

Revista **Diver**sidade

e Educação



v.2 n.3 janeiro/junho 2014 - Rio Grande/RS

ISSN 2358-8853

O QUE TE DIFERENCIA ?



EXPEDIENTE

Núcleo Responsável:

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
Endereço: Av. Itália km 8, Carreiros. (053) 3293-5073

Endereço eletrônico:

<http://www.sexualidadeescola.furg.br>
E-mail: sexualidadeescola@furg.br

Coordenadora:

Paula Regina Costa Ribeiro

Editora

Joanalira Corpes Magalhães

Jornalista Responsável:

Yéssica Lopes - MTB 16289

Colaboradores:

Paula Regina Costa Ribeiro – pribeiro@furg.br
Joanalira Corpes Magalhães – joanaliramagalhaes@furg.br
Raquel Pereira Quadrado – raquelquadrado@furg.br
Deise Azevedo Longaray – deiselongaray@furg.br
Juliana Lapa Rizza – juliana.rizza@furg.br
Suzana da Conceição de Barros – suzanabarros@furg.br
Dárcia Amaro Ávila – darcia.avila@furg.br
Ana Luiza Chaffé Costa – chaffe@vetorial.net
Maria Teresa Orlandin Nunes – mtnunes@furg.br
Benícia Oliveira da Silva – benicia.silva@furg.br
Fabiane Lopes Teixeira – fabilteixeira@hotmail.com
Lucilaine dos Santos Oliveira – lucilaineoliveira@furg.br

Projeto Gráfico e Diagramação

Joanna Alves Vaz

Revisão ortográfica e gramatical

Cláudio Gabiatti e Jandré Corrêa Batista

Apoio e patrocínio:

MEC. SECADI, PROEXC FURG

Impressão:

Gráfica e Editora Copiart Ltda

Tiragem:

1000 exemplares

As matérias, artigos e demais produções que compõe a revista são de inteira responsabilidade de seus/suas respectivos/as autores/as.

Qualquer parte dessa publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Endereço de Correspondência

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola- GESE
Av. Itália km 8 – Carreiros 96203-900
Fone:(053) 3293-5073
E-mail: sexualidadeescola@furg.br
Página do Grupo: <http://www.sexualidadeescola.furg.br/>

APRESENTAÇÃO

Estamos no terceiro número da Revista Diversidade e Educação. A começar por esta edição, a revista terá sempre uma temática que norteará suas seções.

Neste número, abordaremos a diversidade, pois entendemos que esse tema tem perpassado os diferentes espaços educativos, especialmente o espaço escolar. Diversas questões levaram-nos a essa escolha: Educamos alunos/as para a diversidade? Como articulamos a diversidade com os Direitos Humanos? A educação para a sexualidade pode potencializar a discussão sobre a diversidade? Quais atividades podemos realizar no espaço escolar, a fim de possibilitarmos que essa temática seja debatida, problematizada e entendida como uma multiplicidade de ideias, linguagens, religiões, costumes, comportamentos, valores, classes, nacionalidades, crenças, etnias, gêneros, sexualidades que constituem os sujeitos?

Como destaque deste número, teremos a entrevista com Rogério Junqueira, pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, nos últimos anos, tem se dedicado a investigar a diversidade. O pesquisador presenteia-nos com uma brilhante discussão sobre esse conceito, ressaltando a sua articulação com as políticas públicas e o espaço escolar. No próximo número da revista, apresentaremos a segunda parte dessa entrevista.

Apresentamos, neste número, quatro textos, que nos incitam a pensar na promoção de uma cultura da diversidade de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa, de classe, geracional, entre tantas outras, no espaço escolar. Nas Histórias de Maria, contamos a narrativa da chegada de um professor à sala de aula de Maria e também de uma colega, a Luanna. Além disso, temos um elenco de sinopses de filmes e resenhas de livros infante-juvenis que buscam discutir sobre a diversidade.

Desejamos uma ótima leitura!!!

Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Coordenadora do GESE
Professora do Instituto de Educação (FURG) e
Doutora em Ciências Biológicas

Catálogo na fonte: Simone Godinho Maisonave / CRB 10/1733

R349

Revista Diversidade e Educação [recurso eletrônico] / Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande. v.2, n.3 (Jan./Jun. 2014). Rio Grande, 2014.

Periodicidade Semestral.

Disponível em: <http://www.revistadiversidadeeducacao.furg.br/index.php/ct-menu-item-1.html>

ISSN 2358-8853

Revista do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

1. Educação – Periódicos 2. Sexualidade 3. Gênero

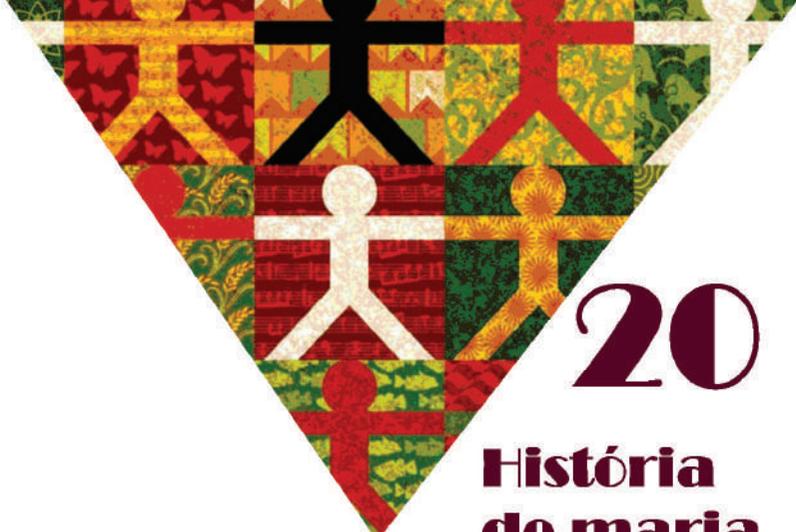
CDD 370

SUMÁRIO



R
MI
é ok
ormal"

84 Entrevista



20

**História
de maria**



13

**Diversidade
em debate**

22 Cotidiano
na escola



**Espaços
educativos** **24**



ROGÉRIO JUNQUEIRA

“CONCEITOS DE DIVERSIDADE”

Parte I

O entrevistado é doutor em Sociologia (Universidade de Milão e Macerata), pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dedicar-se a pesquisas e análises no campo dos exames e das avaliações educacionais, com ênfase em gênero, diversidade sexual, deficiência, cotidiano escolar, direitos humanos e discriminações na escola. Atuou na implementação do Programa Brasil Sem Homofobia.

Yéssica Lopes

“Diversidade” tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos distintos. Desde que ganhou a arena política, ele costuma circular em acepções muito vagas. Do que e de quem estamos falando? Quem ficou de fora? Alguém ficou mais no centro ou mais à margem? De que modo são representadas diferentes categorias sociais nos discursos acerca da diversidade? Como os sujeitos envolvidos respondem às representações que se constroem acerca deles? E assim por diante.

DIVERSIDADE: O termo diversidade vem sendo utilizado com muita frequência nas mais diferentes instâncias sociais. Qual (ou quais) é (são) o(s) teu(s) entendimento(s) sobre esse conceito?

Rogério: “Diversidade” tornou-se uma palavra de ordem, em torno da qual existem entendimentos distintos. Desde que ganhou a arena política, esta costuma circular em acepções muito vagas. De que e de quem estamos falando? Quem ficou de fora? Alguém ficou mais ao centro ou mais à margem? De que modo são representadas diferentes categorias sociais nos discursos acerca da diversidade? Como os sujeitos envolvidos respondem às representações que se constroem acerca destes? Com frequência, o termo é empregado com base em pressupostos essencialistas: a diversidade seria um dado da natureza. Aí, temos outro problema, quando nos furtamos de problematizar os

pressupostos que nos levam a falar de diversidade; de assimetrias de poder que podem existir para os que estão à margem; e de tensões e contradições que a própria luta contra a discriminação e a opressão pode gerar ou alimentar.

Diante da tendência difusa de pensar-se a diversidade como uma realidade ou condição dada, estática, uma reafirmação do supostamente “idêntico”, Homi Bhabha prefere falar em “diferença”. No entanto, este último trata-se de um conceito sobre o qual existe uma vasta e densa produção filosófica, socioantropológica e política; um conceito que, inclusive, refere-se à variedade de maneiras como discursos específicos de diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Por exemplo, nesse plano, há quem, para pensar a diferença, valha-se de pressupostos essencialistas, pensando-a como uma matriz de criação de identidade. As teses políticas do “essencialismo

estratégico” vão nessa direção, preconizando a constituição de identidades essencializadas, com base em grupos que possuem experiências comuns e que, assim, podem passar a se constituir politicamente e a mobilizar-se enquanto um público específico. Segundo tal ponto de vista, uma identidade sem ancoragens (na qual os indivíduos fogem de toda a atribuição identitária, indesejosos de relacionarem-se com qualquer tipo de identidade cultural) não comportaria qualquer tipo de representação política e, portanto, de constituição enquanto grupo que possa reivindicar direitos e reconhecimento. A constituição de grupos essencializados seria necessária para constituir-se uma plataforma de reivindicação de direitos; e constituir-se politicamente. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Todo racista prefere acreditar-se completamente diferente do alvo de seu ódio. Para ele, o problema é a igualdade (especialmente a humana) e não a diferença. Por outro lado, outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Ou seja, a diferença não é sempre e unicamente um marcador de hierarquia e opressão. A diferença pode resultar em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. Dentre as tantas questões a serem postas, valeria mencionar algumas. A experiência de opressão vivida por um sujeito é suficiente para que neste sempre se desenvolva algum tipo de sensibilidade social ou uma percepção da diferença? Para se constituir como grupo, é indispensável pensá-lo como estável e mutuamente excludente e condicioná-lo a lógicas separatistas e hierarquizantes? Reconhecer apenas o que se pretende fixo, estável, bem delimitado e supostamente natural não comportaria excluir ou marginalizar o que é dinâmico, inovador, inédito, assumidamente construído, híbrido ou fronteiroço?

Diante disso, ao procurar promover a inversão da concepção estruturalista de diferença, Bhabha prefere falar em atravessamento das fronteiras e defender que a experiência da alteridade deva ser vivida como assunção consciente de uma identidade híbrida, cindida

e subversiva.

Quando falo em diversidade ou de diferença (os termos não são sinônimos, embora às vezes muito próximos) procuro ter em mente essas discussões e seguir problematizando tanto visões essencialistas quanto as binárias, que investem no divórcio entre o “nós” e o “outro”. Assim, partilhando de longa tradição das Ciências Sociais que entende a identidade como uma construção social, histórica, política e discursiva (e, portanto, dinâmicas, instáveis, múltiplas, contraditórias etc.), penso ser importante procurar desestabilizar processos normativos de fabricação desumanizadora, degradante, subalternizante e marginalizadora do “outro”; e também problematizar representações nas quais o sujeito é engessado numa identidade

ou numa alteridade sem devir, celebrado como “intrinsecamente diferente” ou como uma espécie de diversidade estetizada. Nesse cenário, as contribuições da Teoria Queer são muito importantes, embora tenhamos que considerar os desafios inerentes à dissipação do sujeito dentro de uma (in)diferença preconizada por alguns teóricos pós-estruturalistas.

É importante não esmorecer no exercício da crítica das relações de forças. Ao mesmo tempo, vale

considerar a pluralidade, as dessemelhanças no que se pretende homogêneo, as semelhanças no aparentemente estranho, as ambiguidades no que se mostra coerente. Trata-se de um investimento na comunicação, na compreensão recíproca, no alargamento das possibilidades de ser e de fazer do mundo um espaço compartilhado. A educação é fundamental para isso, pois, como nota Deborah Britzman, esta é “um meio de ampliar o eu com experiências que só podem ser vividas através do outro”.

“A EDUCAÇÃO É FUNDAMENTAL NISSO, POIS ELA É “UM MEIO DE AMPLIAR O EU COM EXPERIÊNCIAS QUE SÓ PODEM SER VIVIDAS ATRAVÉS DO OUTRO”.”

DIVERSIDADE: Quais as contribuições das políticas públicas na discussão da inclusão da temática diversidade no espaço escolar?

Em um País obcecado com indicadores, mas com poucos gestores/as dispostos/as a refletir sobre os

limites e as inconsistências das políticas em curso, quem atua no campo da educação deveria considerar que não é qualquer modelo educacional que se presta ao desenvolvimento social; e que nem toda elevação da escolaridade faz-se acompanhar do aprimoramento ético dos indivíduos. Estado e sociedade precisam refletir com mais radicalidade sobre os modelos educacionais (seus pressupostos, seus conteúdos, os valores que ajudam a produzir e a reproduzir) e confrontá-los com a pluralidade presente na sociedade, que, não raramente, ignoram ou desvalorizam. Enquanto isso, empresários “amigos da escola”, com seus discursos vagos e tão bem intencionados, insistem em atacar a liberdade docente, promovem ranqueamentos (de escolas, professores/as e estudantes) e insistem em reformas “milagrosas”, todas estas fortemente criticadas, as quais começam a ser abandonadas nos países em que foram implementadas.

O Estado brasileiro, historicamente, fez da escola um espaço disciplinador, normalizador e reprodutor de desigualdades. Assim, esta foi estruturada com base em pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos/as que não se sintonizassem com os componentes valorizados pelos arsenais normativos centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, sem impedimentos físicos, mentais ou sensoriais.

