria descreve como descoberta algo que criou, mas acaba parecendo como uma descoberta, afirma Silva (1999).

Assim, o autor propõe a perspectiva pós-estruturalista para analisar as teorias do currículo, por ser impossível separar a descrição simbólica e linguística da realidade. Para ele, faria mais sentido deslocar a ênfase no conceito de teorias para o de discurso pelo envolvimento das descrições linguísticas da “realidade”, pois o discurso produz o seu próprio objeto. Para o autor, entender o currículo na perspectiva discursiva dispensaria as supostas asserções sobre a realidade e como a realidade deveria ser. Isso nos desobrigaria a definir cada teoria curricular como ela é para pensarmos em uma visão muito mais histórica do que ontológica de currículo, compreendendo as questões básicas na construção do currículo tradicional para a manutenção do poder hegemônico: O que ensinar? Como ensinar? O que eles e elas devem saber? O que eles e elas devem se tornar? Já para as teorias pós-críticas, as questões centrais são: Por que esse conhecimento e não outro? Por que privilegiar uma identidade e não outra?

Para Silva (1999), as teorias do currículo, no fundo, estão relacionadas com uma questão de identidade ou de subjetividade, pois o conhecimento que constitui o currículo tem como base aquilo que somos e aquilo que nos tornamos. Segundo o autor, o que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e das pós-críticas no currículo é a questão de poder, pois no momento em que selecionamos e privilegiamos um conhecimento em favor



Figura 9: Leitura. Imagem: Pexels.

de outros estamos garantindo a hegemonia de determinada identidade em detrimento de outras. Isso fica muito evidente quando analisamos os estudos de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais no currículo escolar.

Assim, para pensar o currículo, primeiro utilizaremos alguns aspectos das teorias pós-críticas, explicadas por Silva (1999), pois elas são importantes para entendermos as relações de poder dispostas no currículo. Também acionaremos textos de Guacira Lopes Louro e Richard Miskolci, entre outros/as, para fazer uma reflexão sobre o performativo curricular e como o currículo determina a nossa prática escolar.

As teorias pós-críticas, na perspectiva pós-estruturalista, tiram a centralidade das questões econômicas do poder centralizado para ampliar os estudos sobre as questões de gênero, sexualidade e étnico racial nas escolas. Elas também são usadas para problematizar os binarismos masculino/feminino; heterossexual/homossexual; cisgênero/transgênero, branco/negro, gordo/magro no currículo escolar, as relações de poder envolvidas na inexistência dessas outras identidades, tidas como inferiores/anormais, nos materiais didáticos, livros, nos PPP (Projetos Político-Pedagógicos). A proposta é sempre duvidar das “verdades” absolutas que norteiam as narrativas históricas e culturais do conhecimento.

2.2.2 Crítica ao Multiculturalismo e o Currículo

No seu livro já supracitado, Tomaz Tadeu da Silva inicia a abordagem sobre as teorias de currículo pós-críticas a partir da conexão entre currículo e multiculturalismo para falar sobre identidade e diferença. O autor cita a relação entre o currículo e os Estudos Culturais que, para ele, influenciaram pouco na elaboração de políticas de currículo e no currículo do cotidiano. Porém, esses estudos “permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e identidade” (SILVA, 1999, p.134). Um outro ponto essencial é quando o autor traz aspectos da Teoria Queer para o currículo, na crítica ao multiculturalismo, temas que abordaremos adiante.

Para o autor, o currículo multiculturalista tornou-se lugar comum para destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Porém, ele sinaliza como um acontecimento paradoxal o fato da suposta diversidade conviver com fenômenos surpreendentes da própria homogeneização cultural. A perspectiva crítica multiculturalista está dividida entre a concepção pós-estruturalista e a materialista. Para a primeira, a diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida e não pode ser concebida fora dos processos linguísticos e discursivos, é sempre uma relação, são as relações de poder que fazem com que o “diferente” seja avaliado negativamente em relação ao “não diferente”. Já a materialista, inspirada no marxismo, está relacionada com as estruturas institucionais e econômicas, conforme explica Silva (1999).

Para Silva (1999), o multiculturalismo foi importante por lembrar que a igualdade só pode ser obtida na modificação substancial do currículo existente, e não só através de igualdade de acesso a um currículo hegemônico. Assim, é função do currículo escolar ampliar a abordagem para outras questões, como de gênero, sexualidade, étnico-racial. É nesse contexto que Silva (1999) cita a importância de um currículo inspirado na Teoria Queer. Para ele, essa inspiração força os limites das epistemes dominantes a ampliar o conhecimento de modo geral na percepção do poder disciplinar, e não a restringir tudo à identidade e aos conhecimentos sexuais.

Louro (2008) faz uma crítica aos programas multiculturais comparando-os com a pedagogia e o currículo queer. Para a autora, nos programas

Sugestão de atividade

Selecionar livros didáticos e Projetos Políticos Pedagógicos de uma escola e analisar como as questões de gênero e sexualidade são abordadas nesses documentos. Escrever, em poucos parágrafos, as suas impressões e relações com o que foi discutido no curso até então.

multiculturais as diferenças de gênero, sexuais e étnico-raciais são apenas toleradas ou muitas vezes apreciadas como exóticas. Já o currículo e a pedagogia queer estão voltados para o processo da produção das diferenças, problematizando a instabilidade e precariedade de todas as identidades.

A Pedagogia e o currículo escolar devem ser capazes de oferecer oportunidades para que crianças e jovens desenvolvam a consciência crítica e compreendam os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença. A crítica ao multiculturalismo em educação também consiste em o currículo escolar apenas dedicar um dia do ano, geralmente em datas comemorativas, para tratar a “diversidade e a diferença”, sem ao menos problematizar o motivo de determinados grupos precisarem de um dia específico para comemorar, a exemplo do Dia Internacional da Mulher, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra etc.

A escola não pode dedicar apenas um dia por ano à luta e o debate sobre o preconceito e a violência a determinados grupos. “Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas e em todos os recursos didáticos” (SILVA, 2001). O autor defende que o multiculturalismo não pode ser abordado como uma questão de tolerância e respeito à diversidade cultural, pois esses sentimentos impedem que vejamos a identidade-diferença como processo de produção social que envolve relações de poder, deixando de analisar quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação da identidade e da sua fixação. É por isso que Louro (2008) propõe a necessidade de estranhar o currículo, no sentido de desconfiar daquilo que está ou é estável naquele arcabouço de conhecimentos.



Figura 10: Políticas Públicas. Imagem: Pixabay

Um modelo de escola capaz de criar instrumentos para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais, necessita partir da construção de um projeto curricular com base em três aspectos considerados chaves: “Currículo como fator de mudança que favorece o processo de atenção à diversidade; o delineamento de currículo em nosso sistema educacional; e a proposta curricular para uma escola compreensiva” (GONZÁLEZ, 2001, p.128). O currículo tradicional não atende essas demandas:

Parece haver um modelo de currículo tradicional nas escolas brasileiras, que não contempla a diversidade. A partir das teorias críticas que defendem o currículo como um espaço de poder, o conhecimento corporificado nele, carrega as marcas indelévels dessa relação, pois o currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais de poder (SILVA, 2001, p.24).

2.2.3 Movimentos Sociais, Políticas Públicas e o Currículo

Como forma de contextualizar a reflexão sobre gênero e sexualidade, os movimentos sociais reivindicaram e ainda reivindicam também pautas para o currículo escolar. Em 1970, o movimento feminista reaqueceu os debates e projetos legislativos voltados para Educação Sexual. Nos anos

de 1980, por iniciativa da rede privada de ensino, surgem debates sobre a gravidez na adolescência e o HIV-Aids, que foi transformada na “praga gay”, no “câncer gay”. A doença, naquela década, intensificou a homofobia e a discriminação já demonstrada por vários setores da sociedade.

Só em 1996, após a promulgação da Lei 9394/96, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento entende que a relação educativa é uma relação política, por isso a democracia se apresenta para a escola como se apresenta para sociedade. Os PCN incorporaram os Temas Transversais na organização do trabalho didático. Com a transversalidade não se criaram novas áreas curriculares ou disciplinas, mas os seguintes temas devem ser incorporados naquelas existentes e no trabalho educativo da escola: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Consumo e Orientação Sexual⁷. Embora esse documento tenha pontos positivos, a sugestão de trabalho com orientação sexual limitou-se ao campo biológico, deixando de fora as discussões sobre as diversas formas de viver os afetos e a sexualidade, e nem sequer se fez referência às identidades sexuais não heterossexuais e à diversidade de gênero. Apesar disso, foi um avanço importante para ao menos se pensar sobre o tema de forma a potencializar o debate no currículo escolar, apesar de ser através dos temas transversais, que não geram muita obrigatoriedade na abordagem.

