



GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: DESAFIOS IMPRESCINDÍVEIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Joice Graciele Nielsson

Professora do DCJS UNIJUI, Doutoranda em Direito UNISINOS, joice.gn@gmail.com

Bruna Schmidt Bronzatto

Aluna do Curso de graduação em Direito da UNIJUI, voluntária do Projeto de Extensão Cidadania para Todos, brubronzatto@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a relevância da escola como espaço privilegiado para o debate sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade. Segundo Foucault, considera-se que gênero e sexualidade estão permeados por relações simbólicas e concretas de poder, que hierarquizam seres humanos a partir de diferenças biológicas. Tais relações de poder devem ser desconstruídas em prol da convivência em uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, a escola, enquanto espaço relacional privilegiado, exerce um papel decisivo, seja para a perpetuação ou alteração deste cenário de desigualdades. Os mais importantes fatores de mudança são os relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença de gênero e sexualidade, propiciando uma mudança de valores para o reconhecimento da diversidade como positiva e não como base para a reprodução das desigualdades.

Palavra-chave: Diversidade; Escola; Gênero.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir sobre a relevância da escola como espaço privilegiado para o debate sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade. Neste sentido, a partir de Foucault, considera que relações de gênero e sexualidade estão permeadas por relações simbólicas e concretas de poder, que hierarquizam seres humanos a partir de diferenças biológicas. Tais relações de poder devem ser desconstruídas em prol da convivência em uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, considera-se que a escola, enquanto espaço relacional privilegiado, exerce um papel decisivo, seja para a perpetuação ou alteração deste cenário de desigualdades. De todos os fatores de mudança, os mais importantes são os relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença de gênero e sexualidade, propiciando uma mudança de valores para o reconhecimento da diversidade como positiva e não como base para a reprodução das desigualdades. Conclui-se que o espaço escolar deve ser um espaço de convivência e de construção de uma educação sensível às diferenças, postulando



um resultado simultaneamente crítico às hierarquias simbólicas e de poder baseadas nestas diferenças, e de seu reconhecimento positivo, revelando a riqueza da diversidade humana.

Sua realização se dará a partir do método fenomenológico-hermenêutico, constatando que os sujeitos (autores do artigo) estão inseridos no mundo no qual os fenômenos de gênero sexualidade se constroem, sendo direta e indiretamente afetados por eles, e justamente nesta intercessão é que reside o significado do fenômeno.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E PODER

Questões de gênero são, imprescindivelmente questões de poder. Estabelecer a relação direta existente entre ambos é necessário para que se possa desvelar o quanto as construções de gênero presentes em nossa sociedade fazem parte do que Zaffaroni¹ denominou de um longo processo histórico de constituição e justificação de toda sorte de discriminações baseadas em diferenças biológicas, que hierarquizaram a sociedade, sob o alicerce do poder patriarcal, do poder punitivo e do saber dominante, como expressões de sustentação de um mesmo poder. Foucault², no mesmo sentido, considera que relações de gênero e sexualidade estão permeadas por relações simbólicas e concretas de poder, que hierarquizam seres humanos a partir de diferenças biológicas. Tais relações de poder devem ser desconstruídas em prol da convivência em uma sociedade mais justa e igualitária.

Gênero, segundo a historiadora Joan Scott³, muito mais do que uma categoria descritiva das relações sociais, deve ser considerado como uma categoria analítica que permite analisar a organização social da relação entre os sexos, presentes em todas as relações sociais, em todas as sociedades e épocas, sendo, portanto, atemporais e universais. Portanto, de acordo com a autora, gênero é tanto um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder, cuja construção apresenta três características principais: uma dimensão relacional, a construção social das diferenças percebidas entre os sexos e um campo primordial onde o poder se articula.

¹ ZAFFARONI, Eugenio Raúl. El discurso feminista y el poder punitivo. In: SANTAMARÍA, Ramiro Ávila, VALLADARES, Lola (Orgs.) **El género en el derecho. Ensayos críticos**. Quito: V&M, 2009.

² FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

³ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Mulher e Realidade: mulher e educação**, Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

Enquanto constitutivo das relações sociais implica, primeiro, nos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas do que somos e nos conceitos normativos expressos por teorias religiosas, jurídicas, educativas, científicas cujas interpretações dão sentido aos símbolos, as quais esforçam-se para limitar e conter suas possibilidades e tomam a oposição binária para afirmar o sentido categórico do feminino e masculino como dado fixo e não conflituoso⁴. Implica ainda na dimensão política que estrutura essas relações, que inclui a família, as relações de parentesco, a divisão sexual do trabalho, o sistema político, e a escola, objeto de análise deste artigo. E por fim, na identidade subjetiva, na qual interagem os elementos de ordem subjetiva e as relações sociais.

E deste modo, gênero é também o campo primordial através do qual o poder se articula, uma vez que, “estabelecidos como um conjunto de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização simbólica de toda a vida social” e “na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo”⁵. E este é um poder *in fluxu*, conforme Foucault⁶, ou seja, nem fixo nem localizado numa pessoa ou instituição, que se organiza segundo o “campo de forças”, e que, portanto, permite “desconstruir” verdades universais presentes nas hierarquias e desigualdades de gênero baseadas na diferença biológica.

Como sistema simbólico de poder, a diferença de gênero é, a origem mais antiga, universal e poderosa de muitas conceitualizações moralmente valoradas de tudo o que nos rodeia, e sua introdução como categoria de análise permitiu perceber que as que nossa modernidade patriarcal produziu e reproduziu estereótipos de gênero, contribuindo para a construção e manutenção da opressão das mulheres e das desigualdades. Todos estes, fenômenos, constituídos no contexto de densas relações de poder, imersas na sociedade contraditória, um tempo e espaço pleno de paradoxos e contradições no qual, a ideologia do poder mantém o seu controle sobre a consciência popular⁷.

⁴ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Mulher e Realidade**: mulher e educação, Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

⁵ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Mulher e Realidade**: mulher e educação, Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990, p. 16.

⁶ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

⁷ NIELSSON, Joice Graciele. O avanço das Políticas Públicas e a persistência da violência contra a mulher: o desafio da integralidade e da interdisciplinaridade sob a perspectiva de gênero. In: **Os direitos fundamentais na perspectiva das políticas públicas**. STURZA, Janaína (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2015

E não há sociedade ou época histórica em que não existam tais assimetrias de poder, e nas quais estas não sejam fundamentais na definição das possibilidades de vida de cada um, como apontam a própria Scott e Pierre Bourdieu. Com Bourdieu⁸, podemos afirmar que a dominação masculina é universal, gerando sempre desigualdades no acesso de homens e mulheres a direitos e liberdades civis, políticos, socioeconômicos e culturais, e, portanto, no acesso à cidadania. Estas diferenças variam de simples desigualdades e restrições de liberdade, como diferenças no acesso à educação até violações graves como a violência doméstica e o feminicídio, cada vez mais recorrentes⁹.

Voltando a atenção ao campo da sexualidade, Guacira Lopes Louro¹⁰ afirma se tornar ainda mais evidente a diversidade de conceptualizações assumidas neste campo, dado que a ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste, a partir de uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. A ideia de sexualidade, da mesma forma que o gênero, entendida como uma construção social contrapõe-se a essa ótica. Melhor seria dizer no plural, que as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social.

De todo modo, apesar da diversidade envolta no tema, pode-se considerar que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres. Nas palavras de Foucault¹¹, “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” e que “não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar”. Sobre dispositivo, afirma Foucault¹²,

⁸ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

⁹ NIELSSON, Joice Graciele. O avanço das Políticas Públicas e a persistência da violência contra a mulher: o desafio da integralidade e da interdisciplinaridade sob a perspectiva de gênero. In: **Os direitos fundamentais na perspectiva das políticas públicas**. STURZA, Janaína (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2015.