Não por acaso, não são poucos os/as gestores/as que equivocadamente costumam pensando a promoção da inclusão, da cultura dos Direitos Humanos e do reconhecimento da diversidade como empecilho para o alcance da “qualidade da educação”. Qualidade, aliás, que eles nunca parecem saber dizer o que poderia ser, para além de um avanço nos indicadores relativos às taxas de matrícula, ao fluxo e ao rendimento médio nas avaliações externas.

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição social do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. Costuma-se pensar que ambiências preconceituosas e discriminatórias desfavoreçam o rendimento das

pessoas ou grupos que são alvo de preconceito e discriminação direta. No entanto, sabemos mais que isso: a “Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar” aponta uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do conjunto do alunado. Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, essas ambiências tendem a comprometer a média do rendimento escolar. Classismo, sexismo, heterossexismo, racismo, capacitismo (contra as pessoas com deficiência) e outras formas de preconceito e discriminação representam um problema educacional e afetam a qualidade da educação de todas as pessoas. Ou seja, para termos uma educação de qualidade, temos de enfrentar desde já preconceitos e discriminação. Uma escola não racista é uma escola melhor não só para negros, mas também para brancos. Uma escola não homofóbica é uma escola melhor não só para homossexuais, mas também para os heterossexuais. Até agora, perdemos muitas oportunidades de avançarmos na educação por não termos percebido essa realidade.

“A EDUCAÇÃO É FUNDAMENTAL NISSO, POIS ELA É “UM MEIO DE AMPLIAR O EU COM EXPERIÊNCIAS QUE SÓ PODEM SER VIVIDAS ATRAVÉS DO OUTRO”.”

Assim, uma política pública educacional com propósitos efetivamente inclusivos deveria pressupor investimento permanente em favor da subversão dos valores hegemônicos e das relações de poder que nortearam a estruturação dessa escola. Essa política

requereria a aguda capacidade de detectar os vetores normalizantes e marginalizadores em ação; dessa forma, questionar-se-iam as práticas e os critérios usados para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes. Também se pressuporia um empenho pela construção dialógica de regras e formas de convívio, a problematização contínua do currículo e das relações de poder e a busca de novas formas de ensinar e aprender.

Ao lado disso, os/as gestores/as públicos/as prestariam um importante serviço à educação se não atuassem para deslegitimar as ações de enfrentamento aos preconceitos e às discriminações. Isso ainda é uma tarefa árdua, pois um dos fatores que confere grande força aos arsenais normativos e aos processos de normalização e marginalização é a sutileza com que estes se dão. Em outras palavras: por meio dos artefatos da cultura, músicas, publicidade, filmes, livros didáticos, currículos etc., somos todos sutil e ostensivamente

informados que devemos ser heterossexuais.

A heterossexualidade impõe-se como única alternativa válida, sem que as pessoas percebam essa imposição. Assim, como nós geralmente não percebemos que estamos sendo constantemente bombardeados pelos anúncios e pela promessa da felicidade via conjugalidade heterossexual, tendemos a ver como “propaganda da homossexualidade” toda ação voltada a promover direitos das pessoas não heterossexuais. Daí, a infeliz expressão “kit gay”. Evidentemente, trata-se de uma curiosa inversão, pois todos, inclusive na escola, somos constantemente submetidos à onipresente máquina de propaganda normativa voltada a garantir o êxito da internalização dos ditames e a garantir que a construção de corpos, sujeitos e identidades esteja sintonizada com os valores, as crenças, os sistemas de representação e as visões de mundo hegemônicos.

Quando um/a gestor/a considera “propaganda da homossexualidade” ações voltadas a problematizar os ditames da heteronormatividade, ele/ela, além de não perceber a artificialidade e a imposição socioinstitucional das normas de gênero, ao mesmo tempo está dizendo: “o enfrentamento à homofobia e ao heterossexismo é uma agenda espúria, contrária à natureza, e não deve ser feita na escola”. Essa confusão é grave e danosa.

A crise em torno do kit anti-homofobia foi uma polêmica alimentada por esse equívoco e por um desejo de setores interessados não apenas em impedir a discussão do tema nas escolas, mas, sobretudo, em incidir mais fortemente sobre os temas do currículo e entravar o processo de construção de uma esfera pública laica. Entretanto, em um país democrático, políticas sistemáticas, consistentes e sustentadas na promoção do reconhecimento cultural e político acerca da legitimidade da expressão da diferença e da diversidade implicam, entre outras coisas, na

DIVERSIDADE: Em um texto denominas a escola como “lugar de direitos”. Que recursos/orientações existem nesse espaço para discutir e aceitar a diversidade?

Rogério: Permita-me enfatizar que a criação de condições para lidar-se de maneira adequada com os temas relativos aos Direitos Humanos, à diferença e à diversidade depende, em grande medida, de ações

voltadas a desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens sociais que concernem tanto aos padrões, valores e crenças que modulam as relações sociais, raciais, de gênero, entre outras, quanto às dinâmicas de (re)produção de diferenças e desigualdades. Assim, para não logarmos um avanço efêmero ou ilusório, é indispensável atentarmos para os limites de determinadas medidas que, embora aparentemente generosas quanto ao “respeito à diferença” ou à “aceitação da diversidade”, não se mostram dispostas a romper os seus compromissos com uma educação normalizadora, (re)produtora e reiteradora dos ditames do classismo, da branquitude, da heteronormatividade, da corponormatividade etc..

Falemos, então, brevemente sobre a heteronormatividade na escola. Esse conceito refere-se a um conjunto rico de disposições, por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão. Esse arsenal, que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero, está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares. De fato, a escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização da heteronormatividade; uma instituição empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de sujeitos obrigatoriamente heterossexuais (a heterossexualização compulsória) e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos. Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero. E mais: estes podem envolver o processo de construção de outras identidades – como as raciais, por exemplo.

Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raramente associados a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo e a xenofobia.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, para esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços. Conforme assinalou Guacira Lopes Louro, pessoas identificadas

como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade, geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia de insulto, por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias de poder e a regimes de controle e vigilância.

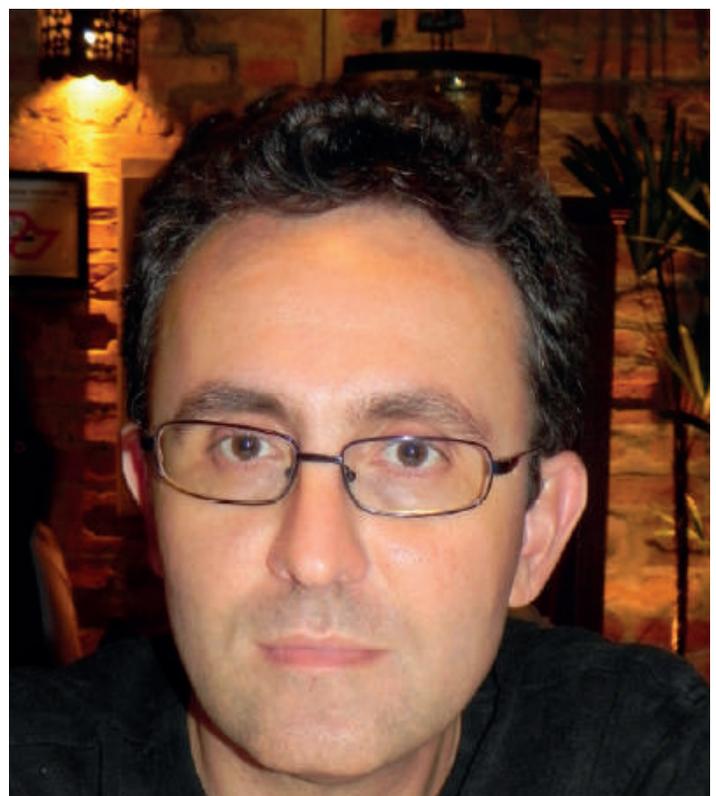
Por isso, insito que é um equívoco conceber o heterossexismo e a homofobia na escola como manifestações de casos fortuitos ou isolados, uma espécie de herança, um atavismo cujas expressões a instituição meramente admitiria. Em vez disso, é preciso perceber que a heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove a homofobia e o heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua (re)produção, atualização e consolidação. Não raramente, também informados pelo racismo e pelo classismo, heteronormatividade, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Na escola (mas não apenas ali), tais fenômenos fabricam sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de

verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todas as pessoas.

Ao lado disso, é bastante comum o entendimento de que aceitar o “outro” seria um gesto humanitário, benevolente ou magnânimo. Essa tolerância, na verdade, perpetua hierarquias, relações de poder e atualiza técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber como dotadas de atributos positivos, pois se creem portadoras de certa sensibilidade em relação ao “outro”. Externam, assim, uma dose de compaixão, em função da qual “o outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral à margem e silenciado.

Em poucas palavras: se quisermos fazer da escola um espaço de direitos, é preciso, antes, perceber que a heteronormatividade na escola representa, em si, uma violação dos Direitos Humanos e ao direito à educação de qualidade. Em seguida, é preciso trabalhar continuamente para perturbar esse estado de coisas, em vez de limitarmo-nos a discursos genéricos, até bem-intencionados, sobre respeito ou aceitação.

“ EM POUCAS PALAVRAS: SE QUISERMOS FAZER DA ESCOLA UM ESPAÇO DE DIREITOS É PRECISO, ANTES, PERCEBER QUE A HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA REPRESENTA, EM SI MESMA, UMA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. ”



FABIANE LOPES TEIXEIRA

É NECESSÁRIA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO BRASIL?

Profa. Drn. Fabiane Lopes Teixeira - Doutoranda PPG em Educação (UFPel).
Professora das redes Estadual e Municipal da cidade do Rio Grande.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos - aprovada no ano de 1948 em assembleia geral realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), *os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo[...]* (BRASIL, 2013a). Esse documento representa a luta universal contra a opressão e a discriminação e assegura, a todos e todas, igualdade de direitos e cidadania. Se esse documento é universal, por que há a necessidade da criação de políticas públicas de inclusão na educação no Brasil?

Ao pensar na Declaração Universal dos Direitos Humanos, questiono que, se todos e todas gozamos dos mesmos direitos, por que, a todo tempo, é necessário destacar a garantia de direitos àqueles e àquelas nomeados/as como *diferentes*? Talvez porque a visibilidade da complexa diversidade cultural que marca o mundo contemporâneo esteja produzindo significados pulsantes e/ou contraditórios, ocasionando novas dinâmicas sociais e nos fazendo pensar sobre questões que nos desacomodam, tais como o racismo, as religiões, a diversidade sexual, entre outras.

Essas e muitas outras indagações nos levam a pensar na emergência das discussões - e não apenas no campo da Educação - sobre a diversidade cultural, não só como resultado das intensas mudanças demográficas e culturais da contemporaneidade, mas também, como um conceito a ser estudado e ampliado em estratégias políticas comprometidas com a igualdade entre os sujeitos, nos mais variados espaços sociais. Pensar em diversidade implica em discutir, também, sobre as diversidades - cultural, sexual, de gênero, de raça e etnia, de religião, de classe social, de idade, de necessidades especiais, entre outras - para se pensar numa educação mais plural e que contemple os diversos grupos sociais e culturais.

“ SE VIVÉSSEMOS NUM MUNDO HOMOGÊNEO, NÃO PRECISÁRIAMOS AFIRMAR AS NOSSAS IDENTIDADES O TEMPO TODO, NEM TAMPOUCO NEGÁ-LAS, NOMEANDO A DIFERENÇA ”

Nessa direção, um campo de estudos chamado “Estudos Culturais” tem-se mostrado potente para se estudar as questões culturais, porque está conectado com as novas formações culturais e supranacionais, bem como com as novas configurações de classes sociais, entre outras constituições contemporâneas e que têm contribuído para nos apontar a arbitrariedade com que inúmeras demarcações históricas foram instituídas. A partir dos Estudos Culturais, na sua multiplicidade de possibilidades analíticas, é possível pensarmos na análise de questões em torno das subjetividades e das identidades, bem como numa política de identidades que, segundo Silva (2000b), pode ser entendida como um conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação do reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas. Silva (2000a) coloca a identidade e a diferença como o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, advertindo que elas não são naturais, mas são ativamente produzidas cultural e socialmente. A partir do momento em que se tenta estabelecer uma fixação de identidades ou exercer uma pedagogia de respeito às diferenças, estabelece-se uma norma arbitrária de eleição *da identidade ideal e da exclusão da diferença*.

A instauração dessa nova política cultural, a política de identidades, como afirma Louro (2008), possibilitou que as chamadas *minorias* sexuais e étnicas passassem a falar mais alto, denunciando as suas inconformidades, questionando teorias, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Sendo assim, uma série de lutas foram protagonizadas por diversos grupos sociais tradicionalmente subordinados que utilizaram a cultura como palco dos embates; tais grupos pretenderam e pretendem tornar visíveis outros modos de ser e de viver, empenhando-se em não apenas falar de si e por si, mas, fundamentalmente em se autorrepresentar.

Nesse embate cultural da contemporaneidade, faz-se necessário perceber os modos como são construídas e reconstruídas as posições da normalidade e da diferença; é preciso reconhecer quem é o sujeito *normal* e quem se *diferencia* desse sujeito bem como refletir sobre os possíveis significados que podem ser atribuídos à *norma* e à diferença. Tendemos a afirmar nossa identidade como sendo a norma e o que se distancia dela como a diferença, mas precisamos considerar que a identidade e a diferença não são naturais e sim (re)produzidas, a todo instante, por meio da linguagem nas relações sociais (SILVA, 2000a).