⁷ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>

Em 2004, houve um avanço nas políticas públicas. O MEC e secretarias de governo criaram grupos de trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Em 2006, o MEC e a Secretaria Especial de Direitos Humanos assinaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como todas as formas de discriminações e violações de direitos, assegurando a formação continuada para os profissionais da educação. Nesse aspecto, considerou-se a educação como dever do Estado e da família, como direito fundamental, que precisa ser garantida sem qualquer distinção, para a promoção da cidadania, a igualdade de direitos e o respeito a todos e todas.

O Brasil sem Homofobia (BSH) foi um Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra as pessoas LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. Segundo o BSH (2004), foi a partir do Plano Plurianual (PPA 2004-2007) que foi definida a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, com o objetivo de, segundo o BSH: “Promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BSH, 2004, p. 11).

Um das ações do Projeto Escola Sem Homofobia foi a produção do “Kit Escola sem Homofobia”, que a ECOS, empresa responsável pela organização do material, definiu como

um conjunto de ferramentas educacionais, destinadas ao ensino médio, que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para a promoção do convívio democrático com a diferença no ambiente escolar. Orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social (ECOS, 2010).

Segundo a ECOS, a principal meta do kit era contribuir para o reconhecimento da diversidade dos valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT. Mas, infelizmente, em maio de 2011, a bancada de deputados cristãos pressionou a Presidenta Dilma Rousseff a

vetar a distribuição do material. Na mídia foram divulgadas mensagens desrespeitosas à comunidade LGBT, com campanhas negativas sobre o material, tendo como porta voz o então deputado federal Jair Bolsonaro, na época no partido PP-RJ, que, de forma pejorativa, “apelidou” o material didático como “kit gay”.

Outro documento é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)⁸, homologada em dezembro de 2017, no governo de Michel Temer, alvo de intensos debates. Sua ideia inicial, proposta no Plano Nacional de Educação (PNE), era servir como um documento norteador para estabelecer os objetivos de aprendizagem de todas/os estudantes da Educação Básica no Brasil. Apesar de construída de forma participativa, ainda no Governo Dilma, para considerar os interesses de diversos grupos que compõem o campo educacional, contemplando dois períodos de envio de contribuições e algumas audiências públicas, o processo foi criticado, com observações pertinentes, por organizações da sociedade civil e representações acadêmicas por ser muito verticalizado e apresentar uma concepção reducionista de direito à educação.

Outro ponto que gerou bastante conflito foi a respeito da diversidade. Com a justificativa de que a temática de gênero provocava muita controvérsia – tanto na tramitação do PNE quanto da BNCC – o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual”. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, acatou a sugestão do MEC e prometeu publicar, posteriormente, um documento com orientações sobre o tema. Trata-se de um retrocesso para educação brasileira, pois a palavra sexualidade, nesse documento, só aparece no 8º ano, no componente curricular Ciências - Unidades Temáticas - Vida e evolução – Objetos de conhecimento - Mecanismos reprodutivos e sexualidade, também de forma superficial e atrelado aos aspectos biológicos. Além disso, apresenta uma única habilidade para a temática a ser desenvolvida: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BNCC, p.345).

Na Bahia, a Secretaria de Educação do Estado (SEC), através do Instituto Anísio Teixeira, promoveu, em 2007, uma formação continuada destinada ao corpo docente da rede, por meio do Programa de Formação de Profissionais da Educação. Um dos eixos foi a formação no campo da diversidade, com a promoção do Curso de Direitos Humanos e Diversidade, com o objetivo de

⁸ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

capacitar professores/as para a aplicação dos conteúdos nessa área. Outra iniciativa, no âmbito da SEC/BA, foi o projeto TV Anísio Teixeira (TV IAT/ Rede Anísio Teixeira, do Instituto Anísio Teixeira), com a finalidade de produzir conteúdo pedagógico/educativo, na linguagem audiovisual, para ser utilizado na rede de ensino. Um dos programas desenvolvidos pela equipe de professores/as, responsáveis pela pesquisa e produção de roteiros, foi o *Muito Prazer*⁹, programa que discute a sexualidade em doze episódios no âmbito cultural e biológico. Além desse projeto, existem outros que podem ser consultados e utilizados em sala de aula, via o ambiente educacional da SEC/BA.

Com essas ações, espera-se um currículo que, na seleção de seus conteúdos, a escola inclua questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para “passar de ano”. A escola deve, assim, oferecer ao/à aluno/a a oportunidade de se apropriar dos temas como instrumento para reflexão e mudança da sua própria vida. As opções didáticas, os métodos e a organização do tempo e espaço devem garantir a experiência educativa que privilegie valores, atitudes, conceitos e práticas sociais capazes de o indivíduo perceber as diversidades e as diferenças como partes inseparáveis da singularidade do ser humano. Assim é possível evitar a exclusão, que é perversa, principalmente, por meio de modelos defendidos pela escola e pela mídia, interessados em massificar a forma, o jeito e o comportamento das pessoas.

Curiosidade

Você já ouviu falar no Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)?

Durante o período ditatorial, o número de analfabetos era muito grande, e os militares criaram na década de 70 - o Mobral, passando a controlar a educação de forma centralizada, porém o programa não teve sucesso, e sofreu muitas críticas, pois a proposta pedagógica, apenas tinha como objetivo ensinar a ler e a escrever sem nenhum contexto com a formação humana e a vida cotidiana do estudante.

Fonte :<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>

⁹ *Muito Prazer* é composto por doze episódios, entre eles: Sexo e Sedução; A construção histórico cultural da diferença de gênero; Emancipação Feminina e Revolução Sexual; Masculinidade; Homossexualidade; Sexo, Reprodução e Família; Gravidez na Adolescência; Violência Sexual; Sexo Seguro; Aborto; Prazeres e Tabus Sexuais; Sexualidade e Indústria Cultural. Disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/1539>

2.2.4 Currículo Performativo

Guacira Lopes Louro (2008), baseada na possibilidade de se pensar ou de se estranhar o currículo, a partir dos estudos queer e de uma pedagogia queer, propõe uma política pós-identitária para a educação, que “não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários; mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, p.51).

Sendo assim, ao estranhar e problematizar o currículo que, textualmente, é “genericado” e “sexualizado”, construído a partir de binarismos, a proposta é tentar e ir além e pensar um currículo capaz de compreender o conceito de inteligibilidade. Conforme evidencia Judith Butler, autora estudada no primeiro livro didático de nosso curso (COLLING, 2018), as pessoas que não seguem uma linha coerente entre sexo-gênero-desejo e prática sexual são consideradas ininteligíveis em nossa sociedade. “Quem tem um pênis deve ser masculino e sentir desejo pela vagina-feminino, adotando práticas sexuais penetrativas, ou quem possui vagina seja feminino, desejo o masculino e nas práticas sexuais tenha uma postura passiva” (MISKOLCI, 2010, p.109).

Miskolci (2010), partindo do pensamento de Judith Butler, defende que a teoria queer impulsiona uma nova política de gênero que amplia a visão identitária de pluralização dos sujeitos. Segundo o autor, a concepção de poder opressor que luta apenas por liberdade passa a questionar o poder disciplinar - e a “luta” é por desconstruir as normas e as convenções culturais que constituem o sujeito como normais e/ou anormais, pautada nos binarismos: masculino/feminino, hetero/homo, branco/negro.

A política da diferença, para o autor, se insurge como crítica ao multiculturalismo e à retórica da diversidade, que apenas tolera, convive e não ensina a reconhecer o lugar que o Outro ocupa, como um lugar de transformação do sujeito, de transformação social. Dessa forma, a perspectiva da diferença reside na proposta de mudar, de repensar as relações de poder dentro do processo de subalternização. Assim, o autor propõe um aprendizado pautado na diferença e não na diversidade, pois a diversidade trabalha com a lógica do poder horizontal, em que cada grupo permanece imerso em seu “espaço”, mantendo as relações de poder intocadas (MISKOLCI, 2012).

Apesar de alguns avanços, as questões de gênero e de sexualidade no currículo, atualmente, ainda são tratadas no âmbito biológico, da reprodução humana e doenças sexualmente transmissíveis, certamente para privilegiar e manter a ordem compulsória de sexo/gênero/desejo/prática sexual, conforme explica Judith Butler.