¹⁰ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

¹¹ FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 100.

¹² FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981, p. 244.



Através deste termo tento demarcar (...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Ele supõe que entre esses elementos exista “um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções”. Para Foucault, o dispositivo pode ser visto “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. Tais indicações fazem-nos reafirmar, portanto, que, tal como ocorre com o gênero, haveria de se compreender a sexualidade como uma construção histórica, produzida na cultura, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade.

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. Nesse sentido, torna-se urgente questionar as tradicionais atribuições de identidade perpetradas culturalmente em todos os espaços de convivência sociais, a fim de desvelar tais relações de poder. Conforme Guacira Lopes Louro¹³:

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Ainda que se ache que as marcas nos corpos sejam imutáveis, é indispensável observar a influência da cultura, da imposição de padrões, das próprias condições humanas de idade e doenças. As características físicas do corpo, não são mais somente um sinal das distinções, elas tornaram-se um motivo das distinções. Portanto, afirma Louro¹⁴

Problematizar a noção de que a construção social se faz *sobre* um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo *a priori*, quer dizer, um corpo que existiria *antes* ou *fora* da cultura. A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se,

¹³ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 62.

¹⁴ LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007, p. 209.



certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota.

O corpo da mulher, com suas marcas características, é o maior representante da sexualidade, trazendo sempre as dicotomias, que levam a sexualidade como parâmetro, como a boa e a má. No ambiente escolar, essas determinações fazem-se ainda mais evidentes, com a estudiosa e a que fica com todos. O que transcende ao modelo homem, branco e heterossexual é marcado. No momento em que uma ou várias mulheres agem de forma a assediar um homem, isso causa incômodo, desconforto, pois elas não estão agindo conforme o papel que lhes foi designado, e sim como o papel atribuído aos homens.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTINUIDADE ÀS HIERARQUIZAÇÕES DE GÊNERO

Se considerarmos, como o item anterior enfatizou, gênero e sexualidade como construções sociais e culturais permeadas por relações de poder, imprescindível analisarmos os espaços sociais privilegiados de construção destas relações/papéis para que possam se tornar, também, espaços privilegiados de desconstrução de tais hierarquizações e de construções de sociabilidades mais justas e igualitárias. Neste sentido, a escola, sem dúvida, enquanto espaço relacional privilegiado, exerce um papel decisivo, seja para a perpetuação ou alteração deste cenário de desigualdades.

No mesmo sentido afirma Marimón¹⁵, a escola pode, por um lado, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado, ao não explicitar as desigualdades de gênero, a escola corre o risco de acomodar-se e continuar reproduzindo os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos. Se a opção for esta, estará impedindo a percepção e construção de novas maneiras de estabelecer a relação entre mulheres e homens.

Nesse sentido, importante considerarmos a escola como um espaço relacional, uma espécie de arena cultural¹⁶, em que entram em confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diversos de criar sentido para

¹⁵ MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.

¹⁶ GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e Cultura: uma Articulação Inevitável e Conflituosa in: **Reinventar a Escola**. Candau, Vera Maria (org.). Petrópolis: Vozes, 2000.



a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. Padrões que dizem quem é feio quem é bonito, qual o cabelo bom, qual o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os jeitos e trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter. Normas que são construídas e desconstruídas, num jogo que envolve desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos.

Portanto, a escola como instituição e espaço relacional pode separar e hierarquizar os/as estudantes reproduzindo valores que são encontrados na sociedade, na medida em que mecanismos como currículo, conteúdos, normas, utilização de espaços e tempos, brincadeiras, permissões e negações são utilizados como forma de transmitir e reafirmar as identidades de gênero e de sexualidade, papéis e lugares de homens e mulheres, considerados corretos. O sujeito que passa pela escola apresenta em seu corpo marcas desse processo. Os diversos comportamentos aprendidos são valorizados pela sociedade, como momentos para falar, calar e ouvir, ficar sentado por longo período, mover-se somente em determinados espaços quando autorizado, entre outros. Neste processo, o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos de meninos e meninas, de jovens e mulheres¹⁷.