Assim, mostra-se emergente pensar, refletir e falar sobre as diversidades – e, neste texto, especificamente, de gênero, sexual e étnico-racial – nas suas mais variadas formas, pois se vivêssemos num mundo homogêneo, não precisaríamos afirmar as nossas identidades o tempo todo, nem tampouco negá-las, nomeando a diferença (Ibid.).

DIVERSIDADE DE GÊNERO



No contexto da discussão sobre as diversidades, estudar o conceito de gênero mostra-se importante para entender de que forma fomos sendo apropriados, em diferentes contextos sociais, de uma hierarquia de gênero em favor do masculino, a qual foi sendo socialmente construída ao longo da história, como se diferenças biológicas instaladas nos corpos de homens e mulheres

pudessem determinar a inferioridade feminina. No entanto, a maneira como nos constituímos homens e mulheres é realizada na/pela cultura.

Este texto está ancorado em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica baseada na distinção estabelecida entre os sujeitos baseada no sexo, ou seja, entende que as masculinidades e as feminilidades não são propriamente construídas a partir dos aspectos biológicos, mas antes são produzidas pelo que se diz e pelo que se representa delas. Não se trata de negligenciar o caráter biológico implicado nessa diferenciação, mas o de entender que os gêneros vão sendo fabricados e reformulados de acordo com a variedade de contextos culturais em que estão inseridos (SCOTT, 1995; LOURO, 1997, 1998, 2000, 2001).

Percebe-se que as instituições sociais e, principalmente, a escola fazem parte das disputas políticas que ocorrem em torno das identidades sexuais e de gênero, transmitindo e (re)produzindo representações hegemônicas de ser homem e de ser mulher nas suas práticas discursivas (LOURO, 1998). Cabe, então, ressaltar que é preciso problematizar o caráter social, cultural e linguístico da/na construção das identidades, bem como a noção de que os corpos dos sujeitos vão sendo (re)significados na cultura, para desconstruirmos a ideia de que características biológicas possam servir como justificativas para as desigualdades e posicionamentos sociais em prol da supremacia masculina.

DIVERSIDADE SEXUAL



Quando falamos em sexualidade é comum pensarmos em algo que “naturalmente” possuímos e vivenciamos da mesma forma; pensar assim, implicaria descartar a dimensão social e política que a envolve. No entanto, a construção das sexualidades envolvem múltiplos processos plurais e culturais, pensá-la é inevitavelmente pensar

numa questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – neste caso, a nossa. As formas de viver a sexualidade, de experimentar

prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura (LOURO, 2006, p. 2).

Dessa forma, precisamos considerar que as questões centrais acerca da sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e das suas relações de poder, já que os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos nas suas variadas formas de experimentar prazeres e desejos nos levam a refletir nas práticas de como tais sujeitos respondem a esses desejos e passam a se constituir como homens e mulheres (Ibid.).

É notável, nos últimos anos, o crescimento dos debates em torno da temática da sexualidade, principalmente na área da Educação, fazendo emergir problematizações a respeito do caráter biologicista e essencialista dado ao tema que, durante muito tempo, foi tratado apenas dessa forma. Hoje, podemos colocar os discursos sobre a sexualidade sob suspeita; é possível refletirmos e pensá-la como um artefato cultural, como uma construção sócio-histórica que vai se constituindo e constituindo a subjetividade dos sujeitos nas suas relações com as instituições sociais de que fazem parte, abrindo, assim, espaços nas escolas, para uma educação para a sexualidade (XAVIER FILHA, 2009).

Nardi e Quartiero (2012) alertam que, embora o termo “diversidade sexual” venha sendo utilizado de forma ampla, tanto em políticas públicas quanto em movimentos sociais e na educação, para designar, no sentido da multiplicidade e singularidade, o termo *diferente* ou *diverso* referente às diversas expressões de gênero e sexualidade, ele acaba, em seu uso cotidiano, por referir-se àqueles e àquelas que não são considerados/as heterossexuais ou cuja identidade de gênero fuja à linearidade sexo-gênero-sexualidade. Isso quer dizer que a heteronormatividade retira a heterossexualidade do conjunto abarcado pela “diversidade sexual”, ou seja, que todos e todas somos considerados “naturalmente” heterossexuais e, assim, só seria necessário nomear aquilo que foge a esse padrão considerado *normal* (Ibid.).

Nesse sentido, infelizmente, analisando esse processo, podemos constatar que a nomeação do *diferente* é necessária, sobretudo, para que possa ser reforçada a existência de um padrão considerado *normal*. E, no contexto da sociedade brasileira, segundo Louro (2011), a identidade normal - homem branco, heterossexual, classe média/urbana e cristão -

é tomada como referência e natural, como se estivesse subentendida, sendo consideradas, assim, todas as outras identidades que aí não se encaixam, como “diferentes”. A partir daí, penso que a escola tem um importante papel a desempenhar na desnaturalização das diferenças, pois não importa trabalhar a diversidade apenas no sentido do multiculturalismo e da tolerância, é preciso voltar o olhar “para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes” (LOURO, 2011, p. 65).

DIVERSIDADE

ÉTNICO-RACIAL



Segundo Constantina Xavier Filha (2009), nas correntes discussões sobre sexualidade, gênero e educação, vêm sendo discutida qual seria a melhor nomenclatura adequada para a chamada “Educação Sexual”, de modo que abarcasse os objetivos, as funções e os (des)propósitos de uma educação para a sexualidade. Acredita-se que o termo “educação para a sexualidade” é capaz de desnaturalizar os entendimentos de sexualidade como algo inato aos indivíduos e, é nessa perspectiva, que tal termo foi adotado neste texto. Na contemporaneidade, as questões culturais não podem ficar de fora do currículo escolar, principalmente para que possa ser problematizada a base multicultural do nosso país, “onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes” (CANDAUI, 2008, p.17). No âmbito da discussão dessa problemática, é possível sinalizar o caráter cultural e discursivo, ao longo da história, da construção das relações étnico-raciais (marcada pela violenta eliminação e escravização do “outro”), bem como (re)conhecer a história de sujeitos que, mesmo sendo massacrados, souberam resistir e lutar, até hoje, pela afirmação de suas identidades e pelo direito à cidadania plena. E a escola, diante de suas multiplicidades, mostra-se como um espaço potente para se discutir essas relações na luta contra a exclusão, a discriminação e o preconceito.

E graças às lutas de movimentos sociais importantes,

em especial de um grupo de militantes negras na II Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na África do Sul, é que repercutiram no Brasil, discussões e acordos sobre o tema, dos quais alguns dos efeitos institucionais foram a formação de Secretarias pelo Ministério da Educação, tais como a SEPPIR e a SECAD, com o objetivo de adequar e articular políticas públicas em torno da promoção da igualdade racial e, também, a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e ampliação do acesso à educação continuada, promovendo projetos político-pedagógicos voltados às minorias vítimas de discriminação e violência (GÊNERO, 2009).

Além disso, podemos afirmar que a institucionalização do tema da diversidade racial no país deu-se com a criação de uma legislação específica, que obriga escolas públicas e particulares a adotarem, em seus currículos, o ensino da história da África e seus descendentes e da cultura negra em geral, Lei 10.639/2003, agora ampliada para também contemplar a história indígena e a cultura desses povos, Lei 11.465/2005 (GÊNERO, 2009).

O parecer busca implicar na adoção de políticas

educacionais e estratégias pedagógicas que viabilizem a valorização da diversidade, nos diversos níveis de ensino, a fim de superar a desigualdade étnico-racial na educação brasileira. A própria utilização da expressão “relações étnico-raciais” serve para destacar e problematizar a produção simbólico-discursiva em torno da utilização dos termos raça e etnia, que ao longo dos anos serviram para designar traços físicos e culturais das populações e, com isso, determinar a posição social dos sujeitos.

Assim, uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2013b p. 14). Embora essa educação não deva estar restrita ao espaço da escola, é notável que práticas de desigualdade e discriminação perpassam pelo seu interior; logo, por constituir-se um espaço democrático e privilegiado de produção de conhecimentos e de posturas, seu papel mostra-se fundamental na luta pela eliminação das discriminações e emancipação dos sujeitos, em prol de uma sociedade mais igualitária (Ibid.).

Finalizando....

Pensarmos na diversidade cultural implica na reflexão de que por vivermos numa sociedade que foi se construindo, historicamente, heterossexual, machista, racista e homofóbica, marcada por variadas formas de exclusão social, não podemos mais admitir que as práticas sociais, pelo menos no espaço da escola, ainda (re) afirmem a desigualdade entre os sujeitos, baseada nas questões de classe, raça, gênero e/ou orientação sexual.

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos garante igualdade social**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 02 abr. 2013a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História a Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Étnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2013(b).
- CANDAUI, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- GÊNERO e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. (Livro de Conteúdo. Versão 2009).
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. **Sexualidade: lições da escola**. In: MEYER, Dagmar (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.
- _____. **Corpo, escola e identidade**. In: Educação e Realidade, v.25, n. 2, p. 59-76, jul.-dez., 2000.
- _____. **Pedagogias da Sexualidade**. In: _____. (org.). **O corpo educado: sexualidade**. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.
- _____. **Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. In: Anais. Reunião Anual da ANPED, 29. Caxambu, MG, p. 15-18, out. 2006.
- _____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. In: Pro-Posições - Dossiê: Educação, gênero e sexualidade. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.19, n. 2, ano 56, p. 17-23, maio/ago. 2008.
- _____. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. In: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, v.4, n.4, jan/jul p. 62-70, 2011.
- NARDI, Henrique H., QUARTIERO, Eliana. **Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar**. In: Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana, n.11, p.59-87, agosto de 2012.
- SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil de análise**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez., 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000(a). p.73-102
- XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade: carregar água na peneira?** In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri; GOELLNER, Silvana. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 85-103.

JULIANA LAPA RIZZA

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: COMPONENTE CURRICULAR DA ESCOLA?

Profa. Drn. Juliana Lapa Rizza – Doutorando do PPG Educação Ambiental (FURG).

Na escola filas que separam meninos e meninas. Presos na porta dos banheiros, uma bonequinha de vestido e lacinho na cabeça e um bonequinho de bermuda e boné demarcam onde meninos e meninas devem transitar. No pátio e na educação física, bola de futebol para os meninos e bola de vôlei para as meninas. A partir desses e de outros exemplos que podem ser encontrados em algumas escolas, é possível perceber o quanto essa instituição apresenta-se como um espaço sexualizado e generificado. E a escola tem buscado promover práticas pedagógicas que problematizam essas questões? As questões de gênero e sexualidade são entendidas como componentes do currículo?

A sexualidade, ao longo dos tempos, vem sendo um assunto falado por diferentes sujeitos – convocados como autorizados ao discurso – e por distintas instâncias sociais – família, escola, instituição religiosa, entre outras – também instituídas como espaços que poderiam falar e discutir a sexualidade. Sendo assim, diferentemente do que muitos pensam, a sexualidade não se constituiu como um assunto que deveria ser silenciado, encerrado no âmbito da família, tendo o casal como a representação legítima e reguladora da sexualidade humana.

Segundo Foucault, estudioso dessa área, com a escrita de obras compiladas em três volumes que tratam da história da sexualidade em diferentes contextos históricos, a sexualidade sempre esteve na ordem do discurso, mas é preciso problematizar o que se falou a respeito de diferentes formas, ou seja, a partir de discursos de vários campos de saber – Medicina, Psicologia, Educação, entre outros – e elegendo locutores e interlocutores como autorizados a esse discurso. Para o autor, a partir do final do século XVI, a sexualidade, “em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; [...] de disseminação e implantação das sexualidades [...]” (2007, p. 19). A vontade de saber fez com que o sexo fosse colocado em discurso, a partir de diferentes pontos de vista, lugares e sujeitos convocados a falar. Dentre as instâncias

sociais que passaram a problematizar a sexualidade, a escola apresenta-se com um espaço potente para promover essas discussões, já que seu funcionamento, enquanto uma maquinaria social, por meio de práticas pedagógicas, tem regulado e disciplinado os corpos dos sujeitos, visando torná-los dóceis e úteis para o bom funcionamento da sociedade e, assim, também para a regulação e vigilância da forma como os sujeitos vivem a sua sexualidade.

“A SEXUALIDADE NÃO SE CONSTITUIU COMO UM ASSUNTO QUE DEVERIA SER SILENCIADO, ENCERRADO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA, TENDO O CASAL COMO A REPRESENTAÇÃO LEGÍTIMA E REGULADORA DA SEXUALIDADE HUMANA.”

Neste sentido, a escola, nas últimas décadas do século XX, organizou e disseminou o discurso sobre a sexualidade de diferentes maneiras. Na década de 1920, com as feministas elegendo o discurso de preservação da pureza e inocência das crianças, que só poderiam ouvir sobre a sexualidade a partir de 11 anos de idade. A instituição religiosa, na década de 1960, que concentrou discursos e publicações acerca da temática sobre o viés de ensinamentos e preceitos religiosos. Os discursos da saúde e prevenção a doenças, na década de 1980, com o aumento da contaminação pelo vírus da Aids e das demais Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) – e a importância para o cuidado do corpo a partir de políticas públicas que tem como objetivo o controle da população (RIBEIRO, 2008; RIBEIRO, 2002).