Como já foi citado, a visão de currículo perpassa a mera transmissão de fatos e conteúdo. Dessa forma, apresentamos o conceito de currículo oculto, importante para pensarmos este tipo de currículo na escola, na mídia, dentre outros lugares. Para Silva, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte no currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2001, p.78). O autor defende que, na perspectiva crítica, aprendem-se os comportamentos, as atitudes, valores convenientes às estruturas de funcionamento da sociedade capitalista, como o individualismo, o conformismo, a obediência relativa às atitudes de subordinação da classe operária. Dessa forma, para ele, em uma era neoliberal, em que a subjetividade dos valores capitalistas aparece de forma explícita, o currículo oculto perde, pois não existe mais muita coisa oculta no currículo (SILVA, 2001, p.78).

Porém, pensando na ausência dos conteúdos e de representatividade de gênero e sexualidade na escola, nos documentos oficiais e livros didáticos, em um ambiente, muitas vezes, perverso, de agressões, de sutis violências ou explícitas violências contra alunas e alunos LGBT, a visibilidade capitalista do mundo do consumo “esconde” outras formas de opressão, preconceitos, verdades que precisam ser problematizadas/“desnaturalizadas” na escola. Assim, o conceito de currículo oculto continua importante para pensarmos as formas subtendidas de opressão e violência para manutenção da heteronormatividade.

Assim, a partir de Dantas (2014), faremos uma reflexão sobre o “performativo curricular”, que reflete sobre o conceito de Butler, de performatividade de gênero, e o de currículo escolar na manutenção das identidades hegemônicas. Para Butler (2002), a performatividade de gênero não consiste em eleger qual gênero seremos, as repetições das normas configuram e delimitam o sujeito de gênero, que funcionam, também, como recursos de resistência e subversão, que são, de certa forma, obrigatórios, mas não determinantes. As identidades de gênero, impostas pelos binarismos masculino/feminino, homem/mulher, terminam por oprimir outras identidades que não são consideradas normais por não

se enquadrarem nas estruturas normativas vigentes, que são reiteradas a partir de dispositivos que, além de nomear, transformam as diferenças em sujeitos abjetos. (BUTLER, 2002)

O currículo pensado como performativo trabalha com a ausência de representações dos não heterossexuais nos discursos prestigiados, nos materiais didáticos, na mídia. A negação e a inexistência desses sujeitos fazem com que as suas formas de amor e de afeto sejam negadas, o que valoriza, essencializa e naturaliza a heterossexualidade como a única forma permitida de viver o afeto e o desejo. Assim, nega-se a possibilidade de existência desses sujeitos, que passam a ser reconhecidos como “anormais”, o que garante à escola o “direito” de não problematizar algo que “oficialmente” não existe ou, quando existe, limita-se ao pátio da escola ou às novelas de TV. Ou seja, assim já se encontrariam fora do “domínio” e alcance do currículo escolar.

Os conceitos de heteronormatividade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória servem de referência para pensar o performativo curricular. Segundo Miskolci (2012), o heterossexismo é a pressuposição de que todos são ou deveriam ser heterossexuais. Os materiais didáticos que são ilustrados apenas por casais formados por um homem e uma mulher são exemplos que contribuem para a manutenção do heterossexismo. A heterossexualidade compulsória é a imposição das relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo/gênero oposto e se expressa, comumente, de forma indireta, “oculta”, pela propagação escolar e também na mídia, apenas com imagens e ilustrações de casais heterossexuais, não dando visibilidade aos casais formados por duas mulheres, dois homens. Miskolci (2012, p. 43) afirma que esses ocultamentos têm um caráter performativo exatamente por “trabalhar” a favor da manutenção da heteronormatividade, que é o alvo principal dos estudos queer, na perspectiva de desnaturalizar o poder disciplinar e de controle sobre as nossas vidas.

Já a heteronormatividade é a ordem sexual do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam, um regime de visibilidade que se estabelece por meio de violências simbólicas e físicas, especialmente para quem rompe as normas de gênero, afirma Miskolci (2012, p.45). As violências simbólicas estão presentes nos currículos escolares e, como não são didaticamente trabalhadas, “evoluem” para as violências físicas. É assim que se constrói e se reitera a hegemonia heterossexual.

As diferenças precisam ser compreendidas, trabalhadas, ensinadas nas escolas, pois a os ataques e assassinatos contra as pessoas LGBTQT, por exemplo, ocorrem com muita frequência, tanto nas escolas como, principalmente, nas ruas das grandes capitais brasileiras. A violência contra a mulher apresenta dados alarmantes, que vai do aumento dos feminicídios e estupros até as cantadas e assédios que também aumentam as estatísticas de violência. Assim, a escola não pode permanecer com o discurso da pseudoneutralidade diante da realidade contemporânea na qual ela está inserida. Logo, é urgente que o currículo escolar contemple os estudos de gênero e sexualidade.

Portanto, a educação tem que estar a serviço de todos e todas para garantir a possibilidade de se construir uma sociedade melhor, em que a base filosófica curricular seja pautada na diferença e a igualdade seja a base para a conquista de direitos e exercício dos princípios fundamentais para a cidadania, para a dignidade humana previstas na Constituição Brasileira, para a construção de uma escola/sociedade/escola menos preconceituosa, menos violenta, menos homofóbica, lesbofóbica e transfóbica. Ou seja, muito mais justa, como defendia Anísio Teixeira: “A escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir. Será o teste de sua flexibilidade”.

DICA 2

Assista ao filme Pro dia nascer feliz e analise as diversas realidades do ensino brasileiro e a importância do currículo no ambiente escolar. Filme disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_l&t=9s

Atividade Avaliativa da Unidade II

A partir do filme *Torpedo*, um dos produtos do *Kit escola sem homofobia*, produza um texto de uma lauda sugerindo algumas intervenções caso situações semelhantes acontecessem na sua escola. Filme disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9q9nZUFB4ow>>;

Síntese da Unidade II

Nesta segunda unidade, trabalhamos de forma simplificada sobre a concepção de Currículo com foco nas Teorias Pós-Críticas, no sentido de refletirmos sobre como o currículo vai além da simples e despretensiosa seleção de conteúdo.

No tópico seguinte, apresentamos uma crítica ao multiculturalismo, pois as diferenças nesses programas são apenas toleradas, e este sentimento muitas vezes impossibilita que vejamos a diferença como um processo de produção cultural, que envolve relações de poder, e mecanismos para criação e fixação de certas identidades em detrimento de outras, por isso que a partir de Louro (2008) sugerimos, que o currículo precisa ser “estranhado”.

Também, apresentamos o caráter performativo do currículo, pois trabalha com a ausência de representações dos não heterossexuais nos discursos de prestígio, nos materiais didáticos, na mídia. Mostramos alguns avanços, políticas públicas para construção de uma escola sem homofobia.

E por fim, algumas pesquisas sobre homofobia na escola, importantes para refletirmos como estes resultados podem estar envolvidos no modelo de currículo, que trabalhamos em nossa escola, pois é a partir do currículo, que se definem a filosofia da escola e a prática docente, intervindo no cotidiano da escola e do sujeito que pretende-se formar.

Indicação de outras leituras (além das contidas nas referências)

BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? *Periódicus*, n. 9, maio-out. 2018, pp. 105-121. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25681/16108> - Acesso em: 13 nov. 2018

BORBA, Rodrigo; LIMA, Fátima. Por uma educação rizomática: Sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades. *Periódicus*, número 2, nov.2014 - abril 2015, Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12885> - Acesso em: 13 nov. 2018

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; HERNANDEZ, Jimena de Garay. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. *Periódicus*, número 2, nov.2014 - abril 2015, Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12873/9176> - Acesso em: 13 nov. 2018

COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, n. 9, maio.-out. 2018, pp. 55-74. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25716/16105> - Acesso em: 13 nov. 2018

DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Márcia Helena Santana. *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*. Aracaju: Editora IFS, 2017.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; CAETANO, Marcio Caetano; GOULART, Treyce Ellen Silva. “Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. *Periódicus*, n. 9, maio.-out. 2018, pp. 87-104. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25783/16107> - Acesso em: 13 nov. 2018

Unidade III

Cotidiano Escolar, Sexualidade e Gênero

Figura 11: Cotidiano escolar. Ilustração: Flávia Moreira



No cotidiano da escola, para além do currículo, como são tratados os temas da diversidade sexual e de gênero? O que alegam os/as profissionais da educação para não tratar desses temas em suas atividades nas escolas? O silêncio, nesses casos, diz o que sobre sexualidade e gênero? A divisão binária dos banheiros diz o que sobre sexo e gênero? O que a leitura crítica da imagem, aliada com os estudos da sexualidade e gênero, pode nos oferecer como alternativa pedagógica para problematizarmos os preconceitos? Essas são perguntas que guiam a terceira unidade deste livro didático.