Deste modo, tradicionalmente a instituição escolar, através de sua organização e do seu cotidiano, também se torna responsável pela naturalização de práticas sociais de construção e hierarquização de gênero e sexualidade, e de subordinação do gênero feminino ao masculino. Segundo Guacira Lopes Louro¹⁸,

[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

De acordo com Bourdieu¹⁹,

¹⁷ LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, J. F., GOELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 88.

¹⁸ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 58.

¹⁹ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Maria Helena Kühner (tradutora). 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 104.



[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” ...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações.

De acordo Souza e Leão, a escola, semelhante a todas as outras instituições sociais, reproduz uma educação diferenciada sem questioná-la. A socialização que ocorre entre as crianças está articulada à percepção dos futuros papéis familiares de homens e mulheres. “Assim [...], os meninos e as meninas vão construindo na escola uma identidade do que é ser homem ou do que é ser mulher, adquirindo normas que os diferenciam. [...] os meninos e as meninas vão sendo regulados a desenvolver papéis sexuais diferentes”²⁰.

Nesse sentido, a escola, por meio de suas instituições e práticas, pode correr o risco de produzir em seu espaço as distinções e as desigualdades de gênero que, por sua vez, são aprendidas e interiorizadas pelos alunos. É na instituição escolar que se inicia o aprendizado e a produção de “um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina que passara pelos bancos escolares”²¹, além da transmissão de valores ligados à moral e aos bons costumes que formariam o caráter e as virtudes dos educandos.

Ainda segundo Louro²², é comum as escolas tratarem gênero e sexualidade como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e possibilitando, de uma única maneira apenas, a forma de viver a sexualidade. Tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona “naturalmente” para o sexo oposto. Da mesma forma que a escola educa, desde a infância, o domínio do próprio corpo, ela também reforça as representações tradicionais sobre o feminino e o masculino, que correspondem, geralmente, a pares opostos.

²⁰ SOUZA, Fabiana Cristina de. e LEÃO, Andreza Marques de Castro. Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero. In: **Seminário Fazendo Gênero**, 8, 2008. Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf. Acesso em 09/04/2016.

²¹ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 61.

²² LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, J. F., GOELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Dessa forma, a escola ainda está pautada em um modelo de educação que privilegia a naturalização das hierarquias de gênero, pois o discurso presentes nas brincadeiras de sala de aula ainda se encontra envolto de preconceitos e “o sistema de ensino reproduz e ajuda a manter as desigualdades existentes na sociedade” (SOUZA e LEÃO, 2008, p. 2). Nesse sentido, a instituição escolar é uma das responsáveis pela manutenção dos mecanismos de poder que reproduzem as desigualdades entre meninos e meninas no ambiente escolar. É, portanto, uma das principais instituições sociais que contribuem para a formação da identidade de gênero feminina e masculina através de discursos naturalizadores implícitos e explícitos nas atividades sugeridas pelos livros didáticos utilizados em sala de aula e, sobretudo, na atitude do professor em sua prática de ensino.

Esse foco específico na escola como espaço privilegiado de perpetuação de construções excludentes de gênero e sexualidade justifica-se na percepção da dimensão do papel na exclusão social desses sujeitos. Segundo Bento²³,

[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão.

De fato, inegável que debates sobre a temática de gênero e diversidade sexual já acontecem efetivamente no espaço escolar, salas de professoras e professores, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, sobretudo quando acontecem “problemas” com alunos e alunas homossexuais, desequilibrando as rotinas normativas escolares. São debates muitas vezes realizados à boca pequena, recheados de moralismos, de posições religiosas, feitos em tom de fofoca que ao não enfrentar a reflexão e necessidade de conhecimento sobre a temática acabam por referendar a discriminação e a exclusão de inúmeros estudantes do espaço escolar. Exclusão que por ser invisível demonstra também que é socialmente aceita e só ganha visibilidade quando os sujeitos conscientes de seus direitos clamam por eles.