Já na contemporaneidade, é possível perceber que a sexualidade e os demais assuntos que a atravessam tem adquirido visibilidade nas diversas instâncias sociais,

meios de comunicação, artefatos culturais sejam as questões do corpo, com as modificações que os sujeitos têm produzido em seus corpos, sejam as questões de gênero presente em materiais didáticos, ou ainda com os transexuais que chegam às escolas, por exemplo, e nos provocam a pensar acerca de que banheiro esses sujeitos utilizam: masculino, feminino ou unissex?

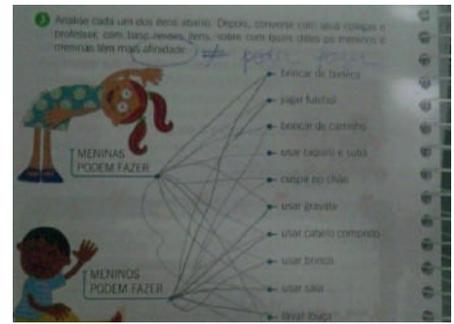
A mídia tem noticiado algumas questões que expressam essa visibilidade que a sexualidade tem adquirido no nosso cotidiano. Dentre elas, destaco a notícia publicada dia 24 de outubro de 2013, no site Terra, que noticiou a seguinte matéria: “Exercício sobre ‘afinidades’ de meninos e meninas causa polêmica”. Tal exercício, presente em um material da Editora Positivo, propõe as crianças que elas listem itens que meninos e meninas possuem mais afinidade. Dentre as tarefas estão: brincar de boneca, jogar futebol, brincar de carrinho, usar biquíni e sutiã, cuspir no chão, usar cabelo comprido, usar gravata, usar brinco, usar saia, lavar louça e ajudar a arrumar a casa. Ao corrigir a atividade, o/a professor/a escreve que ter afinidade é diferente de poder fazer, como se homens e mulheres apresentassem características inatas e determinadas biologicamente a cada um dos gêneros.

Somos produzidos, enquanto sujeitos, através das relações entre os aspectos biológicos e sociais, ou seja, não é possível negar a materialidade biológica que nos constitui, mas as questões sociais, culturais e históricas também nos interpelam e produzem marcas nos nossos corpos. E assim é que vamos produzindo as nossas masculinidades e feminilidades e também as nossas formas de viver os nossos prazeres e desejos sexuais.

Neste sentido, é importante que a sexualidade seja considerada como um componente curricular pelas escolas. Afinal, a forma como ela está organizada – separação em filas, brincadeiras, banheiros de meninos e meninas – já retrata a presença da sexualidade. Mais do que presente nas instituições escolares, é relevante que a educação para a sexualidade possa ser pensada e problematizada como parte desse currículo que constrói os sujeitos, seus corpos, suas identidades, enfim, que ensina modos de ser e estar na sociedade.

Assim, a educação para a sexualidade visa a problematizar e a desconstruir os modelos hegemônicos e naturalizados de compreender e viver

A apostila da Editora Positivo apresenta exercício que discute as questões de gênero



a sexualidade, entendendo que os discursos que falam sobre a sexualidade são construções sociais, históricas e culturais e que essa teia discursiva produz os sujeitos. A educação para a sexualidade questiona e duvida das certezas, dos discursos considerados “verdadeiros”, únicos e legítimos, entendendo que, assim, há uma multiplicidade de formas de trabalhar com a sexualidade na escola.

Alguns movimentos têm sido empreendidos, por meio do estabelecimento de políticas públicas, visando a discussão das questões de gênero nas escolas. A Deputada Janete Rocha Pietá (PT-SP) aprovou, na Comissão de Educação, o Projeto de Lei (PL) 7627/10 que torna obrigatória a inclusão da temática gênero nos currículos escolares.

O projeto altera a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática gênero e tem como objetivo incentivar a problematização dessas questões, afim de promover a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.

Sendo a escola uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre as questões de gênero e sexualidade, ou seja, que ensina modos de ser e estar na sociedade, produzindo assim os sujeitos, torna-se importante agregar em suas práticas pedagógicas a educação para a sexualidade, enquanto um componente curricular. E, a partir desse projeto, no qual as questões de gênero irão tornar-se discussões obrigatórias nas escolas, é possível perceber algumas mudanças, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária e também nas problematizações que têm ficado às margens e que passam a ser pensadas como componentes desse artefato pedagógico, que é o currículo escolar.

Após a leitura fica a pergunta... De que forma a escola pode agregar, em suas práticas pedagógicas, a educação para a sexualidade, enquanto um componente curricular? As discussões traçadas suscitam esse questionamento, mas não com o objetivo de respondê-lo ou de fornecer receitas, formas prontas de como produzir uma prática pedagógica, em que as questões de sexualidade estejam atravessadas. O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da Universidade

Federal do Rio Grande (FURG), do qual faço parte, dentre as suas ações, tem se dedicado a pensar algumas possibilidades para construirmos uma proposta; ou melhor, para darmos o ponta pé inicial com relação a problematizações acerca da sexualidade no espaço escolar. Assim, com o intuito de auxiliar os/as professores/as a pensarem algumas formas de discutir sexualidade com as crianças e adolescentes, apresento a seguir algumas dessas possibilidades.

QUANDO EU OLHAR...TENHO QUE SABER SE É MENINO OU MENINA?

Para realizar esta atividade, as crianças, utilizando massa de modelar, ou por meio de desenhos, deverão produzir um corpo, de forma que, ao olhar para esse corpo, possamos reconhecê-lo como de menina ou de menino. Ao apresentarem suas produções, é possível discutir com a turma algumas características ditas masculinas e femininas, tais como: aparência, vestuário, uso ou não de brinco, corte de cabelo, entre outros aspectos que social, histórica e culturalmente caracterizam homens e mulheres.



Minha boneca tem peito, ela é uma mulher.



É um boiola. Porque eu já vi um boiola quando eu ia lá na minha tia, ele tinha cabelo grande e crespo, por isso que ele é boiola.



Ele é um homem porque tem chapéu

NOMES, APELIDOS E “PALAVRÕES” RELACIONADOS À SEXUALIDADE

Para discutir o uso de nomes, apelidos e “palavrões” relacionados aos órgãos sexuais e suas funções, o/a professor/a organiza a turma em grupos e fornece a cada um uma palavra diferente: vagina, vulva, pênis, masturbação, relação sexual, menstruação, entre outras. Em seguida, propõe que escrevam os apelidos que usamos para nos referirmos a esses nomes. Com essa atividade, é possível debater com os/as alunos/as que em nossa sociedade atribuímos apelidos para algumas partes e funções do corpo e que alguns destes são utilizados como xingamentos e agressões, entre outros aspectos que possam emergir ao longo das discussões.

MUITOS NOMES, MUITAS HISTÓRIAS

Nessa atividade, é possível discutir a constituição das identidades dos sujeitos, com base na da problematização das histórias que envolveram a escolha dos nomes das crianças. Primeiramente, elas deverão escrever seus nomes, com letras grandes em folhas de ofício, e ilustrar com imagens, desenhos, cores e figuras que as representem. Ao compartilhar com a turma suas produções, as crianças falarão um pouco de si, refletindo acerca de seus gostos e desejos. Em seguida, com o poema de Pedro Bandeira, “Nome da gente”, instigue a turma a conhecer a história de seu nome. Para tanto, proponha que cada criança entreviste seus familiares em busca de informações acerca dos elementos que envolveram a escolha de seus nomes. Além disso, pode ser utilizada a música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, e produzido acrósticos com os nomes das crianças. Para compartilhar com as famílias envolvidas as histórias, sugira a produção de um livro, cujas páginas contenham a história dos nomes de cada uma.

ADOTANDO UM BEBÊ NA SALA DE AULA

Com um/a boneco/a de plástico, que será apresentado para as crianças, como um/a novo/a integrante da turma, o/a professor/a poderá discutir as questões de corpos, gêneros e sexualidades ao longo de um ano de trabalho, ou até o momento em que as crianças tenham interesse em interagir com o/a boneco/a. Dentre as propostas que podem ser desenvolvidas, estão:

Escolha do sexo:

observar o corpo do/a boneco/a e verificar se este apresenta marcas significativas que dão a indicação do sexo. Também pode ser feita uma discussão sobre as vantagens e desvantagens de ser menino e menina. Em seguida, promova uma votação para a escolha do sexo do/a boneco/a.

Escolha do nome:

solicite sugestões de nomes e promova uma votação para a escolha do nome do/a boneco/a. É possível também trabalhar a história do nome das crianças da turma, por meio de entrevistas com os familiares e/ou cuidadores.

Identidade do/a boneco/a:

construa uma identidade para o/a boneco/a, tendo como referência a idade, preferências, características (raça, religião, descendência etc.), comida, cor e esporte preferido, entre outros marcadores identitários que a turma e/ou o/a professor/a considere relevante.

Batizado do/a boneco/a:

as crianças poderão pesquisar com suas famílias sobre seus batizados. O/A professor/a poderá discutir sobre os diferentes batizados de acordo com as religiões. Organize um batizado para o/a boneco/a.

Doação de roupas:

solicite doações de roupas às crianças para a produção do enxoval de roupas do/a boneco/a. É possível discutir se existem roupas que só meninos usam e outras que só meninas podem usar.

Construção da família do/a boneco/a:

produza, em papel pardo, dois personagens que representarão a família do/a boneco/a (pai/mãe, tio/tia, avó/avô, somente pai, somente mãe, parceiros/as homossexuais, entre outras configurações familiares que possam emergir).

Visita do/a boneco/a:

proponha às crianças que, cada dia da semana, uma leve o/a boneco/a para casa e registre, em um diário, como foi a sua estadia e as interações com a família.

Confecção de um álbum:

reúna todas as produções realizadas, relacionas ao/à boneco/a e produza um álbum para que as crianças tenham os registros de suas histórias e das histórias do/a boneco/a.

Festa de aniversário do/a boneco/a:

organize uma festa de aniversário e discuta as diferenças de festas de meninos e meninas (motivos da festa, cores, roupas, presentes, tipo de comida etc.).

Com base nessa atividade, podem ser problematizados inúmeros outros aspectos que passíveis emergir ao longo do trabalho com as crianças e o/a boneco/a.



COMO SÃO FEITOS OS BEBÊS?

Utilizando massa de modelar ou argila, solicite que as crianças representem como acreditam que são feitos os bebês, ou seja, como os bebês vão parar dentro da barriga da mãe. Após as modelagens, as crianças compartilham suas produções com a turma. Então, o/a professor/a poderá problematizar temas como: concepção, gestão, órgãos sexuais, tipos de parto (cesariana ou normal), responsabilidade com o ato sexual, AIDS, amamentação, entre outras questões que emergirem ao longo das discussões. O nível de abordagem e a profundidade com que os temas serão discutidos dependerão da curiosidade das crianças e das dúvidas e das questões que surgirem.



Pode fazer sexo por trás, pelo ânus, só que pra ter filho, é só pela vagina. O meu desenho é um homem namorando uma mulher para fazer filho, mulher e homem fazendo sexo sentados.



“O meu desenho é um bebê dentro da barriga da mãe, protegido pelo cordão umbilical. Quando o bebê nasce a bolsa estoura e sai uma água.”



Eu sei outro nome que se usa para o pênis, é piça. Sem as bolinhas, que é o testículo, não sai a gosma de dentro do homem.

JÁ SEI NAMORAR...

Nesta atividade, a proposta é discutir as diferentes formas de relacionamento, namorar, ficar, entre outras, que estão presentes na sociedade. Para desencadear as discussões sobre os relacionamentos, a sugestão é ouvir com os/as alunos/as a música “Já sei namorar”, do grupo Tribalistas, e promover uma discussão sobre o que a canção apresenta. Em seguida, solicite que eles/as escrevam, individualmente, suas opiniões sobre o que é namorar e ficar. O/A professor/a, então, traça uma discussão sobre as produções dos/as alunos/as. As demais turmas da escola também podem participar da discussão. Para isso, o/a professor/a que está desenvolvendo o trabalho sobre os diferentes tipos de relacionamentos confecciona com a turma dois cartazes, um para que as meninas exponham suas ideias sobre o que seja namorar e ficar; e o outro para que os meninos registrem suas opiniões. Esses cartazes podem ser expostos no pátio. Assim, todos os/as alunos/as da escola, que tiverem interesse, poderão de alguma forma participar da atividade. Simultaneamente a essa atividade dos cartazes, pode ser proposta uma entrevista com os responsáveis pelos/as alunos/as, abordando a forma como eles/as se relacionavam em sua época (se existia ficar, namorar e como era, o que é ficar para eles/as hoje em dia, entre outros aspectos). Ao final das atividades, o/a professor/a deverá propor uma discussão acerca das problematizações que emergiram.

QUE CORPO É ESSE?