3.1 Domesticação dos Corpos no Contexto Escolar: o Cotidiano e suas Práticas

Nessa unidade, vamos pensar o cotidiano escolar. Quem está ou já passou pela escola sabe que todo dia a escola se apresenta diferente, não apenas em relação às aulas ou aos assuntos trabalhados, mas também em relação ao contexto dos/das estudantes, aos conflitos que aparecem, aos questionamentos e também aos silêncios. Nós, docentes, temos a ver com tudo isso.

Somente bem recentemente foi iniciada a possibilidade de incluir os estudos sobre gênero e sexualidade na escola, apesar da ação intermitente dos movimentos sociais. Algumas experiências aconteceram no âmbito da escola, mas isso ocorreu muito mais em função da iniciativa de determinadas pessoas sensíveis à causa do que por uma ação institucionalizada. As possibilidades para essa demanda podem ter nascido a partir de 1980, com a visibilidade gay, em função do aparecimento do HIV-AIDS. Conforme analisa Trevisan (2000, p. 462), “o efeito colateral da epidemia sexualizada deflagrou uma ‘epidemia da informação.’”

O vírus HIV realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente para a sociedade que o homossexual existe e não é o outro, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez no meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade (TREVISAN, 2000, p. 462).

Sim, foi um longo percurso para que os estudos de gênero e sexualidade chegassem até a escola. Foi preciso a legitimidade de muitas pesquisas e diagnósticos que reafirmavam a existência do preconceito a respeito das identidades que questionam as normas. Os dados das pesquisas fizeram aparecer o porquê dos altos índices de reprovação escolar, da evasão escolar (muito mais no sentido de exclusão), do sofrimento de jovens com o *bullying* homofóbico, da não aceitação das identidades trans. Enfim, as pesquisas, já citadas na II unidade, colocaram lentes de gênero e sexualidade nas vidas que a escola exclui, discrimina ou sequer aceita.

Por outro lado, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia estabeleceu dez compromissos¹⁰ do Programa Todos pela Escola para nortear suas ações para melhorar o desempenho de estudantes das redes estadual e municipais. Esses compromissos só podem ser de fato efetivados com a superação das desigualdades e com a garantia dos Direitos Humanos das pessoas que lá estudam. Em especial o compromisso 2, que aponta para o direito à uma educação inclusiva. Dessa forma, o Estado poderá garantir o direito à educação, de modo a oportunizar seu acesso, permanência e sucesso.

Se a escola é um lugar destinado para a construção e produção do saber, ela também é um espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões, capazes de transformar a vida das pessoas com o conhecimento. Muitas vezes assistimos, com perplexidade, a ações protagonizadas justamente por

10 1. Alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar; 2. Fortalecer a inclusão educacional; 3. Ampliar o acesso à educação integral; 4. Combater a repetência e o abandono escolar; 5. Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; 6. Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação; 7. Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino; 8. Inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura; 9. Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar; 10. Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho. Ver <http://institucional.educacao.ba.gov.br/todospelaescola>

pessoas que frequentaram a escola por muitos anos, mas que não contribuem para a melhoria da sociedade. O mundo em que estamos vivendo, a forma como ele se encaminha, seja qualquer aspecto que queiramos considerar, veio da escola, sem dúvida.

É também no espaço escolar que nos confrontamos com práticas de reprodução das normas hegemônicas que tomam a heterossexualidade como modelo único. E, nesse sentido, a escola se retrai e ignora a diversidade para silenciar, como se não existissem implicações em determinados silêncios. Gêneros e sexualidades são construções sociais cujos arranjos permeiam toda a sociedade, inclusive dentro da comunidade escolar. Dessa forma, é necessário que a escola se constitua como o lugar capaz de discutir amplamente essas e demais questões.

Sabendo que a escola está inserida na nossa sociedade e, portanto, também reflete suas contradições, valores, práticas, que se manifestam legitimadas pelos currículos oficial e oculto, talvez um dos primeiros passos para alterar a situação da escola seja justamente partir da premissa de que a nossa sociedade é heteronormativa, misógina e homo-lesbo-transfóbica. Esse reconhecimento é tão necessário quanto o desejo de transformar esse lugar de discriminação e preconceito em um lugar acolhedor para todas as pessoas.

Para entender melhor o silenciamento da escola em relação às sexualidades e gêneros dissidentes,

[...] é preciso que se considere que o modelo heterossexual é dado como a prática da normalidade, mesmo que saibamos que de fato é uma construção social na qual a separação entre homens e mulheres é muito mais significativa nas suas relações de poder do que no formato das genitálias. Dessa forma, a heteronormatividade vai sendo construída a partir da promessa de cada nascimento. Ou você nasce homem ou nasce mulher¹¹ e todo o arsenal instrumental lhe é disponibilizado para fazer valer a sua secreta genitália. Esse arsenal é composto de discursos, de definição de cores, modelos de vestir, maneira de sentar, de escolhas da profissão, de frequentar lugares, horários, cuidar de certas tarefas de subsistência, formas de amar, de construir alianças, práticas sexuais, enfim, todas as atividades humanas servirão para dar pistas sobre a sua genitália que poderá ser presumida, mas quase nunca mostrada [...]. (ARAUJO, 2017, p. 137).

11 Mesmo no caso do nascimento de pessoas intersexo existe uma normalização para inteligibilidade do sexo/gênero.



Figura 12: Banheiro de todos os gêneros. Montagem: Flávia Moreira.

A construção desse binarismo é reiterada pelas mídias, desde a gestação, inclusive nos apelos para aquisição de brinquedos, em geral por meio da estética de crianças brancas, classe média, assépticas, comportadas e diferenciadas pelas escolhas dos brinquedos, como mostra a figura nesta página.

O sistema binário cria homens e mulheres em um modelo excludente, ou seja, o ser homem implica não ser mulher. Esse binarismo interfere na criação e manutenção dos papéis de gênero, que podem ter como exemplo o relato a seguir:

Nos últimos meses para o término de minha tese de doutorado, fui acometida por dores na cervical devido à excessiva permanência na posição sentada, frente ao computador. Depois de atendida pelo ortopedista, fui encaminhada para o fisioterapeuta, um rapaz jovem que, na primeira consulta, fez de imediato sua primeira recomendação: “- Se afaste da pia e da vassoura.” (Relato de professora em Salvador).

Cotidianamente, os papéis de gênero são reificados pelas mídias. Embora estejamos falando de 2018, o jovem fisioterapeuta não imaginou que uma mulher de meia idade pudesse sentir dores por outros motivos que não fossem causados pelo excesso de serviço doméstico. Nesse sentido, a nossa sociedade vive imersa no binarismo do sexo-gênero que se cola com os papéis sociais, uma norma perversa que polícia e determina comportamentos.

A heteronormatividade é, portanto, uma forma de tornar a sociedade inteligível e, nesse sentido, é que a produção de Judith Butler vai ser utilizada nos estudos acadêmicos sobre sexualidades, em especial nos estudos queer¹².

¹² “O estranho, raro, esquisito, queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais,

Queer é, por assim dizer, um conjunto de saberes que busca responder a um quadro perverso do amplo controle sobre as sexualidades e gêneros dissidentes. As ações empreendidas pelo âmbito social, que envolvem pessoas, instituições, saberes, vão resultar em:

Drags espancadas, travestis mutiladas, religiosos prometendo a cura da homossexualidade, médicos definindo o sexo dos nascidos intersex, escolas disciplinando o desejo, gays assassinados, swingers, boundages, SM escamoteando suas atuações, as máscaras da internet. Todos esses fenômenos são o quadro de controle e disciplina das sexualidades nômades, o que não tem juízo, nem nunca terá, o que não tem sentido (LEÓN, 2012, p. 223).

As nossas escolas, enquanto produtos e produtoras da sociedade, que vivem sob a égide da cultura midiática, não se constituem em uma ilha do saber, mas são espaços de observação, de absorção, modificação e reorganização dos fatos noticiados por meio da mídia. Essa mixagem se constrói também a partir da nomeação do anormal, do pecador, do que é não-natural, julgados a partir de um olhar do senso comum, um olhar incapaz de reconhecer a diversidade sexual e de gênero.

Pensar queer é justamente pensar para além das sexualidades e dos gêneros, pois nada é fixo e existem singularidades em todos os seres e que se expressam em um *ad infinitum*, que, por mais que a nossa necessidade de entendimento exija, não temos como dar conta. A proposta é para uma escola que dialogue com todas as formas de ser no mundo, com vidas vivíveis. Toda a escola está implicada nesse processo de produção de sujeitos.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços de construção das “diferenças” de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Por meio de mecanismos imperceptíveis e “naturalizados”, a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento do gênero feminino ou da sexualidade homossexual, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em relação a determinadas qualidades, atributos ou comportamentos). O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade (LOURO, 1997, p. 64).