Quando indagamos sobre quais relações de poder e repertórios de significados estão em jogo na construção relacional do ‘eu’ e do ‘outro’ na escola, percebemos que há um modelo

²³ BENTO, Berenice Alves de Melo. O que é transexualidade. São Paulo; Brasiliense, 2008, p. 29.

identitário hegemônico em matéria de gênero e sexualidade, tomado como a própria essência humana e, por isso, é habitualmente praticado e veiculado como valor universal. Ora, se há um padrão universal, o que destoa dele torna-se desvio, que pode simplesmente ser invisibilizado. Instrumentada nesses estudos foucaultianos, Louro²⁴ investiga especificamente o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade:

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

Nesta linha, Guacira Louro²⁵ discutindo a construção escolar das diferenças reflete

Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos- ela [a escola] foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/as quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também “produzir” – as diferenças entre os sujeitos.

É fato observado que na escola se aprende a diferença, e que historicamente a escola trata de colocar para fora sujeitos que resistem a normatização de suas identidades sexuais e de gênero a partir de padrões hegemônicos, assim como também exclui quando tratam de identidades raciais ou de classes desvalorizadas socialmente. Pensamos que as práticas excludentes disciplinam os sujeitos escolares de diferentes formas. Tanto ensinam aqueles/as que resistem a normatização de seus corpos o preço de sua resistência quanto mostram para aquelas/es que permanecem na escola qual é o comportamento aceito. Segundo Berenice Bento,

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar”, como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando de fato a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas ter claro que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa clara, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual e quanta violência é cometida para se produzir o hegemônico transfigurado em igualdade natural²⁶.

²⁴ LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92, P. 89.**

²⁵ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 57.

²⁶ BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade.** São Paulo; Brasiliense, 2008, p.131-132.

Ocorre que, segundo Paz²⁷, a alteração desta situação esbarra em muitos problemas e dificuldades. O trabalho efetivo e sistemático com as temáticas não é percebido como necessário na escola por alguns motivos, entre eles: esse é um assunto da ordem do *privado* e assim deve ser tratado; não se deve *despertar* a sexualidade na criança; e, o assunto deve ser tratado por *especialistas*. A pouca ou nenhuma formação na área impede que novas discussões e estratégias pedagógicas sejam implementadas na escola.

4. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO E NECESSÁRIO DE DESCONSTRUÇÃO DE HIERARQUIZAÇÕES DE GÊNERO E SEXO

Sendo a escola um importante espaço relacional que permite a continuação e perpetuação da construção de estereótipos de gênero e sexualidade excludentes, hierárquicos e discriminatórios, é também, por outro lado, um espaço privilegiado para a desconstrução destes mesmos estereótipos. Neste sentido, o desafio que se impõe é provocar as/os diferentes sujeitos da escola a perceber, questionar e interpretar por meio de conhecimentos específicos as relações de preconceito existentes no seu interior e na sociedade e construir coletivamente encaminhamentos metodológicos para essas questões na escola.

Neste sentido, Louro²⁸ afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.” Por outro lado, a escola também pode discutir, criar novas estratégias e superar as hierarquias que estão presentes na sociedade, mas para isso, é importante que seus/suas profissionais possuam formação adequada para inserir essas discussões no cotidiano escolar.

Assim, os professores e professoras deveriam estar, de acordo com o que afirma Louro²⁹,

dispostos/as a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, termos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.

²⁷ PAZ, Cláudia Denis Alves. Gênero e Sexualidade. Como trabalhar na Escola? Seminário Internacional **Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

²⁸ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 64.

²⁹ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 64-65.



A esse respeito, a escola, de acordo com Louro³⁰, deve criar

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia.

Essas ações, que aparentam apenas ser práticas escolares isoladas, contribuem de forma bastante significativa para uma educação mais justa e produtora de novas formas de conhecimento e de visão de mundo, na medida em que proporciona uma maior visibilidade à identidade feminina na sociedade, embora a instituição escolar, na maioria das vezes, não dê ênfase a uma educação voltada para a diminuição das desigualdades de gênero.