A proposta desta atividade é discutir o corpo como híbrido. Isto é, como resultado da interação entre o biológico e o cultural; e também problematizar as identidades adolescentes e os marcadores sociais atribuídos a esse grupo social. Para iniciar a atividade, os/as alunos/as deverão ser divididos em grupo. Cada grupo, deverá construir um corpo adolescente, com diversos materiais disponibilizados pelo/a professor/a. Eles podem utilizar um dos colegas do grupo, que, deitado no chão sobre o papel pardo, terá seu corpo contornado. Alternativamente, se preferirem, podem fazer o desenho à mão livre. Em seguida, os/as alunos/as deverão produzir uma identidade para esse corpo (nome, idade, filiação, lazer, ídolos, roupas que usa, signo, marcas e adereços corporais, coisas que gosta e não gosta de fazer, dúvidas em relação ao corpo e à sexualidade, entre outros aspectos), que pode ser por meio de tópicos ou por uma narrativa que apresente esse/a adolescente. Com base nos corpos produzidos em cada um dos grupos, proponha a escrita de histórias envolvendo dois ou mais adolescentes. Enquanto eles/as elaboram a história, o/a professor/a passará pelos grupos, pedindo que eles retirem, de uma caixa, um papel, que introduzirá um novo elemento à narrativa: celular, Facebook, shopping, escola, balada, casa, ônibus, praia, cinema, entre outras possibilidades. Por fim, cada grupo apresentará a sua história para a turma e o/a professor/a deverá propor as discussões.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PERSONAGEM



- Gabriel da Silva Silva.
- País: José Carlos e Maria da Silva.
- 15 anos, 80 kg, 1,70 m.
- Cabelo castanho, olhos verdes.
- Tem piercing na orelha e cicatriz no joelho.
- Mora no Cassino.
- Gosta de dançar, jogar videogame, futebol, sair com os amigos, dançar balé clássico.
- Não gosta de ajudar na casa e de acordar cedo.
- Dúvidas: tamanho do pênis; às vezes, prefere estar com os amigos que com as garotas.
- Já teve catapora e sarampo.
- Gosta de iogurte com aveia, sanduíche, leite, arroz, batata frita, bife e feijão.
- Tem um cachorro e muitas plantas.

PRODUZINDO A NARRATIVA DO GABRIEL

Um dia Gabriel estava em sua aula de ballet, quando viu um jovem observando sua aula. Após o término da aula, esse jovem foi falar com Gabriel, pois gostava muito de música clássica e estava interessado em participar dessas aulas também. Eles conversaram bastante. Gabriel incentivou Roberto a fazer as aulas. Como os dois moravam na praia, eles pegaram o ônibus juntos. Roberto mostrou a Gabriel algumas músicas que tinha em seu MP3 player. Ao se

despedirem, marcaram de conversar pelo MSN messenger. Quando Gabriel chegou a sua casa, “add” Roberto. Eles marcaram de ir, no outro dia, juntos para escola de ballet, para Roberto iniciar as suas aulas. Eles se tornaram bem amigos e seguidamente saíam juntos para ir à praia e ao cinema. Em um desses encontros, Roberto apresentou sua nova amiga, a Aline. Gabriel achou-a muito interessante, apesar de ser mais velha. Gabriel apaixonou-se, mas não

contou isso a ninguém, muito menos a Roberto, pois pensava que Roberto também estava interessado pela Aline. Num belo dia, Gabriel, cansado de esconder esse segredo que poderia mudar o rumo de sua vida, decidiu chamar Roberto para uma conversa e contar-lhe que estava apaixonado por Aline. Roberto, ao ficar sabendo do tão temido segredo do amigo, tentou lhe acalmar e lhe dizer que já havia percebido que Gabriel estava apaixonado por Aline, pois Gabriel mostrava fortes indícios disso. Então, para ajudar o amigo, Roberto resolveu marcar um encontro surpresa, tanto para Gabriel, quanto para Aline. Agendou o encontro em um restaurante do Cassino, dizendo que estava com vontade de sair para se divertir com os amigos, sendo que os dois não sabiam que estariam no mesmo local, a sós, em um jantar romântico. Gabriel chegou ao restaurante e não encontrou Roberto. Decidiu, então, perguntar para um garçom onde estava a mesa que Roberto havia reservado e sentou-se para esperar. Resolveu ligar para Roberto, que disse que já estava chegando. Nisso, chega Aline, que avista Gabriel, e vai até ele perguntar por Roberto. Os dois percebem que ambos foram convidados para a mesma mesa. Então, começam a conversar à espera do amigo. Passaram alguns minutos e Roberto pede desculpas. Avisa que não poderá ir ao jantar, pois houve alguns imprevistos. Aline e Gabriel decidem jantar, conversaram um pouco sobre a rotina de suas vidas. Aline pediu um vinho e Gabriel, um refrigerante, pois é menor de idade. Aline começou a falar que adorava futebol, que seus últimos namorados sempre a levavam para ver o Rio Grande jogar. Perguntou se Gabriel gostaria de ir com ela assistir um jogo no final de semana. Gabriel, que odeia futebol, confirmou o encontro para agradar a amada. Ele percebeu que Aline possuía preferências bem distintas das suas. Ela cursa Engenharia Mecânica na FURG, gosta de pescar, boxe, futebol e coleciona ferramentas. Contudo, Gabriel pretende futuramente prestar vestibular para Artes Visuais, gosta de ballet, de obras de arte e adora livros, principalmente romances. Ao conversarem, as diferenças começaram a surgir, mas ele ainda continuava muito apaixonado. Decidiu mudar sua vida e seus gostos naquela noite, tudo para ficar mais próximo de Aline. Portanto, o jantar serviu para eles se conhecerem mais. Gabriel decidiu não se arriscar, ainda não se declarar, mas marcou um encontro para o final de semana. Aline, que estava afim,

começou a achar que ele é homossexual, depois que o ouviu falar de seus gostos e preferências. Essas são algumas possibilidades, de outras tantas que poderão ser pensadas e desenvolvidas para se trabalhar com a sexualidade na escola. Estas não são formas prontas e acabadas, pois, conforme a faixa etária e o contexto no qual você, professor/a, está inserido, essas propostas serão adaptadas. Os assuntos problematizados serão mais ou menos aprofundados, de acordo com o interesse das crianças e adolescentes. Assim, proponha-se um desafio e realize uma dessas atividades com a sua turma. Discuta com eles/as as questões que envolvem as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades tão presentes no nosso cotidiano. Além disso, essas atividades não devem tornar-se momentos isolados de discussão no seu espaço de sala de aula; deverão, sim, estar entrelaçadas à sua prática pedagógica. Por exemplo, quando aborda o corpo biológico, é possível pensar no desenvolvimento da atividade: “Que corpo é esse?”, para pensar esse corpo para além da sua materialidade biológica, para pensar seus entrelaçamentos com aspectos culturais e sociais também. Outro exemplo é a atividade “Muitos nomes, muitas histórias”, que pode ser pensada imbricadamente com a disciplina de história. Além disso, entrelaçamentos podem ser pensados com base nas vivências e experiências que você, professor/a, possui e no contexto no qual esteja inserido/a. Então, desejo a vocês colegas professores/as um produtivo trabalho com relação às discussões acerca da sexualidade na escola! Para saber mais informações sobre essas atividades e também para conhecer outras propostas e discussões que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola tem produzido, consulte o box “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, o qual contém três livros. São estes: “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico Anos Iniciais”; “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno pedagógico Anos Finais” (desses dois livros, foram retiradas as atividades aqui mencionadas); e “Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências”, no qual é possível encontrar relatos de professores/as que vêm desenvolvendo, em sua sala de aula, um trabalho que discute as questões de corpos, gêneros e sexualidades.

Referências

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007. 176 p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. 125 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **Revisitando a história da educação sexual no Brasil**. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 2. ed, Rio Grande: FURG, 2008. p. 11-16. (Caderno Pedagógico Anos Iniciais).

DRN. JULIANA LAPA RIZZA

HISTÓRIA DE MARIA

Olá pessoal! Tudo bem com vocês? E o início das aulas como foi? Muito/as colegas novos/as na escola?

Com a volta as aulas na minha escola, passei a ter muitas novidades para compartilhar com vocês, já estava com saudades de escrever contando minhas histórias. Aconteceram muitas coisas desde que as aulas começaram. Logo no primeiro dia de aula, eu, minhas colega Laura, Júlia e Isabella e o resto da turma estávamos no pátio esperando para entrar para a sala e quem vem nos encontrar na fila? Um professor!! Sim, agora tenho um professor, ele é novo na escola e começou trabalhando com a minha turma de 5º ano, o nome dele é Daniel. No início eu e meus/minhas colegas achamos estranho, porque na nossa escola, trabalhando com crianças, só tínhamos professoras, mas logo na primeira semana, conforme fomos nos conhecendo, o prof. e a turma, percebemos que nosso ano de estudo seria bem interessante e que iríamos aprender muitas coisas novas!

MULHERES NO MAGISTÉRIO

A docência, ao longo dos anos, foi sendo associada como uma atividade prioritariamente exercida pelas mulheres. Esse fato ocorreu devido a relação do magistério a um dom ou vocação e a mulher como responsável por gerar um bebê e também a função do cuidado e educação das crianças, atividades

construídas social e historicamente como femininas, deveria seguir seu dom ou vocação, mas adquirindo espaço em âmbitos públicos, por meio do exercício da docência (RABELO; MARTINS, 2014).

Além da novidade com a chegada do prof. Daniel para nos dar aula, outra situação deixou a turma um pouco agitada e também curiosa. No ano passado, quando estávamos no 4º ano, tínhamos um colega, o Thiago. Ele estava repetindo o 4º ano pela terceira vez. Muito quieto e sem conversar muito, ele não brincava com os meninos e também nem com as meninas, ele ficava muito sozinho na hora do recreio e quando tinham trabalhos em grupos, ele quase sempre fazia sozinho, só participava de algum grupo para fazer trabalho quando convidávamos ele. Uma vez eu, a Júlia, a Laura e a Isa até convidamos ele para fazer um trabalho sobre as tradições gaúchas, mas foi só dessa vez também que fizemos



atividades da aula juntos.

Desde que as aulas terminaram, nunca mais vimos o Thiago pelo bairro, mas na volta as aulas tivemos um grande surpresa. Ele chegou na escola, junto com a mãe o irmão mais velho, só que bem diferente de como costumávamos vê-lo no ano passado. O Thiago chegou na escola vestido de menina, ele já tinha o cabelo comprido, mas ele tinha crescido mais ainda, estava usando uma calça jeans e uma blusa que aparecia um pouco da barriga, estava com brinco e com batom e ainda usava uma sapatilha rosa cheia de brilhos.

Quando ele entrou no portão da escola, todo mundo começou a rir, apontar e comentar sobre a roupa que o Thiago estava usando. Fiquei um pouco confusa, sem entender o que estava acontecendo. O sinal tocou, o prof. veio nos buscar e fomos para a sala. O Thiago e sua mãe foram conversar com o diretor da escola. Nos organizamos na aula, começamos a contar as novidades da férias, o prof. Daniel se apresentou para a turma e quando vimos o diretor entra na sala com o Thiago, dizendo que era uma nova colega, a Luanna, que ela iria estudar na nossa turma e que ele esperava que nós a respeitássemos e acolhêssemos na turma.

Ficamos em silêncio sem saber o que falar e fazer. O prof. Daniel disse ao Thiago, agora Luanna, que ela eram bem vinda na nossa turma e que podia escolher um lugar para sentar. Enquanto o diretor conversava com o prof. no lado de fora da sala, acredito que para explicar que o Thiago era agora a Luanna, a turma inteira foi conversar com ele e começamos a fazer muitas perguntas. Por que não se chamava mais Thiago? Por que estava vestido de mulher?

No início, eu e também os/as meus/minhas colegas, ficamos um pouco confusos/as. Como vamos chamar ele ou ela, de Thiago ou de Luanna? E será que ele vai vir assim vestido de mulher sempre? E o banheiro, quando ele quiser fazer xixi, ele vai vestido de mulher no banheiro dos meninos ou das meninas? A turma ficou agitada com tamanha novidade, mas aos poucos fomos entendendo o que estava acontecendo e o prof. Daniel, nos ajudou muito, pois durante as aulas, ele tem conversado com a turma sobre sexualidade e também

sobre a importância das pessoas viverem do jeito que elas se sentem bem e que sejam felizes.

O prof. Daniel, primeiro começou conversando com a turma sobre a quantidade de pessoas diferentes que convivemos, ninguém é igual a ninguém, todos somos diferentes e isso é a diversidade. Nos vestimos com roupas diferentes. Gostamos de coisas diferentes. Nem mesmo as meninas da turma são iguais, embora tenhamos a mesma idade, eu a Júlia, a Isa e a Laura somos muito diferentes. Então, discutindo sobre a diversidade com o prof. Daniel, descobrimos que não existe um único jeito de ser menina e de ser menino no mundo, que existem muitas maneiras de ser e isso ele chamou de identidade de gênero.

Essa foi mais uma das tantas histórias que eu adoro contar e compartilhar com vocês, as vezes são histórias da minha família, dos meus amigos que moram perto da minha casa e hoje contei um pouco sobre a minha escola e como foi o começo das aulas. Acredito que a nossa nova aluna, a Luanna, e também o nosso professor, o Daniel, e as atividades e discussões que ele tem feito com a minha turma, vão fazer com que eu tenha muitas histórias para contar. Então pessoal, até um novo encontro com as novas histórias de Maria!

IDENTIDADES DE GÊNERO

Somos construídos como sujeitos através da linguagem, dos múltiplos discursos que nos interpelam, nas diferentes instâncias sociais em que transitamos. É nesse processo de constituição que produzimos as nossas identidades, que não são únicas, nem fixas e estáveis, são fragmentadas, fluidas. Para Louro (2001), “somos sujeitos de muitas identidades. [...] Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por tanto, as identidades de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural [...]” (p. 12). Nesse sentido, a identidade de gênero diz respeito às várias formas que os sujeitos têm de viver a sua masculinidade e a sua feminilidade, ou seja, as diferentes formas de ser homem e mulher na nossa sociedade.