Os dispositivos pedagógicos da heteronormatividade muitas vezes são utilizados pela escola no sentido de perpetuar a noção de perigo e

bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina” (LOURO, 2004, p.30).

de pecado em relação ao sexo. Fecha-se, portanto, para normalizar a heterossexualidade ao tempo em que se vigiam as expressões de afeto e sexualidade não hegemônicas. Na escola, a heteronormatividade é um exercício pedagógico constante. Faz parte das relações entre as pessoas, das brincadeiras, está nas imagens dos livros didáticos, dentro dos conteúdos das disciplinas e interfere nos comportamentos e escolhas, tais como a participação mais efetiva de meninos no laboratório, em detrimento das meninas, e em outros espaços mais generificados, como a quadra de esportes. Nesse sentido, a escola cria separações que são definidas como femininas e masculinas. Qualquer estudante que infrinja tais normas, a depender de sua expressão e intensidade, passa a sofrer sanções por parte da comunidade escolar.

Para pensar

Se a heterossexualidade é o natural ou normal, por que toda criança precisa escutar muitas vezes certas frases, do tipo: “Menino não chora”, “Sente com as pernas fechadas que você é uma mocinha”, “Se apanhar na rua, vai apanhar em casa de novo”, “Fale baixo que você é uma menina”, “Largue essa boneca, que isso não é brincadeira de menino”, “Essa é cor de menina” e outras tantas formas de construir essa tal heterossexualidade?

Miskolci (2012, p. 52) aponta que “historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como uma tecnologia de normalização quanto o escolar”. Isso significa dizer que não deverá ser tão fácil alterar esse quadro e, por isso, a proposta é utilizar uma metodologia desconstrutiva, através da qual os/as estudantes possam se confrontar com as diferenças. Para Richard Miskolci, a educação atual

[...] se constitui em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. [...] a gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que, no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você. [...] ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças (MISKOLCI, 2012, p. 49).

É nesse sentido que Louro (2004, p. 51) argumenta que “uma pedagogia e currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser [...] subversivos e provocadores”. Ou seja, um processo capaz de alterar as normas vigentes, as práticas, a maneira de se relacionar com o outro, alcançá-lo em sua

subjetividade. Uma relação na qual a inteireza das duas partes, educadores e estudantes, seja preservada.

Portanto, existe a prática velada das violências contra pessoas que estejam em desacordo com corpo ou comportamentos que fujam dos modelos de feminilidade e masculinidade vigentes na cultura em determinado tempo e espaço. Até mesmo pessoas heterossexuais podem ser alvo de violências caso sejam suspeitas de comportamentos desviantes. As violências podem se manifestar por meio de piadas, xingamentos, agressões, que são naturalizadas pela cultura escolar, e variam no tempo e no espaço. Comportamentos femininos mudam com o tempo e já não agimos como nossas mães ou avós. Da mesma forma que uma mulher ou homem do Brasil age diferente de pessoas que moram na Arábia Saudita, por exemplo. Ou seja, apesar de as sexualidades desviantes serem muitas vezes condenadas, a cultura é determinante para a construção de papéis sexuais de homens e mulheres.

DICA 3

Aproveite e pesquise comportamentos femininos e masculinos em variadas culturas e profissões para entender como a cultura pode aprovar ou discriminar determinados comportamentos e criar preconceitos. Muitos filmes abordam essas diferenças, por exemplo: *A flor do deserto* (2009); *A encantadora de baleias* (2002).

3.2 Por que não Falamos Sobre Sexualidades na Escola?

Por que a escola não trata sobre as múltiplas sexualidades e gêneros? Em primeiro lugar, a maior parte da docência não teve formação acadêmica sobre esses temas em suas licenciaturas para se apropriar dos conhecimentos que vêm sendo produzidos já há algumas décadas nesse campo¹³. Louro (2004, p. 68) aponta que, “no campo da educação, a ignorância sempre

¹³ A produção brasileira voltada para gênero, sexualidades e escola já é significativa. Indicamos as produções de Deborah Britzman (1996, 2002), Guacira Louro (1997, 2004), Jimena Furlani (2009), Richard Miskolci (2009, 2012) e Rogério Diniz Junqueira (2009, 2014), além das pesquisas junto à escola pública baiana de Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2014), Carla Freitas dos Reis (2017), Denise Bastos de Araújo (2010, 2016), Elisete Santana da Cruz França (2011), Izaura Santiago da Cruz (2008), Josué Leite dos Santos (2013) e Maria da Conceição Carvalho Dantas (2014).

foi concebida como o outro do conhecimento e, então, repudiada. Agora, a ideia é compreendê-la como implicada no conhecimento, o que, surpreendentemente, leva a considerá-la valiosa”. Ela explica que qualquer problema, quando posto, deixa de fora outras perguntas. Ou seja, o que fica de fora é a resistência ao conhecimento e é justamente o que nos deveria incentivar a compreender certos grupos.

Em segundo lugar, a implicação do sujeito nas suas ações pedagógicas se constitui em outra dificuldade de abordagem dos conteúdos de gênero e sexualidade. É a implicação da autoria do discurso, do seu lugar de fala e de seus interesses políticos. Portanto, qualquer docente, em sala de aula, é um sujeito implicado porque vai se expressar a partir de seu ponto de vista. Nesse sentido, uma das questões mais presentes, na atualidade, é o discurso religioso fundamentalista. A Constituição Federal de 1988 proclamou o Estado brasileiro como laico. Nesse contexto, emerge a dificuldade discursiva da docência, quando as suas próprias crenças impossibilitam o mergulho na diversidade. Esse debate tem ganhado voz com as contribuições de Diniz (2013) que, a partir de *Dez palavras sobre laicidade*¹⁴, conclui: laicidade é liberdade, igualdade, não-discriminação, rejeição ao discurso do ódio e respeito à diversidade.

A terceira razão para não tratar dos temas da diversidade sexual e de gênero seria a proteção das crianças e, nesse sentido, vale frisar as considerações apontadas por Foucault quando trata da sexualidade e as crianças. O autor nos possibilita pensar a escola como uma fábrica de construção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2009, p. 131). O mesmo autor afirma que:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fecharem os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto,

¹⁴ http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/12/Dez_palavras_sobre_laicidade_Diniz.pdf

como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 1988, p. 10).

A escola, de um modo geral, está organizada de forma seriada, seus conhecimentos são passados na medida em que vão sendo complexificados a cada série avançada, acompanhado da suposta ideia de que existe uma idade para cada conhecimento, que todas as crianças aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo. Os conhecimentos sobre o sexo e gênero parecem ter essa lógica.

Uma outra questão recorrente é o entendimento de que falar de sexualidade é explorar os conteúdos curriculares de reprodução humana, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis. A docência de Biologia e de Ciência é reiteradamente convocada para tratar desses assuntos, mas é importante não limitar essa abordagem apenas às perspectivas biologizantes da ciência moderna, negando suas implicações socioculturais. Essas considerações já foram trabalhadas na primeira unidade deste livro.

Apesar das razões anteriormente citadas, a docência pode se posicionar de variadas formas. Pode calar e, com seu silêncio, ser cúmplice das injúrias e demais violências praticadas por estudantes e/ou docentes; pode abertamente se posicionar ao apoiar os movimentos discriminatórios; pode também oportunizar o aparecimento do discurso religioso para condenar esse/a ou aquele/a estudante; pode buscar a gestão e a família para tentar “resolver o problema” do/a estudante afeminado/a (MISKOLCI, 2012 p. 58 a 60); mas pode, ainda, em um processo dialógico permanente e cuidadoso, aproveitar as inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar para lidar com as questões de gênero e de sexualidade e buscar a problematização da heterossexualidade obrigatória, independentemente da disciplina lecionada.

Nesse sentido, calar-se está longe de uma postura de neutralidade; ao contrário, significa cumplicidade com o preconceito, consequência da ignorância sobre o assunto. Calar-se é também contribuir com as estatísticas de exclusões e de mortes oriundas do processo social da homo-lesbo-transfobia.

A partir da divulgação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, criou-se uma possibilidade para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar, através do tema transversal “Orientação sexual”, que aponta “reconhecer como construções culturais as características atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra as discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1998, p. 311). Foram os PCN que, nas duas últimas décadas, legitimaram, se não todas, a maioria das pesquisas sobre sexualidades e gêneros que tiveram como foco a escola.

Em 2016, com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC¹⁵, no novo documento unificador proposto pelo Ministério da Educação – MEC, podemos destacar duas questões: a ausência de indicativos para o desenvolvimento de um currículo que contemple as questões de gênero e sexualidade nas escolas; e o Ensino Religioso como disciplina curricular, embora não obrigatória.