Nesse contexto, a função da instituição escolar não se restringirá apenas à mera transmissão de conteúdos e à naturalização dos papéis sociais ligados às identidades masculina e feminina, mas, ao contrário, a função da escola passará a ser a de ajudar no reconhecimento e construção de sujeitos com diferentes identidades e com o pleno direito de exercer suas várias formas de prazeres e desejos, independentemente dos padrões heterossexuais hegemônicos legitimados pelas relações sociais.

A escola deve, então, utilizar não somente uma metodologia de ensino e conteúdos programáticos voltados para a transmissão do conhecimento científico, mas também uma metodologia de trabalho que enfoque questões ligadas às diferenças e às desigualdades. Isso contribuirá para que os educandos passem a assumir uma posição menos discriminatória no tocante às identidades de gênero e sexuais presentes no meio escolar e na sociedade, uma vez que, “prestamos pouca atenção à eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada”³¹.

Diante de tudo isso, um grande desafio parece ser o de como construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas, tendo como pressuposto a educação como direito e a escola como espaço público. É inegável que o sistema escolar ainda traz concepções generalistas e

³⁰ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 124.

³¹ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 84.



únicas de ser humano, de ciência, de conhecimento, de formação, de docência. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Ao contrário, quando forem considerados dentro do leque da diversidade, poderemos pensar em sociabilidades mais justas e igualitárias.

A possibilidade de mudança criativa e qualitativa no trabalho pedagógico passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico. Isto quer dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação³². Este processo pressupõe, também, a sensibilização às temáticas de gênero e sexualidade, abrindo espaços que tragam reflexões e discussões a partir de teoria, história e questões práticas. Dessa forma é possível reconhecer preconceitos, discriminações e estereótipos que estão presentes na visão de cada pessoa e nas instituições das quais participam.

Rohden³³, refletindo sobre a experiência de um curso com as temáticas gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais destaca dois pontos que considera desafios em uma formação com estes temas. Um deles é sobre a dificuldade dos/as profissionais em respeitar a fronteira entre o público e o privado. Sem dúvida precisamos explorar melhor a dificuldade percebida entre o respeito às convicções pessoais e o papel do/a educador/a público para promover a formação integral de um sujeito que seja capaz de romper com os ciclos de desigualdade. Este fato ocorre porque muitas vezes deixa-se de lado o debate teórico e parte-se para a defesa de posições pessoais, de convicções de ordem privada.

Outro ponto destacado está relacionado à dificuldade de aceitação da diversidade e de um pensamento transformador: “Nesse aspecto não é desprezível o fato de tanto gênero, quanto sexualidade e raça/etnia, tal como aparecem na nossa sociedade, terem sido concebidos historicamente sob o prisma das diferenças biológicas³⁴”. Essa questão reafirma um fundamentalismo que apresenta bases naturais para as desigualdades sociais. Aparece aqui a

³² GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2005, p. 147.

³³ ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

³⁴ ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 174.



importância de realizar as reflexões considerando a natureza histórica e política que levam à construção desse raciocínio.

O que se propõe, portanto, é repensar a própria construção das normatizações de gênero e sexualidade, e isso significa falar de processos que necessariamente afetam todas as pessoas, e que precisam ultrapassar visões e identidades sectárias que promovam divisões, mas num debate que problematize todo o processo de heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero que a escola cultiva cotidianamente. Tal processo pressupõe, a visibilização de todos a partir da sua condição de humanidade, independentemente de suas escolhas de gênero e de sexualidade, e também, o rompimento com a perspectiva da heteronormatividade como única possibilidade de hegemonia.

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

Pode-se retomar assim à provocação de Foucault com vistas à superação do dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, para evitar as armadilhas de novas normas identitárias que apenas ampliam os limites da tolerância. Assim, propõe a invenção de novos modos de vida que possam abrir para virtualidades relacionais e afetiva, pois a grande resistência política talvez

[...] não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos³⁵.