Referência:

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2014.

PROFA. MSC. LUCILAINE DOS SANTOS OLIVEIRA

FALAR SOBRE SEXO É PROIBIDO PROFESSORA?

Profa. MSc. Lucilaine dos Santos Oliveira – Professora da rede pública de ensino do município do Rio Grande, atuando na rede municipal como coordenadora pedagógica dos Anos iniciais e na rede estadual como professora de Sociologia do Ensino Médio. Mestre em Educação Ambiental (FURG).

Prezado/a leitor/a, neste texto apresento o relato de uma experiência docente, em que realizei a atividade “Biblioteca na sala de aula”, na qual as crianças exploraram os livros da coleção Sexo e Sexualidade, problematizando discursos que ao longo da história, vêm determinando e posicionando as crianças como ingênuas, inocentes, passivas, imaturas e desprovidas de dúvidas e saberes sobre corpos e sexualidades.

Como habitualmente acontecia nas manhãs de quarta-feira, a bibliotecária da escola selecionava livros para os/as alunos/as, a fim de que fosse realizada a atividade “biblioteca na sala de aula”. Tal atividade é parte de um projeto que visa estimular o hábito da leitura de diferentes textos e valorizar a sala de aula como um espaço de pesquisa e de construção de aprendizagens.

Na tentativa de articular o tema de interesse da turma na época - as borboletas - ao tema sexualidade - optei, naquela manhã, em começar a dinâmica contando a história “De lagarta à borboleta”, da coleção Sexo e Sexualidade, que trata das mudanças do corpo e das transformações ocorridas principalmente no período da puberdade. Ao recordar daquele momento, entendo que a escolha do livro demonstrava que minha concepção acerca da temática sexualidade, naquela ocasião, ainda era direcionada sob o ponto de vista biológico, em que a sexualidade é tomada como essência, substância e/ou uma materialidade biológica.

Hoje, ao escrever este texto, percebo o quanto o estudo dessa temática, em diferentes contextos, tem contribuído para que eu construísse outros modos de

“ver” e tratar essa temática na sala de aula.

Arelado ao discurso biológico para se falar de sexualidade nos Anos Iniciais também se articulam outros como o da criança ingênua, inocente e assexuada e da sexualidade restrita ao ato sexual, desvalorizando entendimentos e significados construídos pelas crianças e jovens em diferentes espaços de aprendizagem por onde transitam em seu cotidiano, como os ambientes de lazer, os familiares, os escolares, os religiosos, os midiáticos e que contribuem para a constituição dos modos de agir, de estabelecer relações, de brincar, de demonstrar sentimentos e modos de pensar e para a inscrição de suas sexualidades.

Desse modo, colocando em suspenso a abordagem que desconsidera os efeitos das construções sociais e culturais e pensando outras possibilidades de tratar a temática na escola, tenho procurado, em meu trabalho com as crianças, problematizar os corpos, os gêneros e as sexualidades, sob uma outra perspectiva, a qual entende os sujeitos como construídos em diferentes espaços e tempos, através de práticas sociais, culturais, políticas e históricas.

Vale ressaltar que, ao tomar as sexualidades

como construções sociais, históricas e culturais, a materialidade humana não está sendo desconsiderada, já que a partir dessa perspectiva, os corpos são entendidos como produções híbridas, ou seja, um misto de cultura e biologia, que estão profundamente imbricados nas práticas culturais experienciadas cotidianamente (SOUZA,2008).

Recordo-me que naquele dia, um grupo de crianças sentou-se no chão e o outro ficou de pé, em torno de algumas mesas que agruparam para dividir os livros. Percebi que o que mais chamou a atenção da turma foram as ilustrações dos corpos de meninos/meninas e homens/mulheres, que mostravam as diferenças concernentes a cada sexo, as mudanças ocorridas em cada faixa etária, as fases de desenvolvimento do bebê no útero da mulher e a união dos corpos na relação sexual. As reações das crianças diante das questões abordadas nos livros foram diversas: risos, surpresa, vergonha e curiosidade. Foi então que veio a pergunta: “Falar sobre sexo é proibido, professora? E eu respondi: Não, é normal, é natural!”

Refletindo acerca das expressões “proibido”, “normal” e “natural”, utilizadas por mim e pelas crianças nesse dia, percebo a importância das leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa Sexualidade e Escola para a problematização de algumas verdades que vinham constituindo meus modos de pensar e de ser professora. Diante das narrativas produzidas nesta interlocução, foi possível compreender que, ao dizermos que falar sobre sexo é uma coisa “natural”, estamos desconsiderando que os corpos existem em relação com as culturas e as sociedades que os produzem e o significam. Sendo assim, concordo com Goellner, Márcia Figueira e Angelita Jaeger (2007), ao afirmar que “é impossível a existência de um corpo natural fora da cultura” (p. 23), já que não é algo dado a priori e de modo universal. Partindo dessa perspectiva, torna-

se necessário pensar e efetivar modos de investigar as infâncias, considerando-as imersas numa rede complexa e dinâmica de fatores que as circunscrevem como, por exemplo, as vivências das crianças, as histórias das famílias, as configurações familiares e as concepções histórico-culturais sobre as mesmas.

Assim, se ouvirmos o que as crianças têm a dizer, compreenderemos que as mesmas não estão alheias ao mundo e às relações que se estabelecem em sociedade, uma vez que não são receptáculos da cultura, mas

sim sujeitos ativos, participativos, reprodutores/produtores de cultura e possuidores de direitos sociais (MULLER; HASSEN, 2010). Segundo as referidas autoras “tomar as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos atrapalha a compreensão das relações sociais mais amplas ou nas instituições, como a família e a escola” (Id., p. 475). O questionamento feito pela aluna sinaliza a necessidade de pensarmos nos modos como o tema sexualidade

tem sido tratado nas escolas, nas famílias, nas religiões, nas mídias, nos livros infantis, nas conversas com os/as amigos/as, dentre outros espaços de socialização, e como esses têm contribuído para a constituição dos modos de ser criança e pensar as infâncias.

Assim, ressalto a importância de discutirmos com as crianças a questão de que falar sobre sexo e sexualidade não pode ser mais vista como um ato proibido, vergonhoso ou feio, entendendo, como nos diz Deborah Britzman, que o direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimentos minúsculos e cotidianos: o direito de construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito de amar (1998, p.156).

O QUE MAIS
CHAMOU A ATENÇÃO
DA TURMA FORAM
AS ILUSTRAÇÕES
DOS CORPOS DE
MENINOS/MENINAS E
HOMENS/MULHERES,
QUE MOSTRAVAM
AS DIFERENÇAS
CONCERNENTES A
CADA SEXO

Referências

- BRITZMAN, Deborah. *Sexualidade e cidadania democrática*. In: SILVA, Luis Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.
- GOELLNER, Silvana; FIGUEIRA, Márcia; JAEGER, Angelita. *A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar*. In: SILVA, Fabiane; MAGALHÃES, Joanalira; RIBEIRO, Paula; QUADRADO, Raquel (Org.). *Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 23-30.
- MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth. *A infância pesquisada*. Revista PSICOLOGIA USP, São Paulo, v. 20, n. 3, 465-480, jul./set., 2010
- SOUZA, Nádia. *Pensando práticas constitutivas do corpo: os filmes infantis, a alimentação...* In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Fabiane da; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). *Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, Aids...* organizado por Paula Ribeiro [et al], Rio Grande: Editora da Furg, 2008a. p. 71-87.

DRN. BENÍCIA OLIVEIRA DA SILVA

COMO FALAR DE SEXUALIDADES NA SALA DE AULA?

POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS A PARTIR
DE UM ARTEFATO PEDAGÓGICO.

Profa. Drn. Benícia Oliveria da Silva – Doutoranda do PPG Educação em Ciências (FURG).

Atualmente, defendemos a importância de possibilitarmos discussões acerca das temáticas de sexualidades no espaço da sala de aula. A forma como abordar tais questões, nos provoca a pensar estratégias afinadas aos contextos de nossos/as estudantes. Trabalhar a partir de um artefato pedagógico potencializa aproximar o tema em pauta à realidade dos/as alunos/as, oportunizando que os/as mesmos/as identifiquem-se e estabeleçam relações com o material disponibilizado pelo/a professor/a, efetivando as discussões e os significados produzidos ao longo da atividade.

Na pesquisa de mestrado, intitulada “Adolescências ‘caprichadas’: modos de produção da sexualidade feminina adolescente” analiso a seção Sexo da revista Capricho enquanto um artefato cultural, compreendendo que esse artefato constitui-se em uma pedagogia cultural que produz e divulga

significados acerca da temática sexualidade, operando não apenas como fonte de informação ou entretenimento.

Além de possibilitar a discussão de questões como sistemas genitais, métodos contraceptivos, Aids e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), que já estão presentes nos currículos escolares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a seção Sexo, promove abordar a sexualidade como uma produção cultural e social, entrelaçando à sexualidade temas acerca de anseios, medos, prazeres, comportamento, gênero e corpo que nem sempre são abordados nos currículos, problematizando, assim, diferentes representações e significados atribuídos à sexualidade e que circulam em nossa sociedade.



Você conhece A REVISTA?

A revista Capricho é uma revista quinzenal que tem como público-alvo meninas adolescentes. Foi criada em 1952, seu sucesso e liderança no mercado identificam-na como um artefato de grande circulação entre esse público.



seção SEXO

A seção Sexo está presente na revista Capricho desde junho de 2006, caracterizando-se como um espaço em que são discutidas questões relacionadas à intimidade e a momentos antes, durante e depois da relação sexual. Essa seção é produzida com a participação das leitoras, as quais têm seus comentários e opiniões em enquetes divulgadas na revista impressa.



A seção SEXO enquanto artefato pedagógico

Assim como a revista Capricho, a seção Sexo, também é publicada quinzenalmente. A cada edição a coluna apresenta um assunto diferente relacionado à temática sexualidade, o qual é abordado e apresentado na edição impressa a partir de bate-papos entre as leitoras e as editoras, enquetes realizadas no site da revista e dicas e comentários de alguns/algumas profissionais (sexólogos/as, psicólogos/as, terapeutas sexuais e ginecologistas). Veja os títulos - tema central - de algumas edições da seção Sexo e algumas possibilidades de abordagem pensadas a partir de cada edição:

PÍLULA DO DIA SEGUINTE

“FIQUE ESPERTA: ELA NÃO É 100% EFICIENTE”.

Métodos contraceptivos; gravidez não planejada; aborto; sistema genital feminino e masculino; maternidade e paternidade na adolescência.

ELE ESTÁ PELADO! COMO ENCARAR O GAROTO QUANDO ELE TIRA A ROUPA?

Diferenças entre os corpos masculinos e femininos; relações sexuais; relacionamento; abuso sexual; intimidade.

CLARO QUE TEM QUE USAR!

A CAMISINHA TE AJUDA A RELAXAR ANTES, DURANTE E DEPOIS DA TRANSA.

Métodos contraceptivos; DST/Aids; responsabilidade pela prevenção; maternidade e paternidade na adolescência.

ME TOQUE! VOCÊ JÁ PASSOU A MÃO NELE?

Abuso sexual; intimidade; diferenças entre os gêneros.

ELE DISSE NÃO! O GAROTO SEMPRE FEZ DE TUDO PARA TRANSAR, ATÉ QUE...

Determinismo biológico nas relações de gênero

SÓ PRO MEU PRAZER... O QUE VOCÊ SABE SOBRE MASTURBAÇÃO?

Masturbação; relações de gênero.

E SE ELE ME ABANDONAR? É CHATO, MAS O GAROTO PODE TE DAR UM FORA LOGO DEPOIS DO SEXO.

Mitos, tabus e preconceitos acerca de comportamentos atribuídos ao gênero masculino; relações de gênero.

HORA CERTA. QUAL O MOMENTO IDEAL PARA O SEXO?

Dúvidas sobre a primeira relação sexual; métodos contraceptivos; DST/Aids.

As possibilidades de abordagem propostas sugerem pensar numa educação para a sexualidade para além do currículo escolar, ou seja, uma educação engendrada a um contexto sociocultural, que conforme Tomaz Tadeu da Silva apontou em seu livro *Documentos de Identidade* (2009, p. 14), propõe repensarmos qual conhecimento deve ser ensinado e, além disso, questionarmos: “O que eles ou elas querem saber?” “Qual o conhecimento ou saber é considerado parte do currículo?”

Talvez, o primeiro passo para respondermos a essas questões seja pensarmos no currículo não como o único documento-base do processo de ensino-aprendizagem e muito menos contemplar seus conteúdos como os únicos a serem trabalhados no contexto escolar. Tradicionalmente, para problematizar os conhecimentos acerca da sexualidade, as escolas têm se utilizado de alguns artefatos legitimados pelo currículo escolar, como livros didáticos, palestras, cartazes, manuais, guias de educação sexual. Na perspectiva dos Estudos Culturais, podemos compreender que outros artefatos como filmes, revistas, gibis, livros paradidáticos, programas de televisão, propagandas, internet (Facebook, Orkut, blogs, sites), entre outros, podem ser utilizados no espaço escolar para discutir essas temáticas e tantas outras que vêm interpelando os/as estudantes de nossas salas de aula. Trabalhar as questões acerca das sexualidades a partir de artefatos culturais possibilita múltiplas abordagens, que não só a respaldada em discursos científicistas, que tomam como

“ OS DISCURSOS CIENTÍFICOS ENGENDRAM A SEXUALIDADE COMO UM ATRIBUTO DE NATUREZA BIOLÓGICA, VINCULADA ÀS CARACTERÍSTICAS ANATÔMICAS, INTERNAS E EXTERNAS, DOS CORPOS, FIXANDO NESSAS CARACTERÍSTICAS A SEXUALIDADE E AS DIFERENÇAS ATRIBUÍDAS AOS HOMENS E MULHERES.”