3.3 Relatos Sobre Sexualidades Dissidentes Na Escola: Violências E Exclusões

De certa forma, cada uma das escolas brasileiras já foi cenário para violências e exclusões de estudantes. É bom lembrar que a escola é formada por vários sujeitos e, nesse sentido, vamos trazer situações problemáticas em relação às sexualidades e os gêneros. Cada uma delas se propõe enriquecer o conhecimento em relação à diversidade de quem pratica violências e exclusões: pessoas da gestão, da docência ou de outras integrantes da comunidade escolar. Vamos pensar sobre alguns relatos apresentados nessa mesma ordem:

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um conjunto de conhecimentos essenciais para todos/as os/as estudantes brasileiros/as, a partir do seu ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. A Base vai ajudar a orientar a construção do currículo das escolas de todo o país, apontando para os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento, respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos. A Base é uma conquista social e entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos/as. Ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>

RELATO 1 – Quando o gestor sinceramente exclui

Quando eu trabalhava como técnica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tive oportunidade de visitar algumas escolas públicas para tratar de questões relativas ao calendário escolar. Naquela oportunidade, aproveitei para questionar ao gestor de determinada escola se ele gostaria de acolher minha pesquisa de doutorado. Ele foi solícito no aceite, mas em seguida me perguntou sobre o que eu iria tratar. Quando lhe informei que era sobre gênero e sexualidade, ele foi enfático: “Professora, a senhora não vai gostar do que vou lhe dizer, mas a escola tem coisas mais importantes para fazer”. Insisti na conversa para saber como ele lidava com a questão da sexualidade de seus alunos na escola e ele respondeu: “Eu tinha uns alunos gays aqui no noturno, mas já abandonaram o curso, nunca mais apareceram”. (Relato de professora em Salvador)

Quando o gestor da escola negou espaço para a pesquisa por ter coisas mais importantes para discutir, ele estava também dizendo sobre a sua ignorância (BRITZMAN, 1996) a respeito da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, ele também estava negando as violências de gênero, os machismos e as injustiças relacionadas às minorias sexuais e de gênero. Ele escolheu não enxergar que os gays que evadiram de sua escola foram colocados para fora, expulsos pelo sistema heteronormativo.

A posição do gestor demonstra a pouca importância para com os estudos de gênero e sexualidade. Isso porque a heterossexualidade é dada como natural e existem apenas dois gêneros estanques, que formam um par de características opostas e excludentes. Essa crença se estabelece a partir do senso comum, construído principalmente com base nos pressupostos das ciências médicas e do discurso religioso (FOUCAULT, 1988).

RELATO 2 – Quando a docência se engana e também diz não

O professor do noturno vivia dizendo que achava um absurdo o que os estudantes, todos adultos, faziam com o colega afeminado de trinta anos. Certo dia ele me procurou assustado com a reação do aluno. Ele me disse que o fato de o rapaz usar unhas compridas era alvo de escárnio por parte dos colegas, nesse dia ele próprio justificou dizendo. “- Eu sou o professor, tenho obrigação de orientar a higiene de meus alunos, então perguntei por que ele usava unhas tão grandes e ele respondeu: é para coçar as costas de meu namorado. Achei a resposta bem grosseira, um absurdo”. Perguntei se somente ele usava unhas grandes. O professor respondeu que sim. Lhe retruquei: “- E as moças que estudam com ele usam unhas compridas também?” (Relato de uma professora de Salvador).

Em nossa sociedade, unhas compridas e com cores são reconhecidas como do feminino. Por isso, o rapaz causou estranhamento ao professor, que tinha sensibilidade para as questões de gênero e terminou sendo influenciado pelos estudantes que se sentiam incomodados com o colega afeminado. A pergunta sobre as unhas das mulheres fez o professor perceber que a questão não estava ligada à higiene, mas ia muito mais além, pois estava mais atrelada à inteligibilidade de gênero e ao desconforto com o comportamento e discurso do estudante. O jovem em questão abandonou a escola em seguida.

RELATO 3 – Quando combinamos e dizemos “fora”

Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo cada vez mais com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e ir ao banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola. (Relato de uma professora, em JUNQUEIRA, 2014, p. 99).

A travestilidade sempre existiu, mas não na escola, justamente por conta da exclusão sofrida pelas sexualidades e gêneros que subvertem as normas. A partir dos PCN, dos movimentos sociais e as discussões sobre o projeto Brasil sem Homofobia, de 2004, com grande dificuldade, travestis e transexuais têm conseguido alcançar espaço de convivência na escola. Andrade (2015), por exemplo, relata dificuldades para conquistar seu espaço na escola até concluir o seu doutorado.

Os três relatos acima têm como resultado o abandono da escola. Será que podemos chamar de abandono? O que você acha? Você conhece o índice de abandono/desistência de sua escola? Quais os motivos fizeram estudantes tomarem essa decisão?

Vamos concluir essa seção com um exemplo prático. Muitas vezes, quando a escola se preocupa em relação a alguém que está “fora do padrão”, a família é apontada como responsável pelo “problema”. As pessoas acreditam que a situação se estabeleceu por falta de orientação ou de palestras. Essa condição reafirma o posicionamento da escola de perceber a homossexualidade como um problema. Nesse caso, a necessidade de formação e de palestras têm a expectativa de “resolver o problema”, cuja pretensa solução seria a de dissolver os “anormais”, levando-os para um lugar que atenda a uma suposta “normalidade”. No entanto, o que se pode assegurar é justamente a existência

e visibilidade dos sujeitos que desestabilizam a heteronormatividade. O suposto problema da homossexualidade está fora do sujeito, se localiza no entorno, no qual é criado um espaço marginal de exclusividade para sua vivência.

Para melhor entender essa situação, seria interessante a leitura do texto *A guerra declarada contra o menino afeminado*, de Giancarlo Cornejo (apud MISKOLCI, 2012, p. 69-76), cuja mãe foi patologizada pela escola. Quando a escola propõe que o filho apresenta problemas de gênero como frutos de uma “falha da educação” é provável que esteja falando da falha da mãe, porque, na nossa sociedade, os papéis de gênero permanecem estereotipados e as mães/mulheres corriqueiramente são as responsáveis pelo processo educativo dos filhos e das filhas.

DICA 4

Para entender melhor a importância da escola e como ela pode transformar a vida das pessoas, assista o documentário Amanda e Monick no endereço https://www.youtube.com/watch?v=_ntyadxt-os

3.4 Qual o meu Banheiro?

Uma discussão que sempre acontece na escola diz respeito sobre a escolha do banheiro pelas pessoas travestis e transexuais. Exceto em casa, o banheiro é um lugar de separação dos gêneros das pessoas.

A sociedade criou uma espécie de ordem espacial que serve para guiar os indivíduos na caminhada do dia a dia. Cada espaço tem uma ou algumas funções específicas: a igreja é para rezar, a praça para conversar com os amigos ou para namorar, a cozinha para fazer comida, a sala para receber os hóspedes, o quarto para dormir, a garagem para colocar o carro, o banheiro para fazer as necessidades fisiológicas, etc. A escola também tem uma cartografia e um ordenamento; nas décadas de 1930 e 1940, por exemplo, as mulheres não podiam estudar com os homens; na década de 10 do século XXI, as mulheres não podem usar o mesmo banheiro que os homens e os homens não podem usar o mesmo banheiro que as mulheres. (ANDRADE, 2015 p. 156).

Para pensar sobre esse assunto nada melhor do que dialogar com a masculinidade feminina de Halberstam (2008) e a feminilidade masculina de Andrade (2015). No livro *Masculinidad femenina*, Halberstam (2008)



Figura 13: Banheiro de todos os gêneros. Montagem: Flávia Moreira.

demonstra seu desconforto no uso do banheiro feminino. Seu trabalho questiona se a masculinidade pertence apenas aos homens cisgêneros. Para o transfeminismo, o banheiro assume destaque por ser um lugar de tensões para as identidades trans, é o lugar do não-acesso e do não-direito, e que hoje se configura como o lugar de reflexão sobre os impedimentos do espaço para travestis e transexuais. Halberstam relata como sua própria masculinidade entra em conflito com as outras mulheres que não aceitam sua presença por ser confundida com o masculino. A partir dessa situação, ela vai pensar o banheiro e diferenciar o feminino do masculino dizendo que:

O banheiro de cavalheiro representa uma extensão da natureza pública da masculinidade: precisamente é algo não doméstico, embora os nomes que lhe dão às funções sexuais do banheiro (casa de campo ou salão de chá), sugerem uma paródia do doméstico. Os códigos que dominam no banheiro de senhoras são principalmente códigos de gênero; nos banheiros de homens existem códigos sexuais. Sexo em público contra gênero privado, lugar abertamente sexual contra lugar discretamente repressivo: os banheiros para além da casa tomam as proporções de uma fábrica de gênero (HALBERSTAM, 2008, p. 47).