³⁵ FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 239.



Este é um desafio incômodo para educadores/as que buscam o apaziguamento das diferenças na construção de categorias identitárias e de políticas de tolerância. Mas, para as/os outras/os educadoras/es, capturadas/ dos pela paixão nômade pela vida, é um desafio constante na busca de soluções criativas para evitar cair em práticas normalizadoras. Ao invés de simplesmente respeitar o outro, se propõe devir outro. Se a educação disciplinar fabrica nossos preconceitos morais e as formas de conduzir nossas vidas, fabrica nossas identidades, formas estereotipadas de relacionar com nosso eu, talvez possamos resistir justamente nos recusando uma identidade verdadeira à qual se sujeitar.

Um exercício de resistência exigiria ver-se de novos modos, dizer se de novas maneiras, experimentar-se de novas formas, estranhar a imagem refletida no espelho que recorta nossas infinitas possibilidades, recusar toda miragem de identidade que nos torna limitados. Ensaiai formas curriculares que possam convidar à produção de novas formas de subjetividade, de novas estéticas da existência, desconstruir criativamente as fronteiras sexuais e de gênero. São conhecimentos que contribuem para a promoção da igualdade de condições de acesso e permanência dos diferentes sujeitos na medida em que promovem o respeito à diversidade cultural. O trabalho com esses conhecimentos no cotidiano da sala de aula, instrumentaliza a reflexão e desnaturaliza a exclusão social. Reconhecer a sociedade, suas relações e a historicidade das mesmas é um passo importante na busca de um posicionamento crítico e transformador diante da realidade e esse tem sido o nosso trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui-se, na atualidade, inegavelmente como um espaço relacional privilegiado, em gênero e sexualidade, compreendidos como construções sociais podem ser reproduzidas e constituídas enquanto relações de hierarquização dos seres humanos a partir de diferenças biológicas, ou em espaços de desconstrução de tais hierarquizações. Exerce, portanto, um papel decisivo, seja para a perpetuação ou alteração deste cenário de desigualdades.

Para promover a mudança, a escola deve reconstruir suas próprias práticas pedagógicas, o que inclui a reconstrução de todos os envolvidos e suas perspectivas de gênero e sexualidade, propiciando uma mudança de valores para o reconhecimento da diversidade como positiva e não como base para a reprodução das desigualdades. Conclui-se que o espaço escolar deve ser



um espaço de convivência e de construção de uma educação sensível às diferenças, postulando um resultado simultaneamente crítico às hierarquias simbólicas e de poder baseadas nestas diferenças, e de seu reconhecimento positivo, revelando a riqueza da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo; Brasiliense, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e Cultura: uma Articulação Inevitável e Conflituosa in: **Reinventar a Escola**. Candau, Vera Maria (org.). Petrópolis: Vozes, 2000.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2005, p. 147.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, J. F., GOELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.
- MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.
- NIELSSON, Joice Graciele. O avanço das Políticas Públicas e a persistência da violência contra a mulher: o desafio da integralidade e da interdisciplinaridade sob a perspectiva de gênero. In: **Os direitos fundamentais na perspectiva das políticas públicas**. STURZA, Janaína (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2015.
- PAZ, Cláudia Denis Alves. Gênero e Sexualidade. Como trabalhar na Escola? Seminário Internacional **Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.
- ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Mulher e Realidade: mulher e educação**, Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.
- SOUZA, Fabiana Cristina de. e LEÃO, Andreza Marques de Castro. Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero. In: **Seminário Fazendo Gênero**, 8, 2008. Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf. Acesso em 09/04/2016.



ZAFFARONI, Eugenio Raúl. El discurso feminista y el poder punitivo. In: SANTAMARÍA, Ramiro Ávila, VALLADARES, Lola (Orgs.) **El género en el derecho. Ensayos críticos.** Quito: V&M, 2009.