(RIBEIRO; SOUZA, 2003, P.69)

referência uma materialidade biologicamente natural. Isso não significa que órgãos genitais e hormônios não são pontos importantes a serem estudados. São sim! No entanto, ao estudarmos a sexualidade apenas como algo biológico e natural, estaremos supondo que todos os sujeitos compartilham das mesmas características anatômicas e fisiológicas, limitando-os/as a uma única forma de viver e expressarem seus corpos e comportamentos, ignorando suas experiências, suas histórias, suas culturas. Fundamentados pelo discurso

biológico, alguns significados vão sendo socialmente naturalizados e outros discursos vão sendo produzidos como, por exemplo, o discurso da família-reprodução, em que a heterossexualidade é dada como norma. Ao reproduzir e divulgar esse discurso, estamos relacionando a sexualidade à procriação e consecutivamente à copulação, reforçando a ideia de que a sexualidade somente está ligada

ao ato sexual e elegendo uma única representação de modelo familiar, formado por um casal heterossexual e seus/as filhos/as. Assim, quando os saberes produzidos acerca da sexualidade estão atrelados ao discurso reprodutivo, efetiva-se a relação heterossexual como privilegiada. Nos títulos da seção Sexo, por exemplo, é possível identificar a heterossexualidade como a única forma possível de relacionamento: “Ele está pelado!...”; “Me toque! Você já passou a mão nele?”; “Ele disse não!...”; “E se ele me abandonar...”. O outro, com quem a leitora se relaciona, é sempre representado pelo gênero masculino, deste modo, o modelo de adolescente que a revista reafirma é o heterossexual.

PENSEMOS JUNTOS/AS: SERÁ...

...que todas as leitoras se identificam como heterossexuais?

...que ao lermos revistas e jornais, ao assistirmos filmes, novelas e propagandas, ao ouvirmos música, percebemos o tanto de significados que esses artefatos (re)produzem?

...que as adolescentes percebem o discurso da heterossexualidade como norma, implícito na seção Sexo?

Esta é a proposta ao fazer a análise de um artefato cultural: pensar sobre ele. Problematizá-lo.

É nesse sentido, que neste texto proponho a seção Sexo com um artefato para discutir a temática sexualidade na sala de aula. Pois, embora ainda reproduza conceitos heteronormativos, a seção Sexo oportuniza que múltiplas discussões acerca das sexualidades - diferenças e relações de gêneros; múltiplas formas de relacionamentos; relações sexuais além de finalidades reprodutivas; maternidade e paternidade na adolescência; abuso sexual; intimidade; masturbação; entre outras - sejam inseridas na sala de aula.

Assim, possibilita-se uma aprendizagem acerca da sexualidade para além de uma ciência sexual puramente biológica. Desloca-se o entendimento de uma educação para a sexualidade - fundamentada apenas em órgãos, hormônios e doenças que devem ser prevenidas - para uma educação na qual os/as estudantes se reconheçam como sujeitos de suas sexualidades. Isso implica reconhecer os sujeitos a quem estamos “educando sexualmente”, não como sujeitos universais, mas que individualmente vivem suas sexualidades no sentido amplo de suas existências, ou seja, hormônios, órgãos, corpos, prazeres, anseios, desejos, comportamentos, contexto sociocultural, elementos que atuam de forma integrada na constituição da sexualidade.

Fonte (imagens):

CAPRICHÔ. Revista. Ed. 1186. São Paulo: Abril, outubro 2013.

SEXO, Seção. In: CAPRICHÔ, Revista. Ed. 1186. São Paulo: Abril, outubro 2013, p. 66.

Referências:

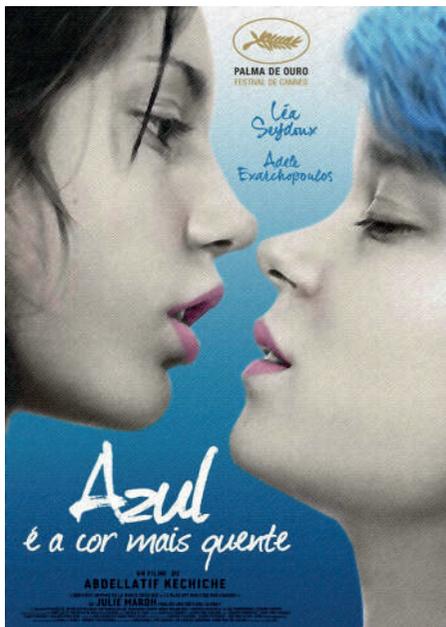
HALL, Stuart. The Work of Representation. In: _____. (Org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 1-73.

RIBEIRO, Paula Regina Costa, SOUZA, Diogo Onofre. **Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico**. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 21, p. 67-75, 2003.

SEXO, Seção. In: CAPRICHÔ, Revista. São Paulo: Abril, ago. 2008/ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FILMES



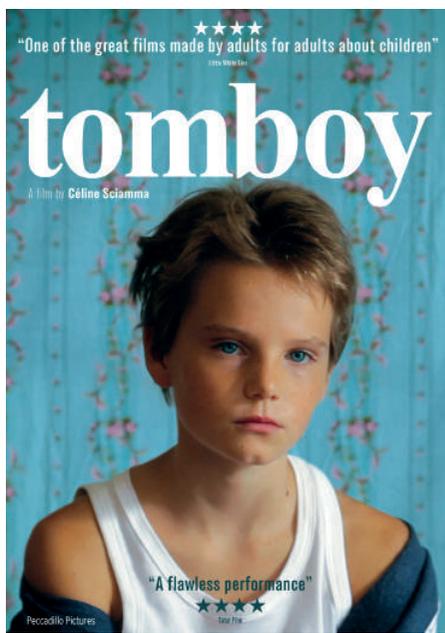
AZUL É A COR MAIS QUENTE

Duração: 2h57min

Nacionalidade: Francesa

Sinopse: Trata-se de um filme que retrata o amor entre duas mulheres, Adèle e Emma, de forma intensa. Adèle é uma jovem de 15 anos de idade, estudante, que apresenta algumas dúvidas acerca de sua sexualidade. Thomas, colega de Adèle na escola, considerado um dos rapazes mais bonitos e atraentes da turma, deixa claro seu interesse pela jovem. Pressionada pelas amigas, Adèle acaba envolvendo-se com o garoto. No entanto, esse envolvimento com Thomas é passageiro, devido à rápida, porém intensa troca de olhares com Emma ao atravessar a rua. Emma apresenta um marcador corporal: seu cabelo pintado de azul. Com essa troca de olhares, Adèle passa a procurar pela jovem do cabelo azul. Assim, dá-se início a uma intensa relação de amor entre Emma e a jovem.

**Caroline Amaral Amaral – Acadêmica do Curso de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande - FURG**



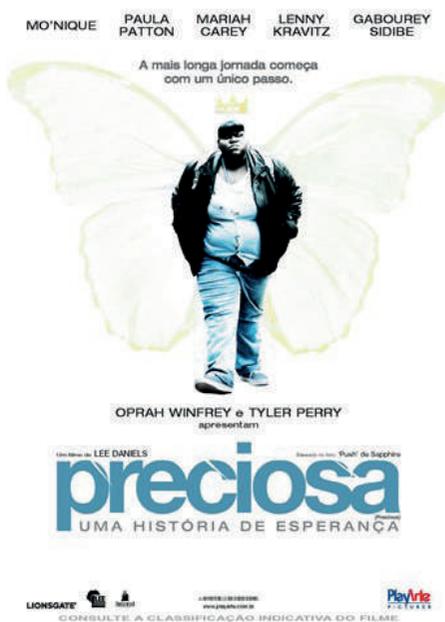
TOMBOY

Duração: 1h e 22m

Nacionalidade: Francesa

Sinopse: Laure é uma menina de 10 anos que vive com seus pais e sua irmã mais nova. A família de Laure muda-se para uma nova cidade. Um dia, ao sair à rua, Laure é confundida com um menino. A partir desse momento, assume essa identidade e passa a apresentar-se para os novos/as vizinhos/as e amigos/as como Michael. Laure/Michael constrói uma vida dupla, vivenciando os conflitos e as experiências propiciadas por essa nova identidade.

Danieli de Lemos Pinheiro – Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



PRECIOSA: UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA

Duração: 1h49min

Nacionalidade: Estadunidense

Preciosa é uma menina negra, com 16 anos e tem dois filhos, sendo que o primogênito possui Síndrome de Down. Ela mora com a mãe, com quem possui uma relação conturbada. Constantemente, as duas trocam agressões e ofensas. O motivo dessa problemática familiar e da constante violência sofrida por Preciosa é apresentado e discutido ao longo do filme. Os reflexos das discussões com a mãe são sentidos na escola. Preciosa é, então, encaminhada para um espaço no qual são atendidos alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem e que necessitam de auxílio. Além disso, Preciosa tenta fugir de seus problemas por meio de sua imaginação: ela se projeta e se vê como uma mulher famosa, glamorosa e amada por um rapaz branco. O filme Preciosa, sem dúvida alguma, é um artefato cultural que instiga muitas reflexões e questionamentos sobre diversas temáticas, como o abuso sexual, o preconceito racial e o bullying. Outro aspecto importante destacado pelo filme é a escola, que, devido à ação de uma professora, foi representada como um lugar que também acolhe; e a educação, como motivadora para a mudança na vida de Preciosa. Além disso, é impossível não nos sensibilizarmos com todos

Sinopse: Preciosa é uma menina negra, com 16 anos. Ela possui dois filhos, sendo que Preciosa

Caroline Amaral Amaral – Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande FURG



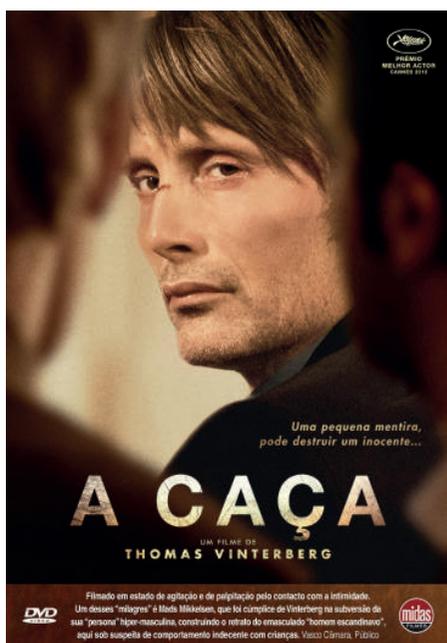
FLORES RARAS

Duração: 2h

Nacionalidade: Brasileira

Sinopse: Elisabeth Bishop é uma poetisa estadunidense em crise, que vem ao Rio de Janeiro visitar sua colega de faculdade Mary, que vive com a arquiteta Lota de Macedo Soares. Em meio aos conflitos pessoais da escritora, ela e Lota apaixonam-se e passam a viver juntas. Mary, antes companheira de Lota, continua integrada a essa nova configuração familiar. Para isso, motivada pelo seu desejo de ser mãe, Lota propõe que adotem uma criança. O romance entre a poetisa e a arquiteta é interpelado por acontecimentos políticos do país e pela construção do Parque do Flamengo, projeto com o qual Lota está envolvida.

Danieli de Lemos Pinheiro – Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



A CAÇA

Duração: 1h e 51min

Nacionalidade: Dinamarquesa

Sinopse: O filme passa-se em uma cidade pequena; conta a história de Lucas, professor de uma creche. Durante seu divórcio, ele perde a guarda de seu filho. Após vivenciar uma fase difícil, Lucas está tentando iniciar uma vida melhor, mas tudo piora quando a pequena Klara, aluna da creche na qual ele trabalha, fala para a diretora que ele lhe mostrou as suas partes íntimas. A menina passa, então, a ser interrogada pela diretora e demais pessoas que a fazem, involuntariamente, confirmar sua acusação inicial. A partir daí, ele é afastado da escola. Mesmo sem a confirmação do fato relatado por Klara, os moradores da pequena cidade começam a lhe perseguir.

Thais Daltoé – Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



HISTÓRIAS CRUZADAS

Duração: 2h e 26min

Nacionalidade: Estados Unidos da América

Sinopse: O filme é estrelado por Emma Stone, uma garota recém-formada, que tem como seu maior sonho ser escritora. Ambientado na década de 1960, na pequena cidade de Jackson, no Mississippi, Skeeter (Emma Stone) decide realizar uma pesquisa e entrevistar mulheres negras da cidade que trabalham como empregadas domésticas, mulheres que acabam deixando sua vida em família para cuidar dos filhos e da casa de mulheres brancas. A tarefa de conseguir mulheres para serem entrevistadas torna-se árdua, pois nenhuma empregada doméstica negra quer abrir mão de seu emprego e falar sobre como é sua vida no trabalho. Tudo começa a melhorar para a futura escritora, quando Aibileen Clark, empregada de sua melhor amiga, concorda em falar, mas às escondidas. As duas seguem trabalhando juntas. Aos poucos, novas pessoas vão se juntando a elas.