Halberstam adverte que, enquanto o banheiro masculino tem menor vigilância, o feminino vive sob suspeita de intrusos, por razões óbvias. Dessa forma, mostra a diferença entre a dificuldade de frequentar banheiros públicos para as pessoas trans. Considerando suas identidades de gênero,



Figura 14: Banheiro Binário. Imagem: Pixabay.

quando as travestis são descobertas frequentando o banheiro feminino, pode haver constrangimento, o alerta para a segurança, mas possivelmente não haverá um castigo com violência. Já quando uma travesti está no banheiro masculino sempre existe a ameaça de violência.

No Brasil, uma das pioneiras nessa discussão é Luma Andrade (2015), considerada a primeira travesti a defender uma tese de doutorado. Há similaridades e dissonâncias entre os textos dela e de Halberstam (2008): ambos/as fazem relatos sobre suas próprias vivências, problematizando as situações vividas em relação ao banheiro. No entanto, enquanto Halberstam segue um percurso para analisar obras de arte, Andrade se envolve com as práticas escolares. Suas identidades de gênero são contrárias aos signos dos seus corpos e em ambos os casos criam tensões no uso dos banheiros.

Andrade (2015) utiliza a metáfora do panóptico, de Jeremy Bentham, analisado em *Vigiar e punir*, de Foucault (2009), para pensar os espaços escolares. Segundo Andrade, o único espaço escolar que pode estar livre do olhar são os banheiros e é a partir desse pensamento que ela vai dissecar as relações naquele espaço, que também pode ser de subversão quando é ressignificado em relação ao uso esperado pela escola.

Andrade aponta as agruras das identidades trans na escolha e determinação do uso do banheiro porque suas necessidades fisiológicas precisam ser atendidas, apesar das dificuldades de enfrentamento ao

preconceito. As mulheres, em geral, criam dificuldade para partilhar o banheiro com as travestis em função da presença do pênis no corpo, enquanto no banheiro masculino, além de não se adequar, existe o risco de a transfobia resultar em violência. Dessa forma, a cartografia do banheiro aparece entre assujeitamentos e resistências, na medida em que se atende às determinações da instituição ou, de forma subversiva, e como a pesquisa aponta, quando se usa o banheiro para a sedução, troca de contatos e também para a prática sexual. Nesse sentido, a cealema da escolha que se estabeleceu em torno do uso do banheiro feminino ou masculino por travestis e transexuais criou também essa possibilidade.

A pesquisa de Andrade questionou o uso do banheiro e as travestis pesquisadas responderam como funcionam os banheiros nas escolas, um sistema perverso que, muitas vezes, impede o uso. Mas a pesquisa vai além e escuta também a comunidade escolar para perguntar: “Na sua opinião, qual banheiro a travesti (biologicamente do sexo masculino) deve utilizar na escola?” A maioria das respostas apontou que as travestis devem fazer uso do banheiro masculino, demonstrando assim que o determinismo biológico é considerado em detrimento da identidade de gênero da pessoa. Em bem menor volume de respostas, existe a aceitação das travestis no banheiro feminino, enquanto outras pessoas sugerem a criação do terceiro banheiro para travestis, gays e lésbicas, o que revela uma grande confusão entre identidades de gênero e orientação sexual, como já vimos no primeiro livro didático deste curso (COLLING, 2018).

O acesso aos banheiros na escola deve ser permitido de acordo com a auto identidade de gênero da pessoa que precisa usá-lo. Para construir essa possibilidade, a comunidade escolar precisa entender as questões de gênero e sexualidade.

3.4 Leitura Crítica da Imagem no Contexto Escolar

De Lauretis (1994) criou o conceito tecnologias de gênero, a partir da ideia de tecnologia sexual, advinda de Foucault (1988). Ela aponta que o discurso hegemônico, exaustivamente repetido, vai produzir retratos sociais caricatos, que, à medida em que se repetem, também se naturalizam. De Lauretis (1994, p. 211) afirma que, “embora os significados possam variar de uma cultura para outra, qualquer sistema sexo-gênero está



Figura 15: Casal de cinema. Imagem: Wikipedia.

sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade”.

De Lauretis (1994, p. 208-209) argumenta que “as diferentes tecnologias sociais, como o cinema, os discursos, as epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana” são as responsáveis pela formação do masculino e do feminino. Para essa autora, gênero é uma representação construída através da história pela produção da arte e da cultura erudita ocidental. Essa construção ocorre em todos os lugares, inclusive alguns inusitados, “na mídia, nas escolas públicas e particulares [...] na família nuclear, extensa ou mono parental”.

Aproximando tais afirmações ao universo da educação, Sabat (2005, p. 4) adverte: “[...] se torna importante estarmos atentas/os para as formas através das quais as representações de gênero têm sido reafirmadas na sociedade ocidental contemporânea, contribuindo para educar sujeitos e normalizar condutas”. Ou seja, aprendemos a ser o que somos a partir da cópia de modelos que são veiculados em vários espaços. Copiamos sempre e, nesse sentido, as meninas, com seus brinquedos e brincadeiras, recebem uma formação que as orienta a repetir os comportamentos e atividades da mãe, enquanto os garotos permanecem à sombra do pai. Filmes, livros didáticos, propagandas, revistas, jornais, enfim, todas as mídias reafirmam o modelo heterossexual.

De forma incansável, Hollywood colaborou com o processo de pedagogização, quando suas imagens apontavam que todas as pessoas

deveriam ser heterossexuais, além de modelar as performances do fumar sensual e do beijar.

Os rapazes eram os mocinhos ou bandidos na cidade, seja no Oeste americano ou na figura dos policiais implacáveis, vingadores, na maioria das vezes na defesa das mocinhas brancas e dóceis. Esse modelo de representação foi analisado por Kaplan (1995) que, a partir de alguns clássicos hollywoodianos, mostra como as mulheres aparecem com necessidades de proteção e ajuda, ou seja, os filmes educam as mulheres na perspectiva das restrições do seu sexo/gênero. Para as escolas, tais imagens são determinantes, por estarem presentes no cotidiano, fortalecidas pelos livros didáticos e paradidáticos, revistas e programas televisivos.

O que pretendemos mostrar é o quanto estamos envolvidos com imagens, o quanto elas nos fazem rir, chorar, nos emocionam e, nesse movimento de sedução, também nos ensinam e nos condicionam. O nosso olhar passa a julgar o que é normal e natural a partir da profusão de imagens que nos rodeiam diariamente. Imagens são, portanto, pedagogias e, nesse sentido, a crítica a elas se torna indispensável. Por isso, é necessário apostar na leitura crítica da imagem. Kellner (1995) nos orienta quando propõe que

Adquirir um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles significam e produzem significado, como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/as (KELLNER, 1995 p. 126).

Muitas vezes, nós, docentes, somos questionados/as sobre o quanto a abordagem sobre as sexualidades com os/as nossos/as alunos/as pode influenciar o seu comportamento, interferindo na mudança de sua sexualidade. As pessoas fazem esse questionamento e, ao mesmo tempo, elas acertam e erram. Vamos ver como isso acontece: acertam porque, de fato, a sexualidade é instável, nômade, não é fixa, pois se transforma ao longo da nossa vida. Erram porque pressupõem que todas as pessoas nascem heterossexuais e depois, por alguma influência, “optam” pela homossexualidade. Ora, se essa premissa fosse verdadeira só teríamos heterossexuais na nossa sociedade porque as novelas, os filmes, os livros didáticos, as histórias infantis, as propagandas, a ideia de “felizes para sempre” inculcada pelo amor, as representações de casamento, família e



Figura 16: Diversidade. Imagem: Pixabay.

tantas outras se reduzem aos modelos de heterossexualidade, mesmo com suas interseccionalidades de raça/etnia, classe social, geração.

Se nós, docentes, fossemos capazes de transformar todo esse arsenal, seria mais proveitoso que usássemos essa capacidade para fazer com que nossos aprendizes fossem exímios/as estudantes, leitores/as exigentes, críticos/as para contribuir com a melhoria da sociedade e do mundo. Muitas vezes nos frustramos por não conseguir esses resultados tão esperados, pois, cada vez mais, vemos nossos/as jovens indo justamente na contramão, para buscar caminhos mais fáceis e, às vezes, mais perigosos. Se queremos o melhor para nossos/as estudantes, certamente a discriminação e exclusão não fazem parte de nossos anseios.

A ausência de representações LGBT nos materiais didáticos e nas demais mídias colabora para que a escola não problematize a diversidade sexual e de gênero. Além disso, embora a formação em gênero e sexualidade seja reconhecida como necessária, ela continua ausente nas licenciaturas e a sua falta nos aponta para uma formação docente inconsistente para as necessidades exigidas pela educação básica. E justamente por essa “falta” é que esta especialização foi pensada e trazida até vocês.

Até o próximo componente curricular!

Atividade de avaliação da III Unidade

Refleta sobre o seu ambiente escolar e relate, em até duas laudas, sobre alguma questão de gênero e sexualidade que tenha tido o protagonismo de estudantes, docentes, funcionários/as e/ou gestores/as da escola. Estabeleça relações com o que foi estudado neste livro.

Síntese da Unidade III

Nessa unidade tivemos oportunidade de conversar sobre a construção dos nossos corpos em uma sociedade heteronormativa, cujo binarismo de gênero está sempre reforçando os modelos únicos de como é ser mulher e como é ser homem. Um ensinamento que percorre toda a nossa vida, orquestrado pelas instituições da nossa sociedade.

Como a escola é uma instituição forte, ela também contribui para construir esse modelo binário que não reconhece a beleza da diversidade sexual. Os estudos de gênero, com sua pauta desconstrutiva vão fazer questionamentos a esse respeito para fazer aparecer as variadas sexualidades nos espaços escolares. Tudo isso em uma tentativa de diminuir as violências praticadas contra estudantes que fogem da norma binária, e que, muitas vezes,

abandonam a escola em função do convívio hostil, quando deveria ser um ambiente de acolhimento e proteção.

Uma entre tantas violências é aquela sofrida por estudantes trans, quando tentam usar o banheiro que corresponde a sua identidade de gênero. Entre o conflito das identificações desses espaços, muitas vezes essas pessoas são alvo de violências físicas e ou sexuais.

Aproveitamos também para mostrar como funciona um dos métodos mais eficazes para a construção desse binarismo excludente, que é construído por meio das imagens. Investir na leitura crítica da imagem de cartazes, livro didáticos, comerciais, filmes e vídeos pode ajudar a desconstruir esse universo heterossexual que discrimina, exclui e muitas vezes expulsa muitos jovens da escola.

Indicação de outras leituras (além das contidas nas referências)

ARAÚJO, Denise Bastos de. Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola. *Periódicus*, número 2, nov.2014 - abril 2015, Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12874/9178> - Acesso em: 13 nov. 2018

CASTRO, Roney Polato de. Formação docente para as relações de gênero e sexualidades: problematizando a heteronormatividade no Ensino Superior. *Periódicus*, número 2, nov.2014 - abril 2015, Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12881> - Acesso em: 13 nov. 2018

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! *Periódicus*, n. 9, maio.-out. 2018, pp. 161-191 - Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762/16111> - Acesso em: 13 nov. 2018

RODRIGUES, Alexsandro; MONZETI, Gustavo Artur; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. (orgs) *A política no corpo – gêneros e sexualidades em disputa*. Vitória: EDUFES, 2016. Disponível em http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5579/1/A%20pol%C3%ADtica%20no%20Corpo_Vers%C3%A3o%20digital.pdf - Acesso em: 13 nov. 2018

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luma. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015.
- ARAUJO, Denise Bastos; COLLING, Leandro. Por uma escola que aprenda com as diferenças. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (orgs). *Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017, pp. 131 a 156.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC-SEMT, 1999.
- BRASIL, LDB. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - Acesso em: 7 nov. 2018.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 71-76, 1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644> - Acesso em: 12 nov. 2018
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003/2010.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Ainda somos oitocentistas? Desafios feministas para a Educação Sexual e o Ensino de Ciências. In: *V Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/trans/versais, currículos e identidades de gênero*, 2017, Maringá-PR. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3255.pdf> - Acesso em: 6 nov. 2018.
- CAVALCANTI, Ricardo C. Educação sexual no Brasil e na América Latina. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, volume 4, número 2, 1993, pp. 164-173.
- COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69p
- CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, pp. 69-78.
- COSTA, Ana Alice Alcântara. Lili Tosta e os fundamentos do feminismo baiano. In: SILVA, Maria Dulce; NERY, Inez Sampaio (Org.) *Cenários e personagens plurais: estudo de gênero do 9º Encontro da REDOR*. Teresina: NEPEM/UFPI, 2002, pp. 276-293.
- COSTA, Marisa V. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universalidade/UFRGS, 2000.
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CRUZ, Izaura. *Educação sexual e ensino de ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino fundamental*. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- CRUZ, Izaura. *Educação sexual na Bahia nas primeiras décadas do século XX*. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador e Feira de Santana.
- DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”: o performativo curricular – na análise de *Torpedo*, um vídeo do Kit Escola sem Homofobia. 2014. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15300/1/Maria%20da%20Conceicao%20carvalho%20Dantas%20Versao%2029.04.pdf> - Acesso em: 12 nov. 2018
- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 206-242.

- DINIZ, Débora. Dez palavras sobre laicidade. In: *Seminário LGBT do Congresso Nacional*, 2013, Brasília. Disponível em: <<http://www.bulevoador.com.br/2013/05/dez-palavras-sobre-laicidade/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. Caderno: Escola sem Homofobia. *Kit Escola sem Homofobia*, 2010. Disponível em <http://www.ecos.org.br/index2.asp>. Acesso em: 6 fev. 2014.
- FAGUNDES, Tereza C. P.C. *Educação sexual: construindo uma nova realidade*. Salvador: UFBA, 1995.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide D. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: Eduel, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade*. Vol 1 A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. “Saindo do armário”, portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas. Disponível em <http://www.poscritica.uneb.br/wp-content/uploads/2017/07/elisete-santana.pdf> - Acesso em: 12 nov. 2018
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 93-124.
- GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Projeto e desenvolvimento do currículo em processos de atenção à diversidade. In: GONZÁLEZ, José Antonio Torres. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola, mito e realidade*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- HALBERSTAM, Judith. *Masculinidade feminina*. Barcelona: Egales, 2008.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero

- no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. (Orgs.) *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014, pp. 99-122.
- KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LAQUEUR, Tomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LÉON, Adriano de. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. *Política & trabalho - Revista de Ciências Sociais*, n. 36, abril de 2012, pp.219-235.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, pp 41-52.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Prosições*, vol.19, no.2, Ago 2008, pp.17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> - Acesso em: 12 nov. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em revista*, número 46, dez 2007, pp.201-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46> - Acesso em: 12 nov. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 2001, vol.9, no.2, pp. 541-553. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> - Acesso em: 12 nov. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. “Viajantes Pós-Modernos II”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Lilian Cabral (Orgs.) *Para além da identidade: fluxos,*

movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, pp. 203-214.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Gênero, Alteridade(s) e Desigualdades) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18943> - Acesso em: 12 nov. 2018

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n° 21, jan./jun. 2009, pp. 150-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MISKOLCI, Richard (Org). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade da escola*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2005, v. 1, pp. 13-26.

RAGO, Elisabeth Juliska. *Outras falas: feminismo e medicina na Bahia (1836-1931)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

REIS, Carla Freitas dos. *Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade: um estudo de caso de uma escola pró-diversidade de Salvador – Ba*. 2017. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Arte e Ciências Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26726> - Acesso em: 12 nov. 2018

RIBEIRO, António Carrilho. *Modelos de organização curricular. Teoria e desenvolvimento curricular*. Editora, Lisboa, 1992. Disponível em: http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=514& - Acesso em: 12 nov. 2018.

ROHDEN, Fabíola. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001 – Disponível em <http://books.scielo.org/id/8m665/pdf/rohden-9788575413999.pdf> - Acesso em:

12 nov. 2018.

ROLAND Beatriz. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SABAT, Ruth. Imagens de gênero e produção de cultura. In: FUNCK, Susana Bornéo; WIDHOLZER, Nara (Orgs.). *Gênero em discursos da mídia*. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005, pp. 93-118.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, maio de 2007. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf - Acesso em: 12 nov. 2018.

SECRETÁRIA DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano 2012. Brasília, 2013*. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em: 12 set. 2013

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Editora, 2000, pp. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA JR, Paulo Melgaço. *Corpos, escolas e sexualidade: um olhar sobre um programa de orientação sexual*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5302--Int.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2010.

SUPLICY, Marta. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *Educação sexual: novas ideias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

Gênero e sexualidade na escola

Este livro foi elaborado por três professoras e suas participações e vivências nas escolas foram objetos de reflexão para este componente curricular. O livro está dividido em três unidades. A primeira traz um pouco do histórico da educação sexual no Brasil e uma análise a respeito dos estudos de gênero e sexualidade para além do discurso da biologia. O foco da segunda unidade será o currículo da escola com suas performatividades e, na terceira unidade, pensaremos as práticas voltadas para a construção das diferenças.



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



SEAD
Superintendência de
Educação a Distância | UFBA