Thais Daltoé – Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Resenhas



O MENINO QUE GANHOU UMA BONECA

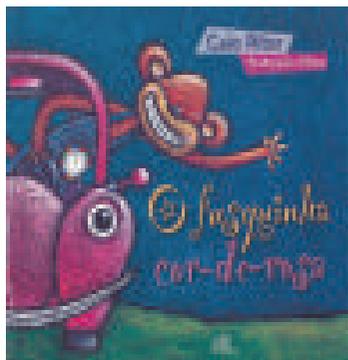
BAPTISTONI, Majô. O menino que ganhou uma boneca. Maringá: Editora Mossani, 2002.

O livro o menino que ganhou uma boneca trata de um garoto que, em seu aniversário de quatro anos, ganha uma boneca de presente. No início da obra, são retratado os gostos do menino, como o brigadeiro e a cor azul. A história começa a tornar-se ímpar e interessante na hora em que o garoto abre os presentes e depara-se com uma linda boneca. Ele fica surpreso. Mesmo assim, gosta do brinquedo. Seus amiguinhos acham-no esquisito

e começam a fazer piadas; os familiares, principalmente. Os mais velhos também consideram bizarro um menino ganhar uma boneca e problematizam a situação, como se fosse um engano ou algo parecido.

No dia seguinte, o menino tem a intenção de brincar com a boneca, até por ser algo novo em sua vida, mas ele tenta deixar de lado, pois foi passado pelos familiares que boneca é brincadeira de menina. Mas a curiosidade vence, e o garoto, às escondidas, então, brinca com a boneca e encanta-se pela sua beleza, sem se importar se é brincadeira de menina ou de menino. Quando ele vai visitar um familiar que recém ganhou um bebê, ele repara o péssimo jeito que seu tio tem na hora de segurar o neném. Então, ele vai ver a sua prima e depara-se com a menina brincando de carrinho. Ele tem a mesma reação de seus familiares e amigos de quando ele ganhara a boneca: “carrinho é brincadeira de menino”. A menina responde: “não, pois a minha mãe dirige, e eu também posso quando crescer”. Então, o menino pensa, volta à sala e diz que, se o seu tio tivesse brincado de bonecas quando criança, com certeza teria mais jeito com bebês. Os adultos acham muita graça, concordando com o garoto. Ele, ao voltar para casa, brinca com a sua boneca na sala, à vista de todos.

Fernanda Santos dos Santos - Acadêmica em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG



O FUSQUINHA COR-DE-ROSA

RITER, Caio. *O fusquinha cor-de-rosa*. São Paulo: Paulinas, 2011.

A história que este livro conta é de a um brinquedo de plástico que ninguém brincava, pois era um fusquinha cor-de-rosa. Essa história passa-se na casa dos irmãos Beto e Bia. Nessa casa, havia um relógio mágico que, ao marcar 24 horas, ou seja, meia noite, dá vida aos brinquedos. Bia e suas amigas diziam que carrinho é coisa de menino, mas Beto e seus amigos, por sua vez, afirmavam que rosa é cor de menina. Assim, o tempo ia passando; e o carrinho. a cada dia, ficava mais triste.

De dia, as crianças não brincavam com ele. À noite, quando todos os brinquedos ganhavam vida, ele ficava encolhido em um canto sozinho. Essa história começou a mudar quando, no Natal, Beto e Bia ganharam um macaco muito brincalhão. À noite, ao ganhar vida, o macaco era o primeiro a chamar todos os brinquedos. Um dia, o macaco encontrou o fusquinha, que estava triste, e perguntou-lhe o motivo. Ao saber o que se passava, ele riu e disse que isso tudo era uma grande bobagem. No decorrer da história, o fusquinha faz uma série de questionamentos importantes para que o leitor reflita, como, por exemplo, “se as mulheres dirigem, por que as meninas não podem brincar de carrinho?” (RITER, 2011. p. 14). Uma vez, tomado de curiosidade, o fusquinha saiu à noite pela primeira vez e ADOROU! A partir desse dia, quando o sol raiava e o encantamento acabava, o fusquinha ficava em diferentes lugares. Bia, então, levava-o de volta para sua caixa, “dirigindo-o”. Ela gostava cada vez mais de fazer isso. Quando Beto descobriu, deu muita risada de Bia e disse que nunca tinha visto menina brincar de carrinho. Bia foi resistente às críticas e deboches do seu irmão e afirmou que, a partir daquele dia, brincaria sempre e diria para suas amigas fazerem o mesmo. Beto passou a brincar com o carrinho também, pois se meninas faziam aquilo, os meninos podiam também ter brinquedos cor de rosa. Nisso, eles dois concordaram, mas não para o nome do fusquinha. O livro acabou e eles não chegaram a um acordo.

Este livro é voltado para o público infantil e infanto-juvenil, mas é uma leitura recomendada para todas as idades, pois seu conteúdo é muito inteligente. Aborda uma questão (gênero) muito importante, de uma maneira divertida. As crianças são capazes de compreender; e os adultos, de repensarem algumas de suas atitudes. Com certeza, as crianças que lerem este livro vão pensar sobre essas questões, trazendo-as para a sua realidade. Consequentemente, tornar-se-ão adultos mais conscientes.

Elisa Cordeiro Bastos - Acadêmica do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



POR QUE NÃO UM CARRINHO?

SOUZA, Flavio. *Por que não um carrinho?* São Paulo: Editora Formato Editoria, 2009.

A história tem como personagem principal o garoto Luís Fernando, que inicia a narrativa apresentado situações que decorreram num mal entendido, nas quais ele fora o assunto central. O garoto apresenta diálogos entre os parentes, em forma de e-mail, carta, telefonema e de uma conversa no MSN Messenger. A primeira situação trata do e-mail que o pai, chamado Luciano, manda para sua mãe (Marcia). O pai manda um e-mail para mãe (a avó do menino), pois está preocupado como filho. Ele havia visto o garoto brincando com uma boneca e achara aquele comportamento muito duvidoso. Ao se deparar com a situação “inusitada”, o pai, constrangido, pergunta ao filho: “Por que você tá brincando com essa boneca, filhão? Não é melhor você brincar com outro brinquedo? Por que não um carrinho?”. Luís Fernando conta sobre a carta que sua avó, Marcia, havia mandado para sua mãe, Carlinha, comentando o que o pai havia dito. A avó não acha que se deva proibir a brincadeira, mas, sim, pedir a ele para que não o faça na frente de outras crianças, pois havia o receio de que ele sofresse algum tipo de preconceito por parte dos outros. A avó, em seguida, sugere: “Bem que vocês poderiam perguntar ao Fernandinho por que ele inventou essa nova brincadeira. Por que uma boneca? E por que não um carrinho?”. A mãe, ao receber a carta, pede conselhos para

a irmã. Num desabafo, demonstra-se preocupada com a brincadeira do filho com a boneca. A tia acredita que isso se dê devido ao possível ciúme que o garoto estaria sentindo da irmã, que está pra chegar, pois ele se sentiria deslocado na família, deixando de ser o centro das atenções. A tia sugere levá-lo a uma loja de brinquedos, para que ele escolha outro objeto de diversão. O resultado da ida à loja aparece no chat, pelo MSN Messenger, entre a tia do rapaz, Mari, e o tio, Lucas. Segundo a tia de Luiz Fernando, ele, entre todos os brinquedos, escolheu um carrinho de bonecas. Ela conta: “Ele me levou até a parte da loja onde tinha os carrinhos de bonecas, e mostrou o que tinha escolhido. Aí ele disse que se tivesse algum problema, ele podia escolher um brinquedo menor. Por que quanto maior o brinquedo, maior o preço, né? Mas aí que eu agachei e dei um abraço nele e disse: Tudo bem, Dinho! Não tem problema nenhum! Por que não um carrinho?”. Ao nascer a irmã, Juju, o que era esperado realiza-se: o bebê vira o centro das atenções da família e vários parentes e amigos aparecem para conhecer a menina. Numa madrugada, enquanto os pais dormiam, o bebê começou a chorar. Luís Fernando levantou-se para ver a irmã, enquanto os pais, ainda tomados por uma preguiça, discutiam de quem era a vez de ver o neném. Então, o menino nina a garotinha, como se houvesse treinado por semanas. Os pais percebem o mal-entendido dos últimos meses; emocionaram-se e compreenderam que ele não tinha problema algum; tratava-se de manifestação de amor pela irmã. Em comemoração ao aniversário de duas semanas do neném, a família vai a uma loja de brinquedos. O menino escolhe um carrinho de controle remoto; e a tia fala: “- Olha só, Dinho! Que legal! Você escolheu um carrinho”. Ele faz cara de quem não sabia de nada do que tinha rolado nos dois últimos meses e pergunta: “- Por que não um carrinho?”

Marcelo Nunes – Acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG

HOMEM NÃO CHORA



SOUZA, FLÁVIO DE. *Homem não chora*. São Paulo: Formato Editorial, 2009.

O livro “Homem não chora” conta a história de um menino que, num dia, viu seu pai chegar à sua casa extremamente nervoso e chateado por ter perdido o seu emprego. O clima na família ficou muito tenso, deixando-o muito triste. Durante a noite, teve insônia, chorou baixinho e acabou ouvindo um barulho que vinha da cozinha. Então, ele resolveu descer para saber o que estava acontecendo. Ouviu um choro e pensou que algo teria acontecido com sua mãe, mas, ao descer as escadas, ficou surpreso quando viu seu pai chorando compulsivamente. Ficou com vontade de acalmá-lo, mas a única coisa que conseguiu fazer foi sentar no seu colo e dizer o que estava acostumado a ouvir: “ei, homem não chora”. Quando acordou no dia seguinte, o pai já estava recomposto e não estava mais chorando, mas continuava nervoso, triste e com aparência de homem bravo. Foi, então, que surgiu a dúvida se seu pai teria realmente chorado na noite anterior ou se tudo não havia passado de um sonho. Durante o dia, o menino foi para a escola, fez outras atividades, mas não conseguia parar de pensar na cena do seu pai chorando, dos soluços e de sua mão segurando com força a sua. Ficou com vontade de chorar, mas precisava controlar-se porque “homem não chora”. Ao anoitecer, seu pai retornou para casa e estava sorrindo muito, mas novamente lágrimas escorriam pelo seu rosto, agora de felicidade: havia conseguido um novo trabalho. A noite foi muito diferente da anterior; todos estavam felizes. Mas uma dúvida estava lhe incomodando. Ele, então, resolveu indagar seus pais, sobre se os homens podem ou não chorar, pois as cenas que havia presenciado não confirmavam o que ouvia sempre: que “homem não chora”. Seus pais responderam que sim, pois chorar é normal, acalma e põe a tristeza para fora, permitindo que a alegria retorne. Exemplificaram, dizendo que, assim como os lobos uivam quando estão tristes, os pássaros voam sem parar e os peixes nadam no escuro, o homem chora.

Lucimara Aves Constantino – Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG



Gênero e Diversidade na Escola - Extensão

2014

Curso de extensão dirigido aos/às profissionais da educação da rede pública de Educação Básica e aos/às universitários/as dos cursos de licenciatura de Rio Grande, com o objetivo de discutir acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade sexual e de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista e homofóbica no âmbito das escolas.



VAGAS

Professores/as - 30 vagas
Alunos/as de Licenciatura - 30 vagas

INSCRIÇÕES

Os/As inscritos/as receberão livros e um DVD produzidos pelo GESE.

De 01 a 10 de agosto de 2014

No link:

<http://www.sinsc.furg.br/detalheseventos/142>

Informações:

sexualidadeescola@furg.br
3233-6674

LOCAL: FURG - CEAMECIM

1º ENCONTRO

- 26 de agosto (8:30 - 12:00 e 14:00 - 17:30)

2º ENCONTRO

- 16 de setembro (8:30 - 12:00 e 14:00 - 17:30)

3º ENCONTRO

- 21 de outubro (8:30 - 12:00 e 14:00 - 17:30)

ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Tarefas no Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA - Sexualidade, na Plataforma Moodle/FURG

TRABALHO FINAL

Entrega do relatório do Projeto de Intervenção.

4º ENCONTRO - SEMINÁRIO INTEGRADOR
FURG - CIDECSUL - Rio Grande - 27 de novembro



MANHÃ

9:30 - Mesa Redonda - Diversidade Sexual

Travestis nas escolas: assujeitamento e resistência a ordem normativa

Profª. Drª. Luma Nogueira de Andrade

Profª. Adjunta da UNILAB - CE

Educação, diversidade e diferença: por uma escola com um lugar de direitos

Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) - DF

TARDE

13:30 - Exposição de banners

14:30 - Mesa Redonda - Diversidade de Gênero

Artes, gênero e sexualidade: enxurrada de possibilidades para pensar a educação

Profª. Drª. Claudia Ribeiro

Universidade de Lavras - MG

16:00 - Entrega dos Prêmios da II Mostra Cultural sobre

Diversidade Sexual e de Gênero



CERTIFICAÇÃO

90 h/a condicionada à

75% de frequência, realização das atividades à distância e entrega do relatório do Projeto de Intervenção



SITE DO CURSO

www.gde.furg.br